

# Konsortium HarmoS Schulsprache

## SCHULSPRACHE

### Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell

Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)  
Stand: 17. Januar 2010

#### Wissenschaftliches Konsortium HarmoS Schulsprache

Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz (Leading house Phase II) | *Thomas Lindauer, Andrea Bertschi-Kaufmann, Julienne Furger, Nora Knechtel, Claudia Schmellentin*

Pädagogische Hochschule Zürich (Leading house Phase I) | *Peter Sieber, Thomas Bachmann, Brigit Eriksson (in der Phase II PHZ), Saskia Waibel*

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern und Zug | *Werner Senn, Brigit Eriksson*

Pädagogische Hochschule Bern | *Romano Müller*

Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel | *Jean-François de Pietro, Martine Wirthner, Eva Roos, Auréliane Montfort*

Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel | *Anne-Marie Broi*

Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP), Berne | *Christian Merkelbach*

Service de la Recherche en Education (SRED), Genève | *Anne Soussi*

Université de Genève, FAPSE, Genève | *Glaís Sales Cordeiro*

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques URSP, Lausanne | *Gabriella Gieruc*

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola Bellinzona | *Marco Guaita, Alessandra Moretti*

Divisione della scuola, Bellinzona | *Alessandra Moretti*

## Einleitung

Der hier vorliegende Bericht beruht zu einem grossen Teil auf den Arbeiten zu HarmoS «Schulsprache Phase I», die in den Jahren 2005–2007 von einem nationalen Konsortium geleistet und in einem Bericht im Dezember 2007 ausführlich dokumentiert wurden. Der Auftrag der EDK an dieses Konsortium lautete: ein Kompetenzmodell «Schulsprache» zu entwickeln, dieses Modell an einer nationalen Stichprobe mit Unterstützung einer Methodologiegruppe zu überprüfen und auf der Basis der Ergebnisse Niveaubeschreibungen für die relevanten Sprachdomänen sowie Vorschläge für Basisstandards für die Klassen 4, 8 und 11 zu formulieren.

Nach einer Phase der Vernehmlassung erteilte die EDK ein weiteres Mandat, in dessen Rahmen auch Niveaubeschreibungen und Vorschläge für Basisstandards für die 8. und 11. Klasse zu «Orthografie» und «Grammatik» sowie für die 4. Klasse in den Domänen «Zuhören», «Lesen», «Schreiben» und «Sprechen» entwickelt werden sollten, die in der ersten Phase nicht vollumfänglich zu leisten waren. Zudem wünschte die EDK Erläuterungen zum Kompetenzmodell und seinen Hintergründen, die sich nicht nur an ein Fachpublikum wenden, sondern auch von an Bildungsfragen interessierten Kreisen verstanden werden. Im vorliegenden Bericht werden daher keine ausführlichen sprachdidaktischen Diskurse geführt und auch auf eine Diskussion der einschlägigen Literatur wird verzichtet bzw. aufs Literaturverzeichnis verwiesen.

Alle wichtigen Ergebnisse der Phase I und II sind im vorliegenden Bericht zusammengefasst. Dabei konnten einige Ausführungen aus dem ersten Bericht übernommen, neu zusammengestellt und überarbeitet werden, grössere Teile wurden auch neu geschrieben. Für eine ausführlichere Darstellung der Arbeiten insbesondere zur psychometrischen Fundierung der Niveaustufen und Basisstandards sei daher auf den ersten Bericht, der im Folgenden als *Projektbericht Phase I, 2007* bezeichnet wird, verwiesen.

### Konsortiumsmitglieder und beteiligte Institutionen

In beiden Projektphasen waren insgesamt 21 Expertinnen und Experten aus den drei grösseren Sprachregionen der Schweiz beteiligt und von ihren Institutionen unterstützt worden. Für die erste Phase übernahm die Pädagogische Hochschule Zürich, für die zweite Phase die Pädagogische Hochschule der FHNW die Funktion des Leading House. Das Konsortium setzte sich wie folgt zusammen:

Pädagogische Hochschule Zürich (Leading House Phase I)	Peter Sieber*, Thomas Bachmann, Brigit Eriksson (ab Phase II: PH Zentralschweiz Zug), Saskia Waibel
Pädagogische Hochschule FHNW (Leading House Phase II)	Thomas Lindauer*, Andrea Bertschi-Kaufmann, Julienne Furger, Nora Knechtel, Claudia Schmellentin
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern und Zug	Werner Senn, Brigit Eriksson
Pädagogische Hochschule Bern	Romano Müller
Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel	Martine Wirthner* (Co-Leitung Phase II), Jean-François de Pietro, Eva Roos Auréliane Montfort
Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel	Anne-Marie Broi
Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP), Berne	Christian Merkelbach
Service de la Recherche en Education (SRED), Genève	Anne Soussi
Université de Genève, FAPSE, Genève	Glaís Sales Cordeiro
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques URSP, Lausanne	Gabriella Gieruc
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport Divisione della scuola, Bellinzona	Marco Guaita Alessandra Moretti

\* = Mitglieder des Kernteams  
Phase I

### Wichtige Ergebnisse im Überblick

- Für die zentralen Lernbereiche des Faches «Schulsprache» konnten Niveaubeschreibungen, die sich zu einem grossen Teil auf eine solide empirische Basis stützen, formuliert werden. Darauf bezugnehmend wurden auch sprachregional übergreifende Vorschläge für Basisstandard gemacht. Trotz dieser erfreulichen Ergebnisse muss doch auch deutlich festgehalten werden, dass der Weg zu umfassenden empirisch abgesicherten Basisstandards noch lang ist und die ersten hier vorliegenden Vorschläge keinesfalls als Endpunkt dieser Entwicklung verstanden werden dürfen. (So hat beispielsweise die Gruppe Mündlichkeit mit den Hör- und Sprechtests Neuland betreten – sowohl bezüglich der Testverfahren beim Zuhören und Sprechen wie auch bezüglich der theoretischen Fassung der Zuhörkompetenzen. Für eine bessere Fundierung der Niveaubeschreibungen und Basisstandards sind hier dringend weitere Untersuchungen nötig.)
- Ausgangspunkt für die Beschreibung von sprachlichen Kompetenzen sind rezeptive oder produktive Sprachhandlungen. Das Kompetenzmodell Schulsprache unterscheidet daher primär die beiden Domänen der Sprachrezeption «Zuhören», «Lesen» sowie die beiden Domänen der Sprachproduktion «Sprechen» und «Schreiben». Ergänzt wurden diese Sprachhandlungsdomänen um «Gespräche führen», «Orthografie» und «Grammatik». Auf die Etablierung einer Domäne «Wortschatz» wurde sowohl aus theoretischen als auch aus (schul-)praktischen Überlegungen verzichtet.
- Auf die Beschreibung von Sprachkompetenzen wirken sich verschiedene Einflussfaktoren aus. Zu berücksichtigen sind insbesondere Textmuster/Genres, Aufgabenmerkmale, Textschwierigkeiten. Diese sind bei der Darstellung von Kompetenzausprägungen im Rahmen von Niveaustufen zu beschreiben.
- Die Arbeit in einem dreisprachigen nationalen Konsortium bot grosse Chancen des Dialogs über unterschiedliche schulische, wissenschaftliche und didaktische Traditionen. Es wurden aber auch die Begrenzungen deutlich – z.B. in der Auswahl von für alle tauglichen Aufgaben, in der Übertragbarkeit von Übersetzungen. Insbesondere für «Orthografie» und «Grammatik» mussten zum Teil getrennte Wege eingeschlagen werden.
- Die Durchführung der nationalen Tests erfolgte in engen zeitlichen und finanziellen Rahmen. Es zeugt vom grossen Einsatz aller Beteiligten (des Konsortiums, der Methodologiegruppe und der Projektleitung), dass der nationale Test durchgeführt und ausgewertet werden konnte.
- Die Auswertung der Testaufgaben hat eine empirisch abgesicherte Grundlage für die Formulierungen von Niveaustufen ermöglicht. Dabei muss allerdings in Rechnung gestellt werden, dass die empirische Basis in Teilen (insbesondere für Klasse 4) sehr schmal ist oder gar ganz fehlt.
- Die im Rahmen der nationalen Stichprobe eingesetzten Aufgaben dienen der Überprüfung des Kompetenzmodells «Schulsprache» und orientieren sich an messtheoretischen Gütekriterien. Für schulische Lernkontexte müssen also neben einer weiteren Konkretisierung bzw. schulpraktischen Aufbereitung der Basisstandards auch Aufgabenbeispiele entwickelt werden, die je nach Funktion solcher Standards, als Lern- und/oder Prüfaufgaben von Lehrpersonen genutzt werden können.

# Inhalt

## Teil I: Sprachkompetenzen und Sprachmodell

<b>1 Das Kompetenzmodell</b> .....	2
1.1 Die sechs Kompetenzdomänen.....	3
1.2 Aspekte des Sprachhandelns.....	6
1.3 Textmuster und Genres – Text- und Diskursfunktion.....	7
1.4 Fazit.....	9
<b>2 Aufgabenmerkmale</b> .....	9
2.1 Aufgabentypen – Aufgabenfunktionen .....	10
2.2 Aufgabenmerkmale für Verstehensprozesse (zuhören und lesen) .....	11
2.3 Aufgabenmerkmale für Produktionsprozesse (sprechen und schreiben).....	14
2.4 Aufgabenmerkmale für Orthografie und Grammatik.....	16
<b>3 Was wie gemessen wurde</b> .....	17
<b>4 Kompetenzbeschreibungen der sechs Domänen</b> .....	26
4.1 Zuhören .....	26
4.2 Lesen .....	28
4.3 Sprechen.....	30
4.4 Schreiben.....	34
4.5 Orthografie.....	37
4.6 Grammatik .....	39
4.7 Quer zu den Domänen: Wortschatz .....	42

## Teil II: Niveaubeschreibungen und Vorschläge für Basisstandards

<b>5 Zur empirischen Fundierung von Niveaus und Basisstandards</b> .....	44
<b>6 Niveaubeschreibungen</b> .....	46
6.1 Zuhören .....	46
6.2 Lesen .....	55
6.3 Zusammenhängendes Sprechen.....	62
6.4 Teilnahme an Gesprächen.....	71
6.5 Schreiben.....	85
6.6 Orthografie.....	93
6.7 Grammatik .....	102
<b>7 Basisstandards – Vorschläge des Konsortiums</b> .....	111
7.1 Zuhören .....	112
7.2 Lesen .....	135
7.3 Zusammenhängendes Sprechen.....	153
7.4 Teilnahme an Gespräche.....	169
7.5 Schreiben.....	187
7.6 Orthografie.....	218
7.7 Grammatik .....	230

## Teil III: Anhang

<b>Literatur</b> .....	246
------------------------	-----

# Teil I

## Sprachkompetenzen und Sprachmodell

Das Projekt HarmoS hat sich als Basis zur Elaboration von Standards– über die vier fachlichen Konsortien hinweg – darauf verständigt, von einem einheitlichen Begriff der Kompetenz auszugehen: «Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen» (Klieme et al., 2003, S. 72).

Sprachkompetenzen wie *zuhören, lesen, sprechen*<sup>1</sup> und *schreiben* manifestieren sich in inhaltlich und sozial bedeutsamen und daher auch komplexen Situationen. Das heisst: Nicht nur die Sprachkompetenzen im engeren Sinn spielen eine Rolle («explizite Informationen aus einem Text entnehmen»), wenn man für unterschiedliche Niveaus Sprachfähigkeiten beschreiben und darauf aufbauend Vorschläge für Basisstandards machen will. Es müssen dazu auch Aussagen zur Einbettung der Sprachhandlung in eine spezifische Situation, Aussagen zu Inhalt bzw. Thema gemacht sowie das Textmuster bzw. das Genre beschrieben werden, in denen sich Sprachhandlungen manifestieren. Konkret sind damit beispielsweise Aussagen zur Adressatenorientierung beim Sprechen und Schreiben, zur Textverständlichkeit beim Zuhören und Lesen oder zur Textsorte, in der ein Text geschrieben werden soll, gemeint.

Auf Sprachkompetenz bezogen ergibt sich aus diesen Voraussetzungen eine starke Orientierung am Sprachhandeln: Sprachkompetenz meint vor allem anderen das, was im Fach «Schulsprache»<sup>2</sup> zuallererst gelernt wird, nämlich die *Fähigkeit, mit Sprache situationsangemessen zu handeln*. Ausgangspunkt für das Kompetenzmodell «Schulsprache» ist daher ein funktional-pragmatisches Konzept von Sprache und ihrem Gebrauch: Handeln und Kommunizieren mit Sprache steht im Zentrum.

In allen Fächern gibt es eine Fülle an Situationen, die sprachlich bewältigt werden müssen: Lehrpersonen zuhören, Sachtexte lesen und verstehen, Fragen mündlich oder schriftlich beantworten, Referate halten, an Diskussionen teilnehmen etc. Daher werden die im Folgenden beschriebenen Kompetenzen nicht nur im Deutsch-, Französisch-, Italienisch- oder Romanischunterricht der jeweiligen Sprachregionen erworben, sondern in allen Fächern ist entsprechende Förderung nötig, damit die Schulen die Basisstandards «Schulsprache» erreichen. Es heisst aber auch, dass schulisches Lernen in hohem Masse an Sprachkompetenzen gebunden ist: Wer nicht über sprachliche Mindestkompetenzen verfügt, kann dem Unterricht nicht folgen, an ihm teilhaben und von ihm profitieren. Es geht hier also nicht nur um ein «*Sprachlernen in allen Fächern*», sondern auch um ein «*Mit Sprache lernen in allen*

---

<sup>1</sup> Wie in nachfolgenden Kapiteln noch ausgeführt wird, wurde aus verschiedenen theoretischen und vor allem auch praktischen Gründen die Domäne *sprechen* in zwei Subdomänen unterteilt, die die zwei Pole eines Kontinuums des Sprechens bilden: auf der einen Seite die Subdomäne *zusammenhängendes Sprechen* für monologische Sprechsituationen, auf der anderen Seite die Subdomäne «*Teilnahme an Gesprächen*» für interaktive Sprechsituationen. Die beiden Pole korrespondieren mit etablierten schulischen Traditionen wie z. B. dem Vortragen, dem Erzählen oder dem Debattieren und Diskutieren.

<sup>2</sup> Mit Schulsprache wird jene Sprache bezeichnet, die als erste in der Schule verwendet wird, in der Lesen und Schreiben gelernt wird und die für einen mehr oder weniger grossen Teil der Schülerinnen und Schüler auch die erste erworbene Sprache ist. Die Schulsprache ist auch Umgebungssprache, lokale Sprache. Es ist in der französischen Schweiz Französisch, in der italienischen Schweiz Italienisch, in der rätoromanischen Schweiz Rätoromanisch und in der deutschen Schweiz Deutsch (in der Form der Schulsprache: Standarddeutsch).

*Fächern*». Dieses Wechselspiel ist bei der Formulierung und Gewichtung von Basisstandards für Schulsprache zu bedenken.

Neben diesen zentralen und für das ganze schulische Lernen bedeutsamen Kompetenzen kennt das Fach <Schulsprache> traditionell auch Lernbereiche, die genuin schulsprachlich sind: *Grammatik* und *Orthografie*. Um an schulische Tradition anzuschliessen und auf expliziten Wunsch der EDK werden auch für diese beiden schulischen Lernbereiche Basisstandards vorgeschlagen, wobei schon hier mit aller Deutlichkeit darauf hingewiesen werden muss, dass solchen Basisstandards ein anderer Status zukommen muss als den Standards für die vier Sprachhandlungsdomänen *zuhören, lesen, sprechen, schreiben*: Wer auch einfache Texte nicht versteht, wer seine Gedanken anderen nicht verständlich mitteilen kann, hat ein weit grösseres Problem als jemand, der die Wortarten nicht kennt und die Kommasetzung nicht in allen Details beherrscht.

## 1 Das Kompetenzmodell

Sprachhandlungen können rezeptiv wahrgenommen oder produktiv gestaltet werden; Sprache gibt es grundsätzlich in zwei unterschiedlichen medialen Realisierungen (mündlich und schriftlich):

	Rezeption	Produktion
Schriftlichkeit	<b>lesen</b>	<b>schreiben</b>
Mündlichkeit	<b>zuhören</b>	<b>sprechen</b>

Abb 1: Die vier zentralen Domänen des Sprachhandelns

Diese Kreuzklassifikation setzt die zentralen vier Domänen des Sprachhandelns zu einander in Bezug, doch ist damit Sprachkompetenz noch nicht hinreichend genau umschrieben. Zu einer für die Beschreibung von Kompetenzniveaus, auch für Lehrpläne und Lehrmittel nützlichen Sichtweise auf Sprachkompetenzen gelangt man erst, wenn man diese unter den im Folgenden beschriebenen Perspektiven und den im Folgekapitel dargestellten Aspekten differenziert.

**Konzeptionelle vs. mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit:** Sprache kann – wie in der Tabelle dargestellt – zwar grundsätzlich medial in zwei Formen realisiert werden: mündlich oder schriftlich. Sie kann aber von der Konzeption her – von der Art, wie formuliert wird, welche Wortwahl angemessen ist, welche Syntax als angemessen gilt – ein breites Spektrum zwischen Nähesprache (u.a. Umgangssprache, vertrauter Kontext) und Distanzsprache (u.a. gehobene Sprache, offizieller Kontext) umfassen. Diesen verschiedenen Sprachrealisierungen wird gegenwärtig mit der Unterscheidung von Medium und Konzeption (deutschsprachiger Kontext) oder mit der Differenzierung verschiedener diskursiver Verankerungen (francophoner Kontext) Rechnung getragen. Mit anderen Worten: Ein medial schriftlicher Text kann konzeptionell mündlich sein, wie dies beispielsweise in E-Mails häufig der Fall ist, oder ein medial mündlicher Text kann konzeptionell schriftlich sein, wie dies beispielsweise bei einem wissenschaftlichen Vortrag sein kann. Zu bedenken ist auch, dass für mündliche Äusserungen – je nach Gesprächs- bzw. Diskursfunktion – andere grammatische Regeln als für schriftliche gelten: Sätze dürfen unvollständig sein, Brüche aufweisen, eine andere, durch die Intonation unterstützte Wortstellung haben etc.

**Prozess vs. Produkt:** Die Beschreibung von Sprachkompetenzen kann sich grundsätzlich auf zwei unterschiedliche Dinge beziehen: Sie kann (1) die Produkte der Sprachhandlungen als Orientierung und Grundlage nehmen. Dabei steht die Fähigkeit etwas herzustellen im Vordergrund: einen Text schreiben, einen Vortrag gestalten. In der schulischen Tradition der Beurteilung stehen Produkte und wegen ihrer <Haltbarkeit> vor allem geschriebene Texte im Vordergrund. Produkte kommen aber nicht aus dem Nichts, sondern entstehen in einem mehr oder weniger lang andauernden Prozess, der sich wesentlich auf die Qualität eines Produkts auswirkt. (2) Es muss also für die Beschreibung von Sprachkompetenzen auch der Prozess in den Blick genommen werden, da sich die Kompetenzen erst im Prozess manifestieren. Damit erhalten strategische und reflexive Tätigkeiten einen wichtigen Stellenwert.

**Reflexion und Metakommunikation:** Den Gebrauch von Sprache kann man nicht nur unbewusst während dem Sprachhandeln wahrnehmen, dem Phänomen «Sprache» bzw. «Mit Sprache handeln» kann man sich auch bewusst, reflektierend und klassifizierend zuwenden. Sprache bzw. Sprachhandeln ist in dem Sinne ein Objekt in der Welt, so wie dies Zahlen, geometrische Formen, historische Ereignisse, geografische Gegebenheiten, soziale Beziehungen etc. sind. Das Erforschen von Sprache ist daher auch Gegenstand eines ganzheitlichen Sprachunterrichts. Zu einer solchen Reflexion gehört nicht nur das Nachdenken über die Sprachstruktur im engeren Sinn (= Grammatik), sondern auch das Nachdenken über Textqualitäten, Schreibprozesse, Gesprächsregeln, über die ästhetische Wirkung von Texten etc. All diese Reflexionen sind eng mit den verschiedenen Aspekten der Sprachhandlungen verknüpft: Nur wer seinen Text reflektiert überprüfen kann, ist fähig, diesen Text auch in eine <bessere> Form zu bringen, und wer über sein eigenes Leseverhalten reflektieren kann, kann sein eigenes und das Textverständnis anderer besser nutzen.

**Kultur und Ästhetik:** Sprache ist nicht nur Mittel der (zweckorientierten) Kommunikation oder Reflexionsgegenstand, sondern auch Ausdruck der menschlichen Kreativität. Dazu gehört der Genuss, die Freude am Lesen ebenso wie die kulturelle Bildung in Literatur und Theater. Zudem kann das Wahrnehmen und Gestalten von Gedanken und Gefühlen mit Sprache auch künstlerische Formen annehmen, die über das reine Mitteilen hinausgehen und so den Bedeutungsraum erweitern. Sprache wird so zu einer Ausdrucksform der menschlichen Kreativität wie Musik oder Malen – auch dies soll Teil einer umfassenden sprachlichen Bildung sein. Dazu kann man auch das Wissen um unterschiedliche literarische Formen und Traditionen rechnen (Wissen um prototypische Erzählformen und -muster wie Märchen, Sagen, gebundene Gedichtformen vs. freie, etc.). Im Bereich des Genre-Wissens ist dann zu unterscheiden zwischen jenem Wissen, das als basale Orientierung für Rezeption und Produktion wichtig ist und den weitergehenden Kenntnissen und Zuordnungen von Textmerkmalen.

## 1.1 Die sechs Kompetenzdomänen

Aus schulpraktischer Sicht und im Hinblick auf die Konstruktion von Lehrplänen und Lehrmitteln empfiehlt es sich, die eingangs dargestellten vier Domänen des Sprachhandelns *zuhören, lesen, sprechen* und *schreiben* (vgl. Abb. 1.1) zu differenzieren, nämlich *sprechen* um die beiden Subdomänen *zusammenhängendes Sprechen* und *Teilnahme an Gesprächen* und zu ergänzen um (2) *Orthografie* und (3) *Grammatik*.

(1) In der Mündlichkeit lässt sich – über die beiden fundamentalen Modalitäten Rezeption und Produktion hinaus - sprachdidaktisch sinnvoll zwischen drei für den Unterricht wichtigen Bereichen differenzieren: *zuhören, zusammenhängendes Sprechen* und *Teilnahme an*

*Gesprächen*. Obwohl die drei Sprachhandlungsbereiche eigenständige Kompetenzprofile aufweisen, zeigen sich vielfache Überlappungen: Wer spricht, ist meist in einer kommunikativen Situation, in der es auch Phasen des Zuhörens bzw. der Rezeption gibt. Und sogar in einer monologischen Redesituation (Vortrag, Präsentation) nehmen Sprechende Signale der Zuhörenden wahr, verändern gegebenenfalls ihr Redeverhalten und handeln so gesehen auch sprachrezeptiv. Im Gespräch kommen Sprachproduktion und –rezeption alternierend zusammen. Dennoch erfordern die drei Sprachhandlungsbereiche auch je spezifische Kompetenzen: Das Gespräch ist mehr als das einfache Addieren von Sprech- und Zuhörkompetenzen. Im Gespräch kommen zusätzliche Sprachkompetenzen zum Einsatz wie z. B. Konventionen des Sprecherwechsels, Beachtung von Interventionsmustern und Redeweisen etc. Dieses enge Zusammenspiel zwischen Produktion und Rezeption gilt zwar auch für das Schreiben – wer schreibt, liest auch seinen geschriebenen Text (zumindest während der Produktion) –, aber die Interaktion zwischen Schreib- und Lesetätigkeiten ist nicht so eng, wie sie zwischen Sprechen und Zuhören im Kontext von Gesprächssituationen ist. Deswegen wurde im Bereich der Mündlichkeit die Subdomäne der interaktiven Kompetenz *Teilnahme an Gesprächen* eingeführt. Obwohl das Zuhören in dieser Subdomäne ebenfalls eine wichtige Rolle spielt, wurde diese Subdomäne dem Sprechen zugeordnet, vor allem weil die Evaluation dieser Kompetenz sich stark auf die mündliche Sprachproduktion abstützt.

(2) Traditionell (in Lehrplänen, Lehrmitteln) wird die *Orthografie* vom Schreiben getrennt behandelt. Der Grund liegt wohl zum einen darin, dass der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft ein (unverhältnismässig) hoher Wert zugeschrieben wird, zum anderen lässt sich Orthografie auch unter einer kompetenzorientierten Perspektive von der Kompetenzdomäne «Schreiben» trennen: Kompetent *schreiben* ist nicht dasselbe, wie kompetent *rechtschreiben*. Zudem lassen sich Rechtschreibkompetenzen genauer beschreiben, wenn sie einer eigenen Domäne zugeordnet werden. In diesem Fall müssen sprachregional unterschiedliche Niveaubeschreibungen und differenzierte Basisstandards formuliert werden, da die Sprachen unterschiedliche orthografische Problemfelder aufweisen.

(3) Traditionell gehört zum Fach «Schulsprache» auch eine Domäne, die *Grammatik* genannt wird. Entsprechend besteht seitens der Schule und der Bildungspolitik der Wunsch, Beschreibungen zu einer «Grammatikkompetenz» zu erhalten. Dazu ist aus sprachdidaktischer Sicht deutlich zu machen, dass unter dem Begriff zweierlei verstanden wird:

- a) Das, was die Sprachwissenschaft unter Grammatik versteht, ist eng mit allen Domänen des Sprachhandelns verbunden bzw. liegt diesen zugrunde: *Grammatikkompetenz* umschreibt zuallererst die Kompetenz, die natürliche Grammatik, das formale System einer Sprache rezeptiv wie produktiv zu beherrschen. Das heisst, der Begriff Grammatikkompetenz umschreibt unter dieser Perspektive das, was im Spracherwerb erworben wird. Grammatikkompetenz bildet so verstanden die Grundlage für das Sprachverstehen und die Sprachproduktion in gesprochener und geschriebener Sprache. Dieser Aspekt von Grammatik findet sich denn auch in den Kompetenzbeschreibungen jeder Domäne.<sup>3</sup>
- b) Daneben meint Grammatikkompetenz noch etwas Zweites: Mit Grammatikkompetenz wird das Erforschen und Beschreiben von Sprach- bzw. Satz- und Wortstrukturen sowie das Klassifizieren und Benennen von Elementen des Sprachsystems (Wortarten, Tempus etc.) umschrieben. Die für solche Tätigkeiten nötigen Kompetenzen sind von einem

---

<sup>3</sup> Diese Grammatikkompetenz ist für alle Sprachhandlungsbereiche unerlässlich und wird von allen Erstsprachlern bzw. -sprachlerinnen aufgrund des natürlichen Spracherwerbs beherrscht. – Schüler und Schülerinnen, welche die Schulsprache als Zweit- oder Drittsprache erworben haben, müssen über diese Grammatikkompetenz soweit verfügen, dass die Sprachhandlungen *zuhören*, *lesen*, *sprechen* und *schreiben* nicht mangels Sprachkenntnisse verunmöglicht werden.

weitgehend anderen Typ als diejenigen der Sprachhandlungen, die für das Bewältigen von komplexen kommunikativen Anforderungssituationen nötig sind.

Die Domänen *Orthografie* und *Grammatik* sind (sprachregional unterschiedlich) eng aufeinander bezogen: Viele Regeln der Orthografie werden nur verstanden, wenn man die zugrundeliegenden grammatischen Regularitäten erfasst. Fürs Deutsche heisst das beispielsweise: Nur wer ein Konzept von Nomen hat, kann die Grossschreibung beherrschen. Zudem lassen sich *Grammatik* und *Orthografie* nur sehr bedingt als Sprachhandlungen beschreiben: Sie fokussieren vielmehr spezifische Aspekte von Sprache als System: Orthografie ist die gesellschaftliche Normierung eines Teilaspekts von Schrift; Grammatik im Schulkontext umschreibt – wie gesagt – die Fähigkeit, Sprachstrukturen zu analysieren, nach einem vorgegeben System zu klassifizieren und zu benennen.

Ein weiterer Terminus, der in schulischem Kontext immer wieder genannt wird, ist *Wortschatz*. Dass man über Wörter verfügen muss, um sprachlich handeln zu können, liegt auf der Hand. Ein ausreichend differenzierter Wortschatz ist also eine Grundvoraussetzung für jegliche sprachliche Aktivität: Mit dem Terminus «Wortschatz» wird üblicherweise umschrieben, über welche und wie viele Wörter ein Mensch produktiv (aktiv) oder rezeptiv (passiv) verfügt und wie jemand diese Wörter miteinander vernetzt hat. Wortschatz als solcher kann daher als (geordnete) Liste oder als Speicher verstanden werden, dies wird sinnvollerweise nicht als *Kompetenz* beschrieben. Die Beschaffenheit des Wortschatzes hinsichtlich Umfang, begrifflicher Differenziertheit und Strukturiertheit sowie die Zugriffsweisen, die ein Mensch darauf nimmt, ist Teil der unter den Domänen *zuhören*, *lesen* (= rezeptiver bzw. passiver Wortschatz) und *sprechen*, *schreiben* (= produktiver bzw. aktiver Wortschatz) beschriebenen Kompetenz. So verstandener Wortschatz kann denn auch nicht in isolierten Wörkertests aussagekräftig erfasst werden: Rezeptiver Wortschatz zeigt sich im Verstehen von ganzen Texten: Erst in einem Kontext erhalten die Wörter ihre differenzierte Bedeutung, erst aus dem Kontext kann die Bedeutung eines Wortes erschlossen werden. Produktiver Wortschatz wiederum bedarf einer komplexen Produktionssituation, die in ein Thema und in eine Kommunikationssituation eingebettet ist: Die Aufforderung «Nenne alle Wörter, die du zum Thema XY kennst» macht wenig Sinn. Wenig ausgebauter Wortschatz zeigt sich jedoch sowohl beim Hör- und Textverständnis als auch beim Sprechen und Schreiben und kann so Teil der Kompetenzbeschreibung werden. Da sich also Wortschatz nicht unabhängig von den übrigen Domänen der Sprachkompetenz beschreiben lässt und da sich hierzu auch keine unabhängigen Basisstandards oder gar Niveaus beschreiben lassen, verzichten wir auf die Etablierung einer weiteren Domäne. Explizite Aussagen zum Wortschatz finden sich dementsprechend in den Basisstandards zu allen Bereichen.

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich Sprachkompetenz in sieben schulische Domänen und/oder Subdomänen gliedern (vgl. auch die detaillierteren Ausführungen in Kapitel 2):

1. **Zuhören:** Zuhören meint die Tätigkeit, Hörtexte unterschiedlicher Genres (Radiosendungen, Bahnhaltsansagen, Audiobooks, Anweisungen der Lehrperson etc.) sinngemäss auf verschiedenen Ebenen verstehen zu können (Fertigkeiten), das Gehörte als Ausdruck einer Kultur wahrzunehmen sowie das Gehörte in der eigenen Vorstellung auszugestalten (Imagination), über das Gehörte nachzudenken (Reflexion) und sich mit anderen darüber austauschen zu können (Metakommunikation und Anschlusskommunikation). Zuhören ist aber auch wichtig und konstitutiv in interaktiven mündlichen Situationen (vgl. unten)
2. **Lesen:** Lesen meint die Tätigkeit, Texte unterschiedlicher Textsorten (literarische Texte und Sachtexte, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte etc.) sinngemäss auf ver-

schiedenen Ebenen verstehen zu können (Fertigkeiten), Texte als Ausdruck einer Kultur wahrzunehmen und als ästhetisches Produkt genießen zu können (Ästhetik/Kultur) sowie das Gelesene in der eigenen Vorstellung ausgestalten (Imagination), über das Lesen nachdenken (Reflexion) und sich mit anderen darüber austauschen zu können (Anschlusskommunikation).

- 3. Sprechen:** Sprechen meint die Tätigkeit, sprachlich angemessene, bestimmten Kommunikationsregeln folgende, angemessen hörerorientierte, situationsadäquate Beiträge verfassen zu können (Fertigkeiten), Sprechen im kulturellen und ästhetischen Kontext zu gestalten und über das Gesagte und über die eigene Redeweise und die Redeweise anderer nachdenken zu können (Reflexion und Metakommunikation). Die zwei Subdomänen des Sprechens, das *zusammenhängende Sprechen* und die *Teilnahme an Gesprächen*, beinhalten je spezifische Aspekte auf dem Kontinuum monologischer und dialogischer Sprechsituationen.

*3.1 Zusammenhängendes Sprechen:* Beim zusammenhängenden resp. monologischen Sprechen ist speziell die Planungskapazität, die Fähigkeit, das Wissen und die Erwartungen der Zuhörenden zu antizipieren, und die Fähigkeit, verbale und nonverbale Signale der Zuhörenden zu deuten, gefragt.

*3.2 Teilnahme an Gesprächen:* In unterschiedlichsten dialogischen Situationen müssen Gesprächsteilnehmende ihre Aufmerksamkeit auf die anderen Teilnehmenden richten, auf Gesprächsbeiträge anderer reagieren, bei Unverständnis nachfragen und die Regeln des Gesprächs einhalten können.

- 4. Schreiben:** Schreiben meint die Tätigkeit, sprachlich angemessene, bestimmten formalen Kriterien folgende, an Leserinnen und Leser orientierte, das heisst, Textsortenspezifische Texte verfassen zu können (Fertigkeit), Texte unter ästhetischen und kulturellen Kriterien zu gestalten (Kultur und Ästhetik) und über das Schreiben und über eigene Texte nachdenken und reden zu können (Reflexion).
- 5. Orthografie:** Orthografiekompetenz meint die Fähigkeit, Texte möglichst <fehlerfrei> zu produzieren. Gemeint ist damit nicht nur die Fähigkeit, beim spontanen Verschriften eines Textes möglichst wenig Fehler zu machen, sondern auch die Fähigkeit, eigene Texte zu korrigieren und sie so allmählich in eine möglichst <normgerechte> Form zu bringen. Dazu muss man relevante Rechtschreibregeln kennen und anwenden sowie über ein gewisses Inventar an Schreibmustern verfügen. Hinzu kommen Strategien wie: Schreibungen memorieren, Wörterbücher benutzen, aufmerksam gegenüber Rechtschreibfehlern sein etc.
- 6. Grammatik:** Zum einen wird mit Grammatikkompetenz die Fähigkeit umschrieben, die grammatischen Strukturen mithilfe von schulgrammatischen Verfahren (Proben) zu analysieren und mit Fachbegriffen zu benennen (Fertigkeiten und Reflexion). Zum anderen ist mit Grammatikkompetenz die Kompetenz gemeint, sich in einer Sprache möglichst fehlerfrei auszudrücken, das heisst, die Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik einer Sprache zu beherrschen. Diese Kompetenz wird weitgehend während des Erstspracherwerbs erworben und zeigt sich in allen oben aufgeführten Domänen.

## 1.2 Aspekte des Sprachhandelns

Sprachhandlungen lassen sich unter verschiedenen Aspekten betrachten, die je nach Sprachhandlungsdomäne (*zuhören, lesen, sprechen, Teilnahme an Gesprächen, schreiben*) unterschiedliche Teilkompetenzen fokussieren. Für diese Sprachhandlungsdomänen lassen sich

die Aspekte<sup>4</sup> *situieren*, *planen* und *realisieren* unterscheiden. Zudem lässt sich eine aktuelle oder realisierte Sprachhandlung *evaluieren* bzw. *reparieren*. Dahinter stehen folgende Überlegungen (vgl. dazu den ausführlichen *Projektbericht Phase I*, 2007):

- Jede Sprachhandlung orientiert sich an einem mehr oder weniger bewussten Ziel. Das heisst, jede Sprachhandlung weist eine Funktion auf, die zu erkennen bzw. zu verfolgen für die Sprachrezeption und -produktion von zentraler Bedeutung ist. Wer mit Sprache kompetent handelt, ist fähig, eine Sprachhandlung in einem Kontext zu *situieren*, kann der Sprachhandlung eine kommunikative Funktion zuweisen.
- Sprachhandlungen *planen* zu können, ist eine zentrale Kompetenz für Sprachproduktion: Inhalte für einen Vortrag bzw. für einen schriftlichen Text müssen z. B. gewählt werden, sie müssen vorstrukturiert sein, es muss eine der Textfunktion angemessene Wahl des Registers, des Genres getroffen werden. Und wer einen Text verstehen will, muss sich vor dem Lesen oder Zuhören bewusst sein, was er/sie aus dem Text gewinnen will, was er/sie zum Textthema schon weiss. Dafür kann es auch nötig sein, einen geschriebenen Text zielgerichtet zu überfliegen. Wer mit Sprache kompetent handelt, ist also fähig, eine Sprachhandlung zu planen, Vorwissen zu aktivieren.
- Sprachhandlungen müssen *realisiert* werden. Damit ist derjenige Aspekt angesprochen, der im Alltagsverständnis für *Zuhören*, *Lesen*, *Sprechen* und *Schreiben* steht. Für Zuhören und Lesen ist das denn auch der Kern der jeweiligen Kompetenz: Es meint das Verstehen von Wörtern und Sätzen, das Konstruieren eines Text- bzw. Hörverständnisses. Für Sprechen und Schreiben heisst dies, die Gedanken, Mitteilungen etc. zu artikulieren, auszusprechen bzw. aufzuschreiben, zu Papier zu bringen. Sprachhandlungen werden so *realisiert*, erhalten eine Gestalt.
- Texte schreiben heisst Texte überarbeiten. Wer schreibkompetent ist, ist fähig, erste Textfassungen weiterzuentwickeln, sich kritisch selbst zu lesen, das Geschriebene gezielt auf eine Leserin / einen Leser zu fokussieren. Erste Textfassungen bedürfen einer Reparatur. Und auch wer spricht, korrigiert Versprecher, präzisiert Aussagen, erläutert Unverstandenes, «überarbeitet» seinen bzw. ihren Redebeitrag etc. Wer also im Bereich der Sprachproduktion kompetent handelt, ist fähig, Geschriebenes und Gesagtes kritisch zu hinterfragen, das Geäusserte zu *evaluieren* und entsprechend zu *reparieren*. Und wer sprachrezeptiv kompetent handeln kann, evaluiert sein Text- und Hörverständnis, liest bzw. fragt bei Unverstehen nochmals nach, erweitert und korrigiert so sein Text- bzw. Hörverständnis.

### 1.3 Textmuster und Genres – Text- und Diskursfunktion

Kompetenzen sind nicht direkt zugänglich, sondern lediglich vermittelt über sprachliche Aktivitäten bzw. Produkte, die eine bestimmte Funktion haben. Diese Aktivitäten und Produkte werden realisiert in der Nutzung breiter sprachlicher Formen – Textmuster/Genres –, die sich ebenso historisch wie sozial in den Sprachgemeinschaften herausgebildet haben und

---

<sup>4</sup> Diese fünf Aspekte strukturieren im Projektbericht Phase I (2007) die Gliederung der Sprachhandlungsdomänen. Sie hatten für die Entwicklung der Testitems einen hohen heuristischen Wert. Wie jedoch die erste Vernehmlassung und auch die Rückmeldung von Experten vor allem aus dem französisch- und italienischsprachigen Raum gezeigt haben, werden diese Termini zumindest für die Schulpraxis als problematisch erachtet. Da sich mit der Erweiterung des Modells um die Bereiche Orthografie und Grammatik diese Aspekte zudem nicht mehr übergreifend anwenden lassen und da diese Aspekte für die schulpraktische Umsetzung in Lehrmitteln oder Lehrplänen wenig Hilfe bieten, wird im Folgenden weiterhin auf die inhaltliche Füllung dieser Aspekte – denn diese inhaltliche Füllung ist auch für die Schulpraxis relevant –, aber nicht auf die Begriffe selbst zurückgegriffen.

unterschiedliche Möglichkeiten bieten, sprachliche Handlungen zu vollziehen bzw. zu rezipieren. Dies hat zur Konsequenz, dass für die Beschreibung von Kompetenzen auch die Textmuster zu berücksichtigen sind, in denen sich die Kompetenzen manifestieren: Man schreibt nicht generell, sondern verfasst eine Erzählung, einen Bewerbungsbrief oder eine Anleitung etc.

Gewisse Textmuster/Genres weisen eine typische, auf den ersten Blick erkennbare Struktur auf (Brief, Bahnhofsdurchsage), die das Verstehen wesentlich erleichtert bzw. beeinflusst: Texte mit darlegender oder erklärender Funktion, Zwischentitel oder im Fall einer Gebrauchsanweisung oder eines Kochrezepts verschiedene, durch eine bestimmte Darstellung hervorgehobene Teile (Liste der Zutaten gefolgt von einer Anleitung). Andere Genres weisen weniger prototypische Strukturelemente auf, haben jedoch eine bestimmte Form der inhaltlichen Entwicklung: erzählende Texte haben meist keine Zwischentitel, sondern sind in Abschnitte gegliedert und haben einen bestimmten Ablauf (Erzählschema).

Zwar sind manche Textmuster/Genres in der täglichen Anwendung leicht erkennbar, aber sie sind auch sehr zahlreich und werden kaum allgemein oder sogar systematisch gekennzeichnet. Mit dieser Uneinheitlichkeit und dieser Fülle ist es nicht so einfach, einen Lernfortschritt festzulegen. Um dem abzuhelfen, haben Dolz und Schneuwly (1996) sogenannte «Genre-Gruppierungen» vorgeschlagen. Diese Gruppierungen haben die folgenden Vorteile:

- sie verweisen auf die grossen sozialen Zielsetzungen, die dem mündlichen und schriftlichen Unterricht gemäss den sprachlichen Bedürfnissen der Kommunikation in unserer Gesellschaft zugewiesen werden;
- sie ermöglichen Verbindungen mit den Typologien, die es in zahlreichen Lehrmitteln bereits gibt;
- sie führen zu einer gewissen Homogenität der Sprachfähigkeiten, die bei der Beherrschung der gruppierten Genres dominieren.

Die Autoren legen fünf Genre-Gruppierungen fest, wobei es sich nicht um hermetische Felder handelt (z.B. haben einige Genres Eigenschaften, die zwei Genregruppierungen zugeteilt werden können):

- erzählen (narrer), bezogen auf die fiktionale literale Kultur
- berichten (relater), bezogen auf das Dokumentieren und Erinnern menschlicher Handlungen
- argumentieren (argumenter), bezogen auf die Diskussion sozial kontroverser Probleme
- darlegen (exposer), bezogen auf die Konstruktion und Transmission von Wissen
- beschreiben von Handlungen (décrire des actions), im Zusammenhang mit Instruktionen und Vorschriften.

Der Lehrplan der Romandie (PER S. 49) ergänzt diese fünf Muster mit einem sechsten: Spielen mit Sprache («Le Texte qui joue avec la langue»).

Im Rahmen der Tests für HarmoS wurde diese Musterbildung vor allem aus Gründen der Machbarkeit auf drei Muster kondensiert:

- *narrative*, also erzählende Texte: darunter zählen wir verschiedene, in der Schule häufig vorkommende Textformen wie die Kurzerzählung, den Roman, das Märchen, die Fabel und viele weitere Formen des Erzählens, aber auch sprachgestaltende, spielerische Textformen wie Abzählverse, Zungenbrecher, konkrete Poesie bis hin zu Gedichten.

- *darlegende*, also erklärende, berichtende, beschreibende, instruierende und sachlich darstellende Texte, von denen viele als «Sachtexte» bezeichnet werden (Gebrauchsanleitung, Rezept, Sachbuch etc.),
- *argumentative* Texte, mit welchen die Lesenden in erster Linie überzeugt werden sollen (Leserbrief, Debatte etc.).

Sprachhandlungen formen sich also in einem bestimmten Genre aus, haben eine mehr oder weniger spezifische Funktion und werden in bestimmten sozialen und kommunikativen Situationen realisiert.

#### 1.4 Fazit

Die Realisation sprachlicher Kompetenzen ist in allen Bereichen des Sprachhandelns grundsätzlich abhängig von verschiedenen Bedingungen. Bei der Darstellung von sprachlichen Kompetenzen kann man sich daher nicht darauf beschränken, isolierte sprachliche Fähigkeiten wie «*kann einem Text Informationen entnehmen*» bzw. «*einen verständlichen Text produzieren*» zu beschreiben. Es muss auch gesagt sein,

- welche Textmuster verstanden bzw. produziert werden,
- welche inhaltlichen und strukturellen Eigenschaften ein solcher Text aufweist,
- welcher Typ von Fragen zu einem solchen Text beantwortet wird,
- unter welchen Situationsbedingungen diese Leistungen auf den unterschiedlichen Kompetenzniveaus realisiert werden etc.

Das heisst, in die Beschreibung einer Sprachkompetenz müssen Hinweise zu Textmuster, Textkomplexität, Wortschatz einfließen. Niveaubeschreibungen können dann etwa folgende Form annehmen: «*Die Schülerinnen und Schüler können einen argumentativen Text verstehen, wenn der Text kurz und gut strukturiert ist, das Thema bekannt ist, der Wortschatz einfach ist und wenn zusätzlich mithilfe von Fragen die Struktur des Textes deutlich gemacht wird.*» Damit wird auch klar, dass Aufgabenart, Frageform etc. wesentlichen Einfluss darauf nehmen, ob und in welcher Ausprägung sich eine Sprachkompetenz zeigen kann.

Schliesslich sind Aufgaben bzw. das Lösungsverhalten von Schülern und Schülerinnen auch individuell von motivationalen und emotionalen Faktoren geprägt. An einem Beispiel illustriert: Man kann motiviert sein, an einem Text so lange zu arbeiten, bis er den eigenen Ansprüchen genügt, aber man bringt nicht dieselbe hohe Motivationsleistung auf, wenn es darum geht, ein komplexes und schwieriges Gedicht zu entschlüsseln. In beiden Fällen ist der Erfolg von der Motivation in Bezug auf eine Domäne abhängig. So verstandene Motivation ist nicht einfach ein weiterer Faktor (wie eine allgemeine Motivationsbereitschaft, allgemeine Intelligenz etc.), sondern die domänenspezifische Fähigkeit, motiviert zu sein bzw. sich situativ selbst motivieren zu können, um auch schwierige Texte zu verstehen, Beharrungsvermögen aufzubauen, in komplexen Gesprächssituationen zu bestehen etc. So verstandene Motivation ist wesentlicher Teil der Sprachkompetenz und muss in der Weiterarbeit an den Kompetenzmodellen in allen Domänen entsprechend modelliert werden.

## 2 Aufgabenmerkmale

Wie alle Handlungen hängen auch Sprachhandlungen von Situationsbedingungen ab. Im schulischen Kontext werden solche Bedingungen vor allem durch Aufgaben erzeugt. Zu den Aufgabenstellungen rechnen wir nicht nur die eigentlichen Aufgaben-Aufforderungen, son-

dern auch die *Situierung der Aufgabe* (einerseits in einem Lernprozess, in einer Testsituation, andererseits in einem Handlungskontext, in einer spezifischen Kommunikationssituation), die *Zeit*, die zur Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung steht, die *Zusatzmaterialien*, die *Leitfragen*, welche eine komplexe Aufgabenstellung strukturieren etc. Mit anderen Worten: Kompetenzen zeigen sich nicht einfach so, sondern können nur mithilfe von Aufgaben mehr oder weniger deutlich sichtbar gemacht werden. Wenn aber die Aufgaben nicht gut situiert sind, unverständlich gestellt werden, zu viel an Welt- und/oder kulturspezifischem Wissen voraussetzen etc., kann sich eine möglicherweise vorhandene Sprachkompetenz gar nicht oder als zu schwach ausgeprägt zeigen.

Im Folgenden sollen daher die für das Erfassen von Sprachkompetenzen zentralen Aufgabenmerkmale aufgeführt und erläutert werden, denn erst in Verbindungen mit Aufgaben können Niveaubeschreibungen und Basisstandards in ihrer Gesamtheit und in ihrer Relevanz für die Schulpraxis erfasst werden. Für das Erfassen von Sprachkompetenzen von besonderer Bedeutung sind dabei Texte, wobei hier mit «Text» sowohl geschriebene wie gesprochene Texte gemeint sind.

In Bezug auf Basisstandards stellen sich also Fragen wie: Welche Texte sollen von allen Schülern und Schülerinnen verstanden bzw. produziert werden können? Was zeichnet solche Texte aus? Welche Komplexität sollen diese Texte aufweisen? Welche Aspekte von solchen Texten können alle verstehen? Welche Aspekte eines solchen Textes können von allen in welchem Ausprägungsgrad produziert werden?

## 2.1 Aufgabentypen – Aufgabenfunktionen

Aufgaben können grundsätzlich zwei Funktionen übernehmen:

- Aufgaben dienen dem Aufbau von Kompetenzen und Fertigkeiten (komplexe Lernaufgaben und isolierte Übungsaufgaben),
- Aufgaben dienen der Überprüfung des erreichten Niveaus von Kompetenzen und Fähigkeiten (Prüfungsaufgaben und Testaufgaben).

Lernaufgaben sind konstruierte Anforderungssituationen, in denen Kompetenzen erworben, erweitert und gefestigt werden. Lernaufgaben lassen sich in zwei Typen differenzieren: Zum einen gibt es situierte, komplexe Lernaufgaben, die ein komplexes Handlungs- und Lernfeld eröffnen. Zum anderen können isolierte, fokussierte Übungsaufgaben ein Training für den Erwerb bzw. für die Festigung einer Teilfertigkeit anleiten.

Erworbene Kompetenzen lassen sich mithilfe von Aufgaben auf ihre Ausprägung hin überprüfen: Solche Aufgaben können als traditionelle Prüfungsaufgaben formuliert sein. Sie können aber auch strengerer metrischen Testbedingungen wie Objektivität, Reliabilität und Validität folgen. Solche Testaufgaben wurden im Rahmen von HarmoS zur Überprüfung des Kompetenzmodells eingesetzt. Die Testergebnisse dienten zudem dazu, die Niveaubeschreibungen der Sprachkompetenzen zu entwickeln und zu justieren.

Die im Rahmen von HarmoS entwickelten Testaufgaben sind also so konstruiert, dass sie sich mit einem spezifischen Messverfahren auswerten lassen und in der vorgegebenen Testzeit von 20–30 Minuten lösbar sind. Diese Aufgaben dienen vor allem der Überprüfung des Kompetenzmodells «Schulsprache»; sie sind daher nur sehr bedingt für schulische Lernkontexte nutzbar. Dafür eignen sich Lernaufgaben und Prüfungsaufgaben, die von Lehrpersonen selbst ausgewertet werden können, weitaus besser als Aufgaben, die gezielt für einen nationalen Test entwickelt wurden.

Da für jede Aufgabe auch ihre Schwierigkeit in Bezug auf die Lösungswahrscheinlichkeit ermittelt wurde, konnten diese Werte auch zur Einschätzung der Kompetenzniveaus beige-

zogen werden. Die Einteilung des Kompetenzspektrums kann jedoch nicht allein aufgrund von solchen Aufgabenwerten vollzogen werden, sondern muss sich ebenso aus der fachdidaktischen Analyse begründen lassen, zumal nicht für alle Kompetenzaspekte entsprechende Testaufgaben konstruiert werden konnten. Da sich die Basisstandards auf die Niveaubeschreibungen und damit indirekt auch auf die Testaufgaben beziehen, werden die Basisstandards in diesem Bericht jeweils mit Testaufgaben illustriert.

Bei der Ausarbeitung und Auswertung der Testaufgaben hat sich ein deutlicher Unterschied zwischen Aufgaben für (1) Sprachrezeption und (2) Sprachproduktion gezeigt:

(1) In Aufgaben zur *Sprachrezeption*, zu isoliertem Können in der Domäne Orthografie und zu Wissensaufgaben in der Domäne Grammatik sind die Angaben zur Leistungserwartung weitgehend enthalten: Je nach Anspruchsniveau eines gesprochenen oder vorgelegten Texts oder eines zu analysierenden Wortes bzw. Satzes und je nach Komplexität der Frage bzw. der geforderten Analyseleistung können mehr oder weniger ausgebaute Kompetenzen erfasst werden. Die Aufgabe selbst definiert also weitgehend den Schwierigkeitsgrad und damit das mit der Aufgabe zu erfassende Kompetenzniveau.

(2) Bei Aufgaben zur *Sprachproduktion* sind im Aufgabenformat nur wenige Angaben zur Leistungserwartung enthalten. Die Ausprägung einer Kompetenz wird bei diesen Aufgaben mithilfe von Beurteilungsskalen (Codierschlüssel, Ratingskalen) erfasst. Die Aufgabe selbst definiert den Schwierigkeitsgrad weniger, hier sind es vielmehr die Erwartungen an die Qualität der Lösung, des Produkts.

Es wird daher in den folgenden beiden Abschnitten zwischen diesen beiden Aufgabenformaten unterschieden. Und ergänzend werden daran anschliessend noch einige Ausführungen zu Aufgabenmerkmalen für die Domänen Orthografie und Grammatik gemacht.

## 2.2 Aufgabenmerkmale für Verstehensprozesse (zuhören und lesen)

Wenn in Prüfungssituationen – wie im Falle von HarMoS – Zuhörenden bzw. Lesenden Verstehensfragen gestellt werden, so hängt der Akt des Verstehens von mehreren Bedingungen ab:

(1) *Textverständlichkeit*: Jeder (Lese- oder Hör-)Text weist Eigenschaften auf, welche die Vorstellungsbildung beeinflussen und diese entsprechend erleichtern oder erschweren. Wie sich diese Eigenschaften aufs Textverständnis auswirken, hängt allerdings auch vom Vorwissen der Hörenden/Lesenden ab: Was der eine nicht versteht, kann jemand mit einem entsprechenden Wissen oder einem entsprechenden Verstehensinteresse und -ziel leicht verstehen. Diese Bedingungen in ihrer Gesamtheit werden hier mit dem Begriff «Textverständlichkeit» bezeichnet. Folgende Faktoren der Textverständlichkeit spielen auf der Textseite eine wichtige Rolle und wurden bei der Interpretation der Schülerergebnisse besonders berücksichtigt:

- *Präsentation des Textes*: generelle Lesbarkeit, typografische oder intonatorische Strukturierung, Klarheit der Aussprache, Geschwindigkeit des Sprechens, Betonung, Qualität des Tons, Störgeräusche etc.
- *Komplexität des Wortschatzes*: Geläufigkeit/Schulnähe, Fach-/Fremdwörter, Wortform (Länge, morphologische Komplexität) und – insbesondere für mündliche Texte – Nähe zur konzeptionellen Mündlichkeit etc.
- *Komplexität der Syntax*: Satzbau, Satzlänge, Satzverknüpfungen und – insbesondere für mündliche Texte – Nähe zur konzeptionellen Mündlichkeit etc.
- *Textoberfläche*: Übersichtlichkeit, Gliederung, Hervorhebungen (Intonationsmuster, Betonung, Zwischentitel u. Ä.) etc.

- *Entfaltung und Strukturierung des Inhalts*: Kohärenz (inhaltlicher Zusammenhang und Folgerichtigkeit), inhaltliche Dichte, Leserführung etc.
- *Vertrautheit mit Form-Elementen eines Genres*: prototypische Strukturmerkmale eines Textmusters (Argument–Gegenargument; Erzählperspektive etc.), Überblickbarkeit des schriftlichen Textes, leser-/hörerführende Strukturelemente («Zuerst wird ... – In diesem Beitrag geht es um ...»), etc.

Neben diesen eher textstrukturierenden Faktoren sind auch der Inhalt und das ihm entgegengebrachte Verstehensinteresse für das Sichtbarwerden von Sprachkompetenzen von Bedeutung. Hier spielen folgende Faktoren eine zentrale Rolle:

- *Umfang und Komplexität der zu verstehenden Information(en)*: Detail- vs. Globalverstehen, Redundanz vs. Informationsdichte
- *Vertrautheit mit Thema und Wortschatz*: Grad der erforderlichen Neustrukturierung vorhandener Begriffe, Ausbau des Wortschatzes aufgrund neuer Begriffe, Erklärung von Fach-/Fremdwörtern, Metaphern etc.
- *Anforderungen an die Prozesse der Informationsverarbeitung*: kognitive Operationen wie z.B. wiedererkennen, schlussfolgern etc.
- *Orientierungshilfe durch das Genre*: Zugehörigkeit eines mündlichen oder schriftlichen Textes zu einem sozial definierten Genre (Reportage, Interview, Debatte, Erzählung, Inserat, Anweisung etc.) bildet eine grundlegende Information zur Ausrichtung der sprachlichen Aktivitäten der Personen, ermöglicht Hypothesen im Aufmerksamkeitshorizont (horizon d'attentes) der Schüler und Schülerinnen etc.
- *Verstehensinteresse*: motivationale Passung, Nähe zur Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen, Nähe zum Aufmerksamkeitshorizont etc.

Einige Eigenschaften zeigen sich dabei sowohl unter textstruktureller als auch inhaltlicher Perspektive: Wörter oder Sätze können eine mehr oder weniger leicht verstehbare Struktur aufbauen (Nominalisierungen mit Attributen statt Verb und Subjekt/Objekt), sie können aber auch mehr oder weniger vertraute, schulnahe Inhalte bezeichnen. Von besonderer Bedeutung sind hier die Textmuster/Genres: Gewisse Genres weisen eine typische, auf den ersten Blick erkennbare Struktur auf (Brief, Bahnhofsdurchsage), die das Verstehen wesentlich vorstrukturiert und entsprechend erleichtert bzw. beeinflusst (vgl. oben Kapitel 1.3).

Über die Gruppierungen von Genres und ihrer Funktionen hinaus ist das Format oder die Struktur der Texte ein ebenfalls zu berücksichtigendes Element. Einige Texte sind fortlaufende Texte und setzen sich aus Sätzen und Abschnitten zusammen, andere sind unterbrochene Texte mit Listen oder Tabellen, Schemata oder Graphiken, einige wiederum setzen sich aus beiden Darstellungstypen zusammen, zum Beispiel ein Interview oder ein Zeitungsartikel oder ein Text einer Enzyklopädie oder eines dokumentarischen Werks. Die Schüler und Schülerinnen müssen somit verschiedene Träger durchsuchen, um Informationen zu finden oder sich den Sinn des Textes/der Texte zu erschliessen.

(2) *Komplexität der Frage*: Auch Fragen sind (Kurz-)Texte, die verstanden werden müssen, das heisst, sie unterliegen im Prinzip den gleichen Bedingungen, die oben für die Textschwierigkeit ausgeführt wurden (Komplexität der Frage in Bezug auf Syntax, Wortwahl, Kohäsion etc.; Länge der Frage; inhaltliche Klarheit und Aufforderungsgehalt der Frage). Zusätzlich steuern Fragen in einem hohen Mass das Textverstehen: Wer mithilfe von Fragen auf zentrale Punkte in einem Text hingewiesen wird, muss nicht selbst den Textinhalt strukturieren, ihn nach den zentralen Punkten absuchen – ein Textverstehen kann durch passende Fragen vorstrukturiert werden. Das heisst, und dies ist insbesondere für das «Mit Sprache in allen Fächern Lernen» von hoher Relevanz, gesprochene oder geschriebene Texte können

insbesondere von Schwächeren dann verstanden werden, wenn der Inhalt mithilfe von Fragen fokussiert und strukturiert wird. Mit anderen Worten: Fragen sind der Schlüssel zum Verstehen.

Schliesslich hängt die Lösungswahrscheinlichkeit einer Aufgabe auch vom Frageformat und dem Antwortformat ab: Wird eine Frage kompliziert und langfädig gestellt, so ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass die Antworten falsch ausfallen, als wenn die Frage kurz und bündig formuliert und entsprechend leichter zu verstehen ist, wonach gefragt wird. Fragen mit einer Multiple-Choice-Auswahl geben mögliche Antworten schon vor – auch das kann das Textverstehen strukturieren helfen und so die Zuhör- bzw. Leseleistung erhöhen.

Wir unterscheiden entsprechend zwischen (a) dem Frageformat und (b) dem Antwortformat.

- a) Das *Frageformat* betrifft die Initialfrage oder Aufforderung, die in der Regel zu Beginn jedes Items gegeben wird: «Welchen der folgenden Vorschläge würdest du wählen, wenn du eine Moral dieser Geschichte formulieren müsstest? Es ist nur eine Antwort richtig». Dieses Frageformat kontrastiert stark mit folgendem: «Kreuze die richtige Antwort an. Raffael ist gegen die Uniform, weil ...».
- b) Das *Antwortformat* betrifft die Form der Antwort, welche gefordert wird: Muss die Frage durch das Ankreuzen eines oder mehrerer Felder (Multiple-Choice-Aufgaben), durch einen Satz, durch Stichwörter usw. beantwortet werden.

(3) *Kontextuelle Situierung*: Unter der Kontextualisierung eines Textes versteht man die Einbettung des Textes in einen situativen, d. h. *räumlich-physikalischen, medialen, sozialen oder psychologischen* Zusammenhang, um *gezielt* eine bestimmte Information aus einem Text zu entnehmen: Wer sich für ein Textthema interessiert, bringt einerseits ein spezifisches Vorwissen bzw. ein Interesse geleitetes Fragen mit, kann so neue Informationen besser in ein Gesamt einbetten, und ist zum anderen tendenziell stärker bereit, Schwerverständliches mit der dafür nötigen Konzentration und Aufmerksamkeit aufzunehmen oder – beim Lesen – mit Beharrlichkeit mehrmals zu lesen. Wer weiss, welche Informationen sie/er braucht, hört anders zu, liest konzentrierter. Wer beispielsweise einen Wetterbericht hört, um herauszufinden, ob für den morgigen Ausflug Regenkleider mitzunehmen sind, fokussiert seine Aufmerksamkeit stärker und kann entsprechende Fragen mit höherer Wahrscheinlichkeit beantworten als jemand, der in einer isolierten Testsituation dem gleichen Bericht zuhören muss, ohne vorgängig zu wissen, welche Fragen danach gestellt werden bzw. welches Verstehen geprüft wird. Beim alltäglichen Hörverhalten handelt es sich häufig um relativ spontane Kontextualisierungen: Man hört einen Informationstext, einen Unterhaltungstext und stellt sich auf diese Situation und die entsprechenden Kommunikationsbedingungen ein. Aus diesem Grund wird auch erwartet, dass Schüler und Schülerinnen sich auf solche Kontexte einstellen. Bei der Wahl der Primärtexte wurde zudem bei den Testaufgaben sowohl auf eine altersadäquate Thematik als auch auf ein möglichst breites Themenspektrum geachtet.

Es wurden erzählende, darlegende und argumentative Texte berücksichtigt. Leitend für die Textwahl war die Vertrautheit des Textmusters/Genres im schulischen Kontext aller drei Regionen, die Altersangemessenheit sowie die Relevanz fürs Alltagsleben. Zudem wurde darauf geachtet, dass einfache und komplexe Texte vorlagen, so dass ein grosses Leistungsspektrum erfasst werden konnte. Das Schwergewicht lag dabei auf eher leichten Texten, damit eine genügend breite Basis für die Definition von Basisstandards zur Verfügung stand. Für Zuhöraufgaben eigneten sich Sendungen des öffentlichen Radios, Hör-CDs oder Materialien, welche für Zuhöraufgaben aufgearbeitet wurden. Für Leseaufgaben wurden Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften, Interviews, Rezepte, Anleitungen, Comics, Sachkunde-Texte und erzählende Texte unterschiedlichen Inhalts gewählt.

Die Selektion der verschiedenen Instrumente erfolgte auch im Gespräch unter den Mitgliedern der Gruppe Lesen und Sprechen der drei Regionen, um kulturelle Verzerrungen oder für eine bestimmte Region unpassende oder in bestimmten Kontexten heikle Themen zu vermeiden. Die Wahl der literarischen Texte hat sich als schwierig herausgestellt, weil sie oft von einer Kultur abhängt. Poetische Texte konnten, vorwiegend wegen sprachlichen Unterschieden, nicht berücksichtigt werden; sie hätten andere und vor allem auch aufwändige Testformen verlangt. In anderen Fällen wurden Fragen über bestimmte sprachliche Eigenheiten der Sprachregion angepasst.

Bei der Konstruktion der Rezeptionsaufgaben war es auch ein grosses Anliegen, die Komplexität und Begrifflichkeit der Texte auf die Begrifflichkeit und Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen abzustimmen. Texte für 4., 8.- und 11.-Klasse mussten sich also insbesondere auch in der verwendeten Begrifflichkeit und Begriffskomplexität unterscheiden. Aber auch innerhalb einer bestimmten Altersgruppe wurden Texte gewählt, von denen aufgrund der sprachdidaktischen Erfahrung angenommen werden konnte, dass sie von den Schüler und Schülerinnen einer bestimmten Altersgruppe mit grosser Wahrscheinlichkeit auch verstanden werden.

Andererseits musste darauf geachtet werden, dass es sich bei den ausgewählten Texten um Texte handelt, die den gesellschaftlichen Sprachgebrauch widerspiegeln. Dies war besonders auch im Hinblick auf Hörtexte wichtig, die für eine breite Zuhörerschaft verständlich sein müssen. Die Auswahl der Texte konnte sich deshalb nicht primär an literarischen Texten orientieren, vielmehr musste es sich auch um Gebrauchstexte des sprachlichen Alltags handeln. Radiophonische Texte wie Reportagen, Features, Interviews, Informationssendungen und Hörspiele erwiesen sich für das Hörverstehen als sehr geeignet. Hier leitete uns die Vorstellung, dass die radiophonischen Sprechbeiträge von einem breiten Publikum verstanden werden (müssen) und trotzdem einen optimalen Neuigkeitsgehalt (news) beinhalten.

Es liegt jedoch auf der Hand, dass in einer Test-, aber auch generell in Schulsituationen, keine «natürliche» Einbettung in die Lebenswelt gemacht werden kann: So werden Beipackzettel wohl vor allem dann gelesen, wenn man ein Medikament tatsächlich einnehmen will bzw. muss. Eine Frage nach Nebenwirkungen erhält in diesem Kontext eine andere Dringlichkeit als in einer Testsituation.

### **2.3 Aufgabenmerkmale für Produktionsprozesse (sprechen und schreiben)**

Schreiben und Reden geschieht immer in einer kommunikativen Situation: Wer redet oder schreibt, wendet sich mit seinen Mitteilungen an Personen, verfolgt damit bestimmte Interessen. Das heisst: Sowohl der Produktionsprozess als auch das Produkt stehen in einem sozialen Kontext, der in einer isolierten Testsituation allenfalls mit einer geschickten Aufgabenstellung simuliert werden kann.

Wer redet oder schreibt, sollte über ein themarelevantes Wissen verfügen, eine Vorstellung über das Mitzuteilende haben und dieses so in Sprache fassen können, dass die beabsichtigten Mitteilungsziele erreicht werden können. Damit die produktiven Sprachkompetenzen möglichst präzise erfasst werden können, müssen also bei den Aufgabenstellungen die Voraussetzungen der Schreibenden/Sprechenden und der Adressat/innen berücksichtigt werden.

Aufgabenstellungen müssen Einflüsse von spezifischem Welt-, Sach- und Sprachwissen der Schreibenden/Sprechenden auf die Produktqualität möglichst kontrollieren können, beispielsweise in dem die Aufgabenstellung sich auf lernalterstypische Themen richtet und/oder indem in der Aufgabenstellung mithilfe von Zusatzmaterialien die für die Produktion nötigen Informationen gegeben werden und expliziert wird, mit welchem Ziel die Mitteilung

gemacht wird («Du hast ein Zimmer, in dem hat es ... Schau dir dazu auch die Fotos an ... Du willst, dass dir dein Onkel hilft ...»).

Auch die Adressaten und Adressatinnen, an die sich das Sprachprodukt wendet, verfügen über ein bestimmtes Weltwissen, über bestimmte Zuhör- und Lesekompetenzen, stehen gegenüber den Sprechenden bzw. Schreibenden in einer spezifischen sozialen Beziehung etc. Entsprechende Informationen müssen daher auch hier – je nach Sprech- bzw. Schreib-anlass – expliziert werden, damit sich die Sprechenden bzw. Schreibenden entsprechend einstellen können und für die Adressaten/Adressatinnen passende Formulierungen und der sozialen Situation angemessene Sprachmittel wählen.

Aufgaben für sprachproduktive Handlungen können hinsichtlich dieser Voraussetzungen entsprechend unterschiedlich spezifiziert sein und so die zu lösende Aufgabe schwieriger oder leichter machen.

Im Bereich «Sprechen» und «Schreiben» werden folgende Bedingungen bei der Aufgabenstellung und damit auch bei der Beschreibung der verschiedenen Kompetenzniveaus berücksichtigt:

(1) *Kontextuelle Situierung*: Aufgabenstellungen können mehr oder weniger umfangreiche Informationen zur Schreib- resp. Sprechsituation, zu den Adressaten und zur Textfunktion beinhalten. Im Unterschied zur Schreibsituation ist bei Sprechsituationen der Kontext im Allgemeinen unmittelbarer, da durch die Einbettung des Sprechens in eine Situation die Adressaten in der Regel «sichtbar» sind: Beim Vortrag vor einer Klasse, in der Diskussion in einer Kleingruppe etc. sind die Adressaten und Adressatinnen anwesend und können auf den Sprechtext reagieren (direkte Kommunikation), während beim Schreiben die Adressaten und Adressatinnen vorgestellt werden müssen (indirekte Kommunikation).

In den im Rahmen von HarmoS durchgeführten Tests finden sich in der eigentlichen Aufgabenstellung oft in einleitenden Passagen Hinweise darauf, mit welcher Zielsetzung für wen geschrieben bzw. zu wem gesprochen werden soll. Im Aufgabenkontext kann daher zusätzliches Material angeboten sein, welches die Situation in Teilen veranschaulicht. Es kann Angebote zur inhaltlichen, thematischen, aber auch zur sprachlichen Gestaltung für die eigene Textproduktion machen (z. B. nicht nur Grundrisse, sondern auch Fotos, wenn es um eine Zimmerbeschreibung geht. Oder ein Beispiel für die geforderte Textstruktur). Die kontextualisierenden Informationen können mehr oder weniger reichhaltig sein, indem verschiedene Aspekte, Ziele, Wirkungen, allenfalls auch sprachliche Mittel für die Textproduktion in den Blick gerückt werden können. Solche funktional und thematisch wichtigen kontextualisierenden Informationen beeinflussen das Produkt, aus dessen Qualität Rückschlüsse auf die Ausprägung einer Kompetenz gezogen werden. Dieses Material setzt zudem voraus, dass die in den Materialien enthaltenen Texte/Bilder verstanden werden (eine nicht unerhebliche Rezeptionsleistung), ansonsten eher gemessen wird, wie ausgebaut diese Verstehenskompetenzen sind (Zuhören, Lesen), und damit das eigentliche Ziel, die Messung der Sprachproduktionskompetenzen, stark verfälscht wird. Die Interpretation der Testergebnisse muss diesen Zusammenhang zwischen Produktions- und Rezeptionskompetenzen, den es auch beim Testen der rezeptiven Kompetenzen Lesen und Zuhören gibt (z.B. beim Verfassen von schriftlichen Antworten bei offenen Fragestellungen), berücksichtigen.

(2) *Aufgabenstellung und Aufträge*: Aufgaben und Aufträge können explizite Forderungen an die Sprechenden bzw. Schreibenden machen. Sie können von diesen dann als Herstellungskriterien und eindeutige Vorgaben für die Textproduktion genutzt werden. Erwartungen und Anforderungen an die Textproduktion oder Texte können aber auch – bewusst – implizit bleiben. Erwartet wird in solchen Fällen, dass die Sprechenden bzw. Schreibenden aufgrund eines umfassenden Verständnisses der Aufgabenstellung und der Analyse der

Sprech- bzw. Schreib-Situation entsprechende Herstellungskriterien, Anforderungen und Erwartungen an ihre Textproduktion selbständig generieren.

Aufträge können zudem inhaltlich unterschiedlich anforderungsreich sein: Ein Auftrag kann chronologisch und thematisch-inhaltlich konsequent und kleinschrittig formuliert und angeordnet werden, was ein eigentliches Abarbeiten der Aufgabenstellung ermöglicht und erleichtert. Aufgaben können aber auch wenig strukturiert und in eher holistischer Weise angeboten werden, was von den Schreibenden die Analyse und Planung einzelner Schreibschritte verlangt.

(3) *Genres und Textformate*: In der nationalen Stichprobe wurde mit drei Genres gearbeitet: *narrative*, *darlegende* und *argumentative* Texte. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Genres die Realisation sprachlicher Fähigkeiten beeinflussen. Je nach Textformat innerhalb eines Genres (zum Beispiel: *Instruktion / Bedienungsanleitung* bei den *darlegenden* Texten) können sich entsprechende Einflüsse noch verstärken.

Entgegen der Alltagstheorie sind *offene* Textformate wie etwa Erzählungen in der Adaption genauso anspruchsvoll wie *geschlossene* (wie z. B. Wegbeschreibung, Rezept, Bedienungsanleitung). Bezüglich verschiedener Aspekte sind unterschiedliche Anforderungen nicht nur zwischen den Genres, sondern auch innerhalb einer Genregruppe feststellbar. So gibt es innerhalb eines Genres unterschiedliche Grade der Konventionalisierung – z. B. ist der Grad der Konventionalisierung für den Erlebnisbericht weniger hoch als bei berichteten Vorgängen (beispielsweise Unfallbeschreibung, Zeugenbericht). Auch die sprachlichen Muster – insbesondere auf Satzebene – variieren bezüglich Komplexitätsgrad und Vielfalt je nach Genre beträchtlich. So ist – auf syntaktischer Ebene! – das reihende Satzmuster in Alltagserzählungen einfacher als das verschachtelte Satzmuster in der wissenschaftlichen Abhandlung oder in der Argumentation.

## 2.4 Aufgabenmerkmale für Orthografie und Grammatik

Kompetenzen in den Bereichen «Orthografie» und «Grammatik» zeigen sich unterschiedlich je nachdem, ob sie (1) in einem offenen Erkundungssetting, (2) in der spontanen Sprachproduktion oder (3) in einer isolierten Aufgabe überprüft werden:

(1) *Offene Erkundungsaufträge*: Hier sind je nach Aufgabenstellung die oben bereits ausgeführten Aufgabenmerkmale relevant. Für die Aufgabenstellung eines komplexen Erkundungsauftrags müssen die fürs Lesen bzw. Zuhören angeführten Aufgabenmerkmale bei der Aufgabenstellung beachtet werden. Für das Darstellen der Erkundungsergebnisse müssen zusätzlich die Aufgabenmerkmale für die Sprachproduktion beachtet werden: Sollen die Ergebnisse in einem Kurzreferat vor den Mitschülerinnen und -schülern präsentiert werden, die sich mit dem gleichen oder einem inhaltlich ähnlichen Thema beschäftigt haben? Soll ein Plakat entwickelt werden, das auch für Personen verständlich ist, die nicht selber zu diesem Thema gearbeitet haben? Sollen Fachbegriffe verwendet werden? Solche Bedingungen müssen in der Aufgabenstellung definiert sein oder bewusst offen gelassen werden.

(2) *Sprachproduktion*: Orthografische Kompetenzen zeigen sich auch in geschriebenen Texten. Sie zeigen sich jedoch unterschiedlich je nachdem, ob die Schüler und Schülerinnen explizit darauf hingewiesen werden, ihre Texte auf Rechtschreibung hin zu überprüfen, ob zwischen der Produktion des Textes und seiner Überarbeitung eine zeitliche Distanz liegt, ob die formale Überprüfung des Textes mithilfe einer Check-Liste, das heisst, strukturiert erfolgt, oder ob die Schüler und Schülerinnen ihre Texte unüberarbeitet lassen.

Grammatische Kompetenzen lassen sich sowohl in gesprochener wie geschriebener Sprachproduktion erfassen. Man muss sich jedoch bewusst sein, dass die Grammatik der geschrie-

benen Sprache teilweise anderen, restriktiveren Regeln folgt als die der gesprochenen Sprache (vgl. die Differenzierung von medial und konzeptionell mündlich/schriftlich in Kapitel 1).

(3) *Isolierte Aufgaben*: In isolierten Aufgaben können orthografische Teilfähigkeiten fokussiert werden. Müssen die Schüler und Schülerinnen zwischen zwei angebotenen Schreibweisen wählen, bei denen eine Schreibung aus einer Regel abgeleitet werden kann (*D: Butter – Buter, F: ce – se; I: ce ne – ce n'è*), kann relativ zielgenau eine Kompetenzausprägung wahrgenommen werden. Wichtig ist allerdings, dass solche Oppositionen mit Bezug zu einer Regel dargeboten werden. Lässt sich die richtige Schreibung nicht aus einer Regel ableiten, sondern betrifft memorierte Schreibungen (Lernwörter) (*D: spühlen – spülen, F: empreur – empereur, I: ciliegie – cigliegie*), kann sich die Rechtschreibleistung massiv verschlechtern: Die falsche Schreibung kann in diesem Fall verwirren. Vor allem wenn zur Aufgabe die zusätzliche einschlägige Rechtschreibregel gegeben wird, können die Schüler und Schülerinnen auch mehr von ihrer orthografischen Kompetenz zeigen.

Insbesondere bei isolierten Aufgaben zur grammatischen Analyse wie Wortartbestimmung stellt sich die Frage, wie weit hier für das Gesamt der Sprachkompetenzen noch Relevantes erfasst wird.

### 3 Was wie gemessen wurde

Im Rahmen von HarmoS wurde versucht, die Kompetenzausprägungen von Schülergruppen mit Testaufgaben zu messen. Die Messerergebnisse konnten dazu genutzt werden, zumindest einen Teil der Niveaubeschreibungen empirisch zu fundieren. Die sich dabei stellenden Probleme und Lösungsansätze werden im Folgenden beschrieben.

Bevor dargestellt wird, was im Rahmen von HarmoS Schulsprache wie gemessen wurde, soll kurz umrissen werden, zu welchem Zweck gemessen wurde.

Eines der zentralen Ziele des Projekts «HarmoS Schulsprache» ist es, fundierte Beschreibungen von Kompetenzausprägungen in der Schulsprache zu formulieren. Die Fundierung soll dabei von zwei Seiten kommen: Zum einen soll auf der Basis des sprachdidaktischen Wissens aus den verschiedenen Sprachregionen eine gemeinsame Modellvorstellung über «Schulsprache» entwickelt werden. Diese Vorstellung soll dann zum anderen mithilfe von psychometrischen Verfahren, wie sie sich im Rahmen von PISA und anderen Large-Scale-Untersuchungen bewährt haben, empirisch überprüft werden. Damit sind präzisere Beschreibungen der Kompetenzpotenziale von Schülern und Schülerinnen der drei Schulstufen 4., 8. und 11. Klasse möglich, als sie bisher auf der Basis von schulischer Tradition bzw. dem Erfahrungswissen von Lehrpersonen oder der Sprachdidaktik vorgenommen wurden, auch wenn beispielsweise Testzeiteinschränkungen auf 20'–30' insbesondere fürs Schreiben, die Reduktion der Aufgabenbearbeitung auf Papier und «Papier & Stift» fürs Zuhören etc. nicht unproblematisch sind. Auf diesem hier nur skizzierten Hintergrund sollen die folgenden Ausführungen, die vor allem die psychometrischen Probleme fokussieren, verstanden werden.

Das empirische Vorgehen richtete sich nach den Vorgaben der Gruppe Methodologie, die für die Aufgabenentwicklung die notwendige Anzahl von Aufgabenitems festlegte und die Grundlagen für die Testorganisation und Durchführung bereitstellte. In einem separaten Bericht der Gruppe Methodologie, der die Durchführung der nationalen Tests beschreibt und die zentralen Daten für die einzelnen HarmoS-Projekte dokumentiert, werden die Grundlagen des empirischen Vorgehens beschrieben und können daher im Folgenden ausgeblendet werden.

Für das empirische Vorgehen im Projekt Schulsprache war die Aufteilung der Arbeit nach Teilbereichen und Sprachregionen zentral. Die Arbeiten (Aufgabenentwicklung, Auswertung der Daten, Interpretation der von der Gruppe Methodologie gelieferten Ergebnisse, Formulierung der Niveaustufen, Vorschläge für Basisstandards) erfolgten innerhalb der Teilbereichsgruppen «Mündlichkeit» (Zuhören und Sprechen), «Lesen», «Schreiben» und «Structuration» (Orthografie/Grammatik). Die konkreten Vorgehensweisen sind deshalb in den folgenden Abschnitten für die Teilbereiche gesondert dargestellt.

Neben den Arbeiten an der Untersuchungsanlage für die nationalen Tests für die 8. und 11. Klasse waren auch Abklärungen in der 4. Klasse erforderlich. Diese mussten sich allerdings – den verfügbaren Ressourcen entsprechend – auf eingeschränkte Stichproben beschränken. Die notwendigen Reduktionen erstreckten sich einerseits auf eine Konzentration auf die beiden Sprachgebiete der französischsprachigen und der deutschsprachigen Schweiz. Sie beschränkten sich andererseits auch auf den Umfang der Stichproben. Im Rahmen von begrenzten Feldtests konnten Daten erhoben werden.

Die Testdurchführung in den 4. Klassen hat einmal mehr deutlich gemacht, dass Sprachkompetenzen auf dieser Alterstufe nur schwer mit Papier-Bleistift-Tests erhoben werden können. Es fällt den Schülern und Schülerinnen schwer, sich länger auf einen Test zu konzentrieren. Die Einführung in die Aufgabenstellung und das Bearbeiten der Aufgabe braucht zudem viel Zeit. So bewältigten die Schülerinnen und Schüler z.B. im Lesen in 30–40 Minuten «nur» rund 15 Items: Auch das gemeinsame Lesen bzw. das Vorlesen durch die Versuchsleiterinnen führte auf dieser Altersstufe zu Problemen: Für die einen war das Lesetempo zu langsam, andere fühlten sich dadurch gestresst. Angesichts dieser für alle Domänen ähnlichen Schwierigkeiten müssen die Ergebnisse dieser Tests vorsichtig interpretiert werden. Entsprechend schwächer sind die Niveau-Beschreibungen und Basisstandards für diese Schulstufe im Vergleich zur 8. und 11. Klasse empirisch fundiert, so denn überhaupt für die Domänen entsprechende Tests durchgeführt wurden. Für dringend erforderliche weitere Untersuchungen müsste die Stichprobe (mit all den damit verbundenen Nachteilen) wesentlich vergrößert werden, damit mehr Aufgaben bearbeitet werden und damit mehr Items für die Auswertung zur Verfügung stehen.

### 3.1 Zuhören

Der nationale Test für die 8. und 11. Klasse wurde aus finanziellen Überlegungen für die Domäne Zuhören nur in der französischen und deutschen Schweiz durchgeführt, nicht aber in der italienischen resp. romanischen Schweiz. Zu insgesamt 16 Hörtexten wurden in der 8. Klasse 67 Fragen und in der 11. Klasse 78 Fragen geprüft. 5 Hörtests wurden auf beiden Schulstufen parallel eingesetzt, um so zumindest in Ansätzen Entwicklungsperspektiven in den Blick zu nehmen. In der 8. und der 11. Klasse wurde einer der Tests der Domäne Lesen auch als Hörtest verwendet, um so erste Hinweise zu leistungsbezogenen Differenzen zwischen den beiden sprachrezeptiven Domänen zu erhalten.

Für Klasse 4 konnten lediglich 3 Texte mit insgesamt 21 Fragen in wenigen Klassen geprüft werden (je insgesamt rund 150 Schülerinnen und Schüler in der deutschen und der französischen Schweiz).

Insgesamt gesehen sind die Resultate aus den Tests für die Zuhörkompetenz ausgesprochen erfreulich, auch wenn sie für die 4. Klasse nur eingeschränkt valide sind. Es kann dazu Folgendes festgehalten werden:

- Wesentliche Aspekte der Zuhörkompetenz sind in den Niveaubeschreibungen auch empirisch fundiert.

- Die Einteilung in vier Niveaus lässt sich deshalb sowohl empirisch als auch sprachdidaktisch gut begründen. Die vier Niveaus lassen sich auch relativ gut voneinander abgrenzen und klar beschreiben.
- Aufgrund der Schülerverteilung auf die Niveaus sind die «Empfehlungen für Basisstandards» im Bereich Zuhören auf ein für die Klassen 8 und 11 solides und für die Klasse 4 empirisch motiviertes Fundament gestellt.
- Die Kernbereiche der Zuhörkompetenz sind für die Klassen 4, 8 und 11 einheitlich beschrieben.
- Die oberen Niveaus der nächsten Klassenstufe überlappen sich zum Teil mit unteren Niveaus der tieferen Klassenstufe. Auch wenn dies auf den ersten Blick ein Anzeichen für eine Kompetenzentwicklung zu sein scheint, darf nicht übersehen werden, dass aufgrund der Testanlage keinesfalls Aussagen über die Entwicklung von Zuhörkompetenzen gemacht werden können.
- Nicht alle Bereiche der «Zuhörkompetenz» wurden empirisch überprüft. Zwar ist der Kernbereich «Textverstehen» genügend umfassend empirisch gesichert, trotzdem darf Folgendes nicht übersehen werden: *Zuhörfähigkeiten bzw. schulische Zuhörförderung und -beurteilung umfassen weit mehr als das, was im Rahmen dieser Untersuchung in den Blick genommen wurde.*

### 3.2 Lesen

Im nationalen Test wurden in der Domäne «Lesen» in der 8. Klasse rund 140 und in der 11. Klasse rund 100 Fragen zu insgesamt 32 Texten geprüft. Zwei Aufgaben wurden sowohl von der achten wie auch von der elften Klasse bearbeitet (sog. Linkaufgaben), um so zumindest in Ansätzen Entwicklungsperspektiven in den Blick zu nehmen. Sämtliche Tests wurden in allen drei Sprachregionen mit je zwischen 150 und 240 Schülern und Schülerinnen durchgeführt.

Für die 4. Klasse wurden die Tests mit nur zwei Texten bzw. 24 Items in wenigen Klassen durchgeführt: In der Deutschschweiz und der Romandie wurden rund je 150 Schüler und Schülerinnen getestet (das Tessin nahm an diesem Test nicht teil).

Insgesamt gesehen sind die Resultate für die Lesekompetenz ausgesprochen erfreulich, auch wenn sie für die 4. Klasse nur eingeschränkt valide sind. Es kann dazu Folgendes festgehalten werden:

- Die wesentlichen Aspekte der Lesekompetenz sind in den Niveaubeschreibungen erfasst.
- Die Einteilung in vier Niveaus lässt sich sowohl empirisch als auch sprachdidaktisch gut begründen. Die vier Niveaus lassen sich auch relativ gut voneinander abgrenzen und klar beschreiben.
- Aufgrund der Schülerverteilung auf die Niveaus sind die «Empfehlungen für Basisstandards im Bereich Lesen» auf ein solides Fundament gestellt. Dies gilt trotz aller empirischen Einschränkungen auch für die 4. Klasse.
- Für die drei grossen Sprachregionen sind Kernbereiche der Lesekompetenz für die Klasse 8 und 11 einheitlich modelliert.
- Das Niveau III der Klasse 11 überlappt sich zum Teil mit dem Niveau IV der Klasse 8. Auch wenn dies auf den ersten Blick ein Anzeichen für eine Kompetenzentwicklung zu sein scheint, darf nicht übersehen werden, dass aufgrund der Testanlage keinesfalls Aussagen über die Entwicklung von Lesekompetenzen gemacht werden können.

- Nicht alle Bereiche von «Lesekompetenz» wurden empirisch überprüft. Zwar ist der Kernbereich «Textverstehen» genügend umfassend empirisch gesichert, trotzdem darf Folgendes nicht übersehen werden: *Literale Bildung bzw. schulische Leseförderung und -beurteilung umfassen weit mehr als das, was im Rahmen dieser Untersuchung in den Blick genommen wurde.*

Trotz dieser erfreulichen Resultate ist darauf hinzuweisen, dass nicht alle Kompetenzen, die schulisch und ausserschulisch für das Textverstehen relevant sind, erhoben werden konnten. So wird nur ein Teil der Lesekompetenz und das Ergebnis zahlreicher Selektionen gemessen: was mit einer Papier-Bleistift-Aufgabe messbar ist, was den drei Sprachen und der pädagogischen Praxis der drei nationalen Regionen gemeinsam ist. Beispielsweise wurde – obwohl viele literarische Texte für die Tests verwendet wurden – das literarische Verstehen nur in Ansätzen getestet; für eine umfassendere Einschätzung von spezifisch literarischen Verstehensprozessen wären andere als diesem Projekt zugrundegelegte Messverfahren nötig: Das Erfassen zentraler Lesestrategien wie «Überfliegen», «Sich in einem längeren Text/Buch orientieren» etc. war im Rahmen eines so breit angelegten Testsettings ebenfalls nicht möglich. Auch weitere, für das Lesen zentrale Aspekte wie Lesemotivation, Lesefreude und LeseEinstellung konnten nicht gemessen werden.

Die Niveaubeschreibungen und die Vorschläge für Basisstandards sind vor diesem Hintergrund zu verstehen: Die Kernbereiche des Textverstehens sind für alle drei grossen Landessprachen einheitlich und auf einer gemeinsamen empirischen Grundlage beschrieben. Damit ist jedoch nur ein, wenn auch der zentrale Teil des schulischen (und ausserschulischen) Lesens erfasst.

### 3.3 Sprechen (Zusammenhängendes Sprechen und Teilnahme an Gesprächen)

Wie bereits früher erwähnt, wurde die Domäne *Sprechen* in zwei Subdomänen unterteilt: auf der einen Seite in die monologische Subdomäne *Zusammenhängendes Sprechen*, auf der anderen Seite in die Subdomäne *Teilnahme an Gesprächen*.

Die Domäne Sprechen konnte – auch weil sie aus zwei Subdomänen besteht – nur mit hohem Aufwand empirisch modelliert werden. Um den nationalen Test-Aufwand in einem vertretbaren Rahmen zu halten, wurden Sprechtests nur in je 8 Klassen der 8. und 11. Schulstufe der beiden Sprachregionen Deutschschweiz und Romandie durchgeführt. Die 4. Klasse wurde gar nicht einbezogen. Der Aufwand wurde noch dadurch reduziert, dass in jeder Klasse nur 6 Schülerinnen und Schüler mit je einer monologischen (zusammenhängendes Sprechen) und einer dialogischen Sprechaufgabe (Teilnahme an einem Gespräch) getestet wurden. Insgesamt standen damit pro Klassenstufe doch ca. 100 dialogische (s.u. «Teilnahme an Gesprächen») und monologische Sprechtexte zur Auswertung zur Verfügung.

Es liegt auf der Hand, dass damit keine im Vergleich zu den anderen Domänen breite Basis für eine empirische Validierung geschaffen werden konnte. Die dabei gewonnen Erkenntnisse liefern aber trotzdem mehr empirische Fundierungen als es bis anhin für diese zentrale Sprachkompetenz überhaupt gegeben hat. Speziell zu erwähnen sind folgende Ergebnisse:

- Die beiden monologischen und dialogischen Sprechtests sind ein erster, innovativer Versuch der Testung der mündlichen produktiven Kompetenzen in der Schulsprache. Es gelang auch, mit einem *Telefoninterview* die dialogischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler annähernd zu erfassen.
- Mit allen nötigen Einschränkungen können damit auf empirischer Basis Niveaubeschreibungen der 8. und 11. Klasse für diese Domäne vorgenommen werden. Die Ni-

veaubeschreibungen für die 4. Klasse sind empirisch nicht abgesichert. Sie beruhen auf linguistischen und sprachdidaktischen Erfahrungen und Kenntnissen.

- Die Tests wurden – der Einfachheit halber und aus Gründen der Ökonomie – nicht transkribiert, sondern die produktive Leistung wurde mit Hilfe eines Bewertungsrasters direkt am Material durch geschulte Rater bewertet. Auch dieses Auswertungsvorgehen bildet ein Novum im Bereich der Testung produktiver mündlicher Sprachkompetenzen.
- Zwar konnten die Sprechtests nur an einer kleinen Testpopulation und nur in 8. und 11. Klassen durchgeführt werden, dennoch gibt es Hinweise zum lernaltersspezifischen Kompetenzzuwachs.

### 3.4 Schreiben

In der Domäne «Schreiben» wurden in allen drei Sprachregionen 15 Schreibaufgaben, davon 11 in der 8. Klasse und 13 in der 11. Klasse, eingesetzt. 9 dieser Aufgaben waren Link-Aufgaben, die in beiden Klassen bearbeitet wurden.

Die Testvorgaben sahen zwei Zeitformate vor: Mehrheitlich gewünscht von der Testorganisation waren Aufgabenformate mit einem Zeitbudget von 20'. Es wurden aber auch Aufgaben mit 30' Dauer zugestanden. Diese Zeitbegrenzung ist für das Messen von ausgebauten Schreibkompetenzen eher hinderlich, da für die Konstruktion von komplexeren Texten deutlich mehr Zeit gebraucht würde. Trotzdem konnten mit geschickten Testaufgaben alle wesentlichen Schreibkompetenzen hinreichend erfasst werden.

Da die Auswertung von Testheften im Bereich Schreiben ausgesprochen aufwendig ist, wurde die maximale Zahl von auszuwertenden Heften pro Aufgabe in einer Klassenstufe auf 150 Hefte begrenzt. Die Auswahl der 150 Hefte erfolgte nach einem von der Gruppe Methodologie vorgeschlagenen Verfahren.

In der Stufe 4 wurden mit rund 150 Schülern und Schülerinnen je deutsch- und französischsprachige Region zwei Textproduktionssituationen (eine Bastelanleitung und eine Meinungsäusserung) getestet (das Tessin war bei dieser Arbeitsetappe nicht beteiligt). Die Durchführungsbedingungen waren sehr ausführlich festgelegt, weil die Schüler und Schülerinnen in diesem Alter eine präzise und relativ lange Vorbereitung auf die Schreibphase brauchen, um über die erforderlichen Hilfsmittel zum Schreiben zu verfügen. Ein gutes Dutzend Korrekturkriterien wurde ausgewählt, um die Kompetenzen dieser Schüler und Schülerinnen zu messen.

Aus der nationalen Stichprobe konnten trotz aller Einschränkungen erfreulich viele Items für die Auswertung berücksichtigt werden. Dies bietet eine gute Grundlage für empirisch gestützte Aussagen über Schreibkompetenz und deren Ausprägung auf verschiedenen Niveaus.

Insgesamt gesehen sind die empirischen Resultate der Schreibtests, trotz aller oben ausgeführten Einschränkungen insbesondere für die 4. Klasse, ausgesprochen erfreulich. Es kann Folgendes verallgemeinernd festgehalten werden:

- Eine grosse Zahl von aufwendig analysierten Schülertexten aus drei Sprachregionen bildet die empirische Grundlage für die Modellüberprüfung und die Festlegung von Kompetenzniveaus.
- Mit den Handlungsaspekten des Kompetenzmodells können wesentliche Aspekte der Schreibkompetenz erfasst werden.
- Die Einteilung der vier Niveaus lässt sich empirisch und sprachdidaktisch gut begründen.

- Aufgrund der Schülerverteilung auf die Niveaus fassen die Empfehlungen für Basisstandards im Bereich Schreiben auf einer empirisch und sprachdidaktisch soliden Basis.
- Für die drei grossen Sprachregionen kann die Schreibkompetenz für die 8. und 11. Klassen auf einer gemeinsamen empirischen und sprachdidaktischen Grundlage modelliert werden. Diese kann auf die in zwei Sprachregionen eingeschränkt validierte 4. Klasse gut begründet übertragen werden.
- Einschränkend ist allerdings festzuhalten, dass unter den Testbedingungen, wie sie vorgegeben waren – und wie sie auch weitgehend für andere Testsituationen beispielsweise in einem nationalen Monitoring gesetzt sind –, nur Teilbereiche der Schreibkompetenzen überprüft werden können.

### 3.5 Orthografie und Grammatik

Im Gegensatz zu den anderen Domänen konnten in den Domänen «Grammatik» und «Orthografie» keine sprachübergreifenden Tests entwickelt werden, da die hier zu erstellenden Niveaubeschreibungen unter einer schulischen Perspektive nur dann Sinn machen, wenn sie sprachspezifisch sind. Gleichwohl wäre es möglich gewesen, allgemeine Basisstandards für alle vier Landessprachen zu entwickeln. Doch gerade in diesem Bereich gibt es nicht nur sprachspezifische, sondern auch kulturspezifische Unterschiede, sodass zwar für die Deutschschweiz und die italienische Schweiz ein gemeinsamer Basisstandard formuliert werden konnte (mit sprachspezifischen Differenzierungen), jedoch aufgrund der kulturellen Traditionen in der Romandie für die französischsprachige Schweiz ein eigener Basisstandard für beide Domänen vorgeschlagen werden musste. Es wurden daher auch in den Sprachregionen Deutschschweiz und Romandie je unterschiedliche Tests entwickelt (die italienischsprachige Schweiz nahm an dieser Phase des Projekts begleitend und unter Berücksichtigung der im Tessin durchgeführten Abschlussprüfungen teil).

Wie in den anderen Domänen wurden die Tests so konstruiert, dass sie den im Rahmen von HarmoS gewählten metrischen Bedingungen genügen. Angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen wurden vor allem die in den bestehenden Lehrplänen beschriebenen Themen als Orientierung für die Kompetenzmessung genommen, zumal seitens der EDK gewünscht wurde, dass im Hinblick auf die schulische Tradition gerade auch zu diesen Bereichen des schulsprachlichen Unterrichts Vorschläge zu Basisstandards vorgelegt werden.<sup>5</sup>

#### *Orthografie*

In der Domäne «Orthografie» wurden in der Deutschschweiz 5 isolierte Aufgaben (135 Items) für die Klassen 8 und 11 eingesetzt. In der Deutschschweiz waren alle Aufgaben sogenannte Link-Aufgaben, die in beiden Klassenstufen bearbeitet wurden. Daneben wurde eine Schreibaufgabe bearbeitet, die eine Woche später von den Schülern und Schülerinnen noch einmal auf orthografische Fehler überprüft wurde. Als Drittes wurde ein Fragebogen erarbeitet und eingesetzt, welcher über Selbsteinschätzung und Strategien Auskunft gibt. Die Schreibaufgabe, die Selbstkorrekturen und der Fragebogen konnten mangels zeitlicher und finanzieller Ressourcen noch nicht ausgewertet werden. Sie wurden jedoch punktuell hinzugezogen, um in Ansätzen Aussagen über das Verhältnis von Aufgabentyp und der sich

---

<sup>5</sup> In der Romandie, wo die Testinhalte am neuen sprachregionalen Lehrplan ausgerichtet waren, zeigte die empirische Analyse, dass die in den Lehrplänen beschriebenen Fertigkeiten und Inhalte häufig erst auf HarmoS-Niveau IV erreicht werden. Dies zeigt einmal mehr, wie wichtig es ist, eine solide empirische Basis für die Beschreibung von Kompetenzniveaus zu schaffen. Entsprechend hilfreich waren daher auch die wenigen empirischen Ergebnisse für die Beschreibung der Niveaus und die vorgeschlagenen Basisstandards für Grammatik und Orthografie.

jeweils zeigenden Kompetenz sowie Aussagen zu erweiterten Rechtschreibkompetenzen (Strategiekompetenzen) machen zu können.

Die isolierten Testaufgaben umfassen vor allem den Kompetenzaspekt «Verschriftungskompetenz». Zu den anderen Kompetenzaspekten konnten aufgrund der Testgrösse und in der knappen Zeit von Phase II keine auf empirischer Basis fundierten Niveaubeschreibungen gemacht werden. Die Beschreibungen in diesen Bereichen fassen auf sprachdidaktischen Überlegungen und auf punktuellen Vergleichen mit der Schreibaufgabe und dem Fragebogen.

In der französischen Schweiz wurden in der 8. Klasse ein Diktat (121 Wörter), 4 isolierte Aufgaben (45 Items) und eine *Production de texte dirigée* (durchschnittlich ca. 80 Wörter) bearbeitet. In der 11. Klasse wurden 5 isolierte Aufgaben (64 Items) und eine *Production de texte* (durchschnittlich ca. 120 Wörter) bearbeitet. Auch hier umfasst der Test nicht alle Kompetenzbereiche.

In der italienischen Schweiz wurden keine Tests durchgeführt. Es wurden jedoch Prüfungsaufgaben in Bezug auf diese Kompetenzdomäne sekundär ausgewertet.

Die Tests wurden in der 8. Klasse mit 145 Schülern und Schülerinnen für die Deutschschweiz und 151 Schüler und Schülerinnen für die französische Schweiz durchgeführt. In der 11. Klasse waren dies 116 Schüler und Schülerinnen für die Deutschschweiz und 129 für die französische Schweiz. Aufgrund der geringen Zahl von Schülern und Schülerinnen, die am Test teilgenommen haben, können auch hier die Niveaubeschreibungen lediglich als empirisch teilfundiert bezeichnet werden. Für die Abgrenzung der einzelnen Niveaus voneinander sind die empirischen Daten jedoch hilfreich gewesen, vor allem in der Deutschschweiz, wo in Klasse 8 und 11 die gleichen Items bearbeitet wurden.

Die Resultate für die Orthografiekompetenz sind also eingeschränkt valide. Es kann zu den Resultaten Folgendes festgehalten werden:

- Empirisch überprüft wurden nicht alle Bereiche der Orthografiekompetenz. Trotzdem sind die wesentlichen Bereiche der Orthografiekompetenz in den Niveaubeschreibungen der Deutschschweiz und der französischen Schweiz erfasst.
- Die Einteilung in vier Niveaus lässt sich teils empirisch, aber auch fachdidaktisch begründen. Durch die Vergleichbarkeit der Resultate in den verschiedenen Klassenstufen lassen sich die Niveaubeschreibungen in der Deutschschweiz gut voneinander abgrenzen.
- Niveau II, III, IV der Klasse 8 überlappen sich zum Teil mit den Niveaus I, II, III der Klasse 11. Daraus können allerdings keine Aussagen über die Entwicklung von Orthografiekompetenz gemacht werden.

### *Grammatik*

In der Domäne «Grammatik» wurden in der Deutschschweiz 7 Aufgaben (108 Items) in der 8. Klasse und 8 Aufgaben (187 Items) in der 11. Klasse eingesetzt. 7 Aufgaben waren Linkaufgaben, die in beiden Klassen bearbeitet wurden. Die Aufgaben umfassen die wesentlichen Kompetenzbereiche der analytischen Grammatikkompetenz, wenn auch teils mit nur wenigen Items (z.B. Sprache vergleichen). Der Bereich «Natürlichsprachliche Grammatikkompetenz» wird in den Domänen der Sprachproduktion und Rezeption erfasst.

In der französischen Schweiz wurden in der 8. Klasse 5 Aufgaben (28 Items) und in der 11. Klasse 5 Aufgaben (17 Items) eingesetzt. Der Test umfasst nicht alle Kompetenzbereiche.

In der italienischen Schweiz wurden keine Tests durchgeführt. Es wurden jedoch Prüfungsaufgaben in Bezug auf diese Kompetenzdomäne sekundär ausgewertet.

Die Tests wurden in der 8. Klasse mit 145 Schülern und Schülerinnen für die Deutschschweiz und 151 Schüler und Schülerinnen für die französische Schweiz durchgeführt. In der 11. Klasse waren dies 116 Schüler und Schülerinnen für die Deutschschweiz und 129 für die französische Schweiz. Aufgrund der geringen Zahl von Schülern und Schülerinnen, die am Test teilgenommen haben, können auch hier die Niveaubeschreibungen lediglich als empirisch teilfundierte bezeichnet werden. Für die Abgrenzung der einzelnen Niveaus voneinander sind die empirischen Daten jedoch hilfreich, vor allem in der Deutschschweiz, wo in Klasse 8 und 11 die gleichen Items bearbeitet wurden.

Die Resultate für die Grammatikkompetenz sind entsprechend nur eingeschränkt valide. Es kann zu den Resultaten Folgendes festgehalten werden:

- Die wesentlichen Bereiche von Grammatikkompetenz sind in den Niveaubeschreibungen der Deutschschweiz und der französischen Schweiz erfasst.
- Die Einteilung in vier Niveaus lässt sich teils empirisch, aber auch fachdidaktisch begründen. Durch die Vergleichbarkeit der Resultate in den verschiedenen Klassenstufen lassen sich die Niveaubeschreibungen in der Deutschschweiz gut voneinander abgrenzen.
- Niveau II, III, IV der Klasse 8 überlappen sich zum Teil mit den Niveaus I, II, III der Klasse 11. Daraus können allerdings keine Aussagen über die Entwicklung von Grammatikkompetenz gemacht werden.
- Nicht alle Bereiche der «Grammatikkompetenz» wurden empirisch gleich fundiert überprüft. Die Bereiche «Grammatikproben kennen und anwenden», «über Inhalt, Form und Funktion von Sprache nachdenken», «sich über Spracherfahrungen austauschen» konnten teils nur partiell getestet werden.

### 3.6 Fazit

Für die Klassen 8 und 11 – und eingeschränkt für Klasse 4 – wurden zentralen Bereiche der Sprachkompetenz neben der sprachdidaktischen Fundierung auch psychometrisch auf ein solides Fundament gestellt, auch wenn nicht alles, was zur Sprachkompetenz zu rechnen ist, gemessen werden konnte.

Es dürfen daher im Hinblick auf die Verwendung der vorliegenden Ergebnisse und auf weitere Entwicklungsarbeiten folgende Punkte nicht aus dem Blickfeld geraten:

- Sprachkompetenz ist ein Ganzes; dieses besteht einerseits aus einem Bündel von Teilkompetenzen und andererseits aus dem Wechselspiel zwischen den Teilkompetenzen. Darüber soll auch die Darstellung der Basisstandards nicht hinwegtäuschen. Die Basisstandards beschreiben je ein Element, das für sich in den Blick genommen und überprüft werden kann. Es wäre aber falsch, vom Teil direkt auf das Ganze zu schliessen und nur einzelne Standardelemente zu beachten.
- Die vorliegenden Niveaubeschreibungen und die Standardformulierungen sind abgestützt auf Aufgaben bzw. auf Text- und Aufgabenformate, welche sich für die empirische Überprüfung im Rahmen einer Testsituation eignen. Wichtige Dimensionen der Sprachkompetenz (z. B. Hören längerer Texte, Umgang mit Texten in verschiedenen Medien wie Buch, Internet, das Schreiben längerer Texte) sind ebenfalls zu berücksichtigen. Die Methoden zur empirisch-metrischen Überprüfung solcher Aspekte sind allerdings noch wenig weit entwickelt – dies ist insbesondere für ein allfälliges Systemmonitoring, aber auch für die Entwicklung von Lehrplänen oder Lehrmittel auf der Basis der in diesem Bericht formulierten Niveaubeschreibungen und Basisstandards zu beachten. Hier besteht weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

- Die Auftrennung der mündlichen Kompetenzen in die Domänen Zuhören und Sprechen ist auf der Ebene des theoretischen Modells sinnvoll, sie dient der Präzisierung dessen, was alles mit ‹Sprachkompetenz› gemeint sein kann. Erwerbsprozesse im mündlichen Bereich verlaufen allerdings nie so, dass sie ausschliesslich auf die Produktion (das Sprechen) oder die Rezeption (das Zuhören) beschränkt sind. Zwischen Zuhören und Sprechen bestehen vielmehr wechselseitige Bezüge: Die Verbindung der beiden Sprachhandlungen hat in der Schule daher auch sinnvollerweise Tradition und wurde daher auch in diesem Bericht in einer eigenen Subdomäne ‹Teilnahme an Gesprächen› innerhalb der Domäne ‹Sprechen› beschrieben.
- Die Auftrennung der schriftbezogenen Kompetenzen in die Domänen Lesen und Schreiben ist auf der Ebene des theoretischen Modells sinnvoll, sie dient auch hier der Präzisierung dessen, was alles mit ‹Sprachkompetenz› gemeint sein kann. Erwerbsprozesse im Umgang mit Schrift (Lesen und Schreiben) verlaufen allerdings selten so, dass sie ausschliesslich auf die Produktion (das Schreiben) oder die Rezeption (das Lesen) beschränkt sind. Zwischen Lesen und Schreiben bestehen vielmehr wechselseitige Bezüge: Der Verbindung der beiden Sprachhandlungen ist in der Schule die nötige Aufmerksamkeit zu schenken.
- Die sowohl im Lesen wie im Zuhören eingesetzten gemeinsamen Tests geben erste Hinweise darauf, dass sich einzelne Fähigkeiten in den rezeptiven Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören gleich oder in ähnlicher Weise zeigen. Es kann vermutet werden, dass analoge Aussagen auch für die produktiven Kompetenzbereiche gemacht werden könnten. Wie die rezeptiven und produktiven Kompetenzen ‹verlinkt› sind, muss Gegenstand weiterer Forschungen sein.
- Im Hinblick auf die schulische Förderpraxis gilt es zudem Folgendes zu beachten: Schulen werden sich mit Vorteil nicht in enger Weise auf die mit den Niveau- und Standardformulierungen fokussierten Teilkompetenzen konzentrieren bzw. nur deren Training im Auge haben, sondern diese zum einen gezielt angehen, zum anderen die Sprachtätigkeiten allgemein und breit fördern und anregen.

Das Projekt HarmoS Schulsprache zeigte sich in vielerlei Hinsicht als spannende Herausforderung. Nebst dem theoretischen und praktischen Neuland, das damit betreten wurde, war auch der Zeitdruck und die knappen Ressourcen mitbestimmend für die Qualität der Ergebnisse. Auf folgende Punkte soll deshalb abschliessend hingewiesen werden:

- Es darf als grosser Gewinn gewertet werden, dass erstmals über die Sprachgrenzen hinweg ein einheitliches nationales Entwicklungsprojekt zur Harmonisierung gemeinsamer sprachdidaktischer Vorstellungen genutzt wurde, was Auswirkungen auf die weiteren nationalen Entwicklungsarbeiten haben wird.
- Im Projekt ist – sprachenübergreifend – ein gemeinsames Know-How aufgebaut worden, das weiterhin genutzt werden sollte. So hat beispielsweise die Gruppe Mündlichkeit mit den Hör- und Sprechtests Neuland betreten – sowohl bezüglich der Testverfahren beim Zuhören und Sprechen wie auch bezüglich der theoretischen Fassung der Zuhörkompetenzen –, so dass eine Entwicklungsarbeit eigentlich erst heute angegangen werden könnte. In der Gruppe ‹Orthografie – Grammatik› blieb neben der Testentwicklung dafür in der zweiten Phase zu wenig Zeit.
- Mit den vorliegenden Ergebnissen ist also erst ein erster, wenn auch wichtiger Schritt im Rahmen der Entwicklung von nationalen Bildungsstandards realisiert worden. Dieser erste Schritt hat aber auch mit aller Deutlichkeit gezeigt, wie lange dieser Weg sein wird. Zu warnen ist deshalb davor, diesen ersten Schritt schon als ganzen Weg zu verstehen. Es ist zu wünschen, dass die vorliegenden Ergebnisse des Projekts HarmoS-

Schulsprache mit der nötigen Behutsamkeit aufgenommen, diskutiert und weiterentwickelt werden.

## 4 Kompetenzbeschreibungen der sechs Domänen

Wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt, hat sich bei der Ausarbeitung und Auswertung der Testaufgaben ein deutlicher Unterschied zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion gezeigt: In Aufgaben zur *Sprachrezeption* sind die Kompetenzanforderungen weitgehend enthalten: Je nach Anspruchsniveau eines gesprochenen oder vorgelegten Texts und je nach Anspruchsniveau der Fragen können mehr oder weniger ausgebaute Kompetenzen erfasst werden. Die Aufgabe selbst definiert also weitgehend den Schwierigkeitsgrad und damit die Kompetenzen, die zu ihrer Lösung nötig sind. Das heisst auch: Für die Bewältigung von Zuhör- bzw. Leseaufgaben sind in einem hohen Grad ähnliche Kompetenzen erforderlich. Entsprechend sind die folgenden Kompetenzbeschreibungen für «Zuhören» und «Lesen» bis hin zum Wortlaut teilweise identisch. Ähnliches gilt für die *Sprachproduktion* «Sprechen» und «Schreiben», wobei sich grössere Differenzen aufgrund der unterschiedlichen Produktionszeit, kommunikativen Situierung, Möglichkeiten der Überarbeitung etc. ergeben.

### 4.1 Beschreibung der Kompetenz «Zuhören»

Zuhören wird oft als passiv-rezeptiver Akt der Kommunikation verstanden. Zuhören ist aber alles andere als ein passives Aufnehmen von Gesagtem. Selbst wenn man dem Sprachgebrauch entsprechend von Rezeption spricht, impliziert dies eine hochgradig aktive Tätigkeit der Aufmerksamkeitsrichtung, der Auswahl, der Rekonstruktion und der Konstruktion von Information.

Zum Verstehen eines gehörten Texts ist also ein konstruktiver Prozess nötig, in welchem gehörte Begriffe zu einem bereits bekannten Sinn oder zu einem neuen Sinn zusammengefügt werden. Im Einzelnen ist dieser Akt des Hörverstehens noch wenig erforscht. Es ist aber plausibel anzunehmen, dass sich Begriffe in Wörtern kristallisieren, die je nachdem die Funktion fester Wissens Elemente oder Relationen zwischen Wissens Elementen übernehmen. Um den gesprochenen Text zu verstehen, sind Zuhörende gezwungen, die übermittelten Begriffe zu *passen*, das heisst, in Übereinstimmung mit dem intendierten Sinn zu bringen, ansonsten versagt die Kommunikation. Wir bezeichnen diesen konstruktiven Akt des Passens als Hörverstehen.

Beim Überprüfen des Hörverstehens kann nie direkt auf das so entstandene Verständnis zugegriffen werden; dieses zeigt sich nur in (sprachlichen oder nichtsprachlichen) Handlungen, z. B. indem der richtige Zug genommen wird, nachdem man eine Durchsage im Bahnhof gehört hat, indem eine gehörte Geschichte passend wiedergegeben wird oder indem bei Multiple-Choice-Fragen die richtige Antwort angekreuzt wird. Dies zeigt uns, dass das Verständnis mit den Eigenheiten dieser Handlungen verbunden ist, dass es in gewisser Weise durch diese *Handlungen*, die es ausdrücken, *formatiert* wird.

Folgende Faktoren sind im Verstehensprozess wichtig:

- Sprachliches Wissen aktivieren: Wörter und Sätze und deren Aufbau und Bedeutung erkennen und verstehen, Laute diskriminieren, den lautlichen Aufbau von Sprache erfassen, strukturieren und speichern. Verbale und nonverbale Signale deuten und verstehen.
- Inhaltliche Zusammenhänge zwischen aufeinander folgenden Sätzen herstellen.

- Ästhetische Elemente, Spielformen, Strukturen sowie prosodische Elemente (Satzmelodie) zur Sinnkonstruktion nutzen.
- Hauptthema und zentrale Inhalte erkennen und einordnen.
- Die kommunikative Situation (Inhaltsaspekt, kommunikativer Gehalt einer Äusserung), die kommunikative Absicht der Sprechenden erfassen und den Kontext identifizieren.
- Textfunktion erkennen (entsprechend den Genres *erzählen, darlegen, argumentieren*).
- Hörinteresse und Hörerwartungen im Zusammenhang mit dem Text und der Zuhörsituation klären (Was will ich wissen? Was weiss ich schon?); die eigene Zuhörsituation definieren und sich entsprechend organisieren; Strategien fürs Zuhören wählen.
- Aktivierung von Vorwissen (Welt-, Kultur- und Handlungswissen), das für die Einordnung der Textinformation in vorhandene Wissensbestände nötig ist, und Interpretation und Vernetzung der impliziten und expliziten Informationen im Text.
- Imagination aktivieren: Vorstellungen zum Text bilden und emotionale Nähe zum Thema, zu Figuren und anderen Elementen aufbauen; Perspektiven, die im Text gegeben sind, übernehmen und sich in das, was berichtet oder dargestellt wird, einfühlen.
- Gehörtes und Sinnkonstruktion überprüfen: nachfragen, sich erkundigen usw.; über den eigenen Verstehensprozess nachdenken und diesen bewusst steuern.
- Gehörtes schriftlich festhalten (Notizen machen).
- Gehörtes nacherzählen und das Textverständnis erläutern: Über Inhalt (Meinung, Absicht) und Form reflektieren; sich über das Gehörte mit anderen verständigen.
- Auf Gehörtes reagieren: Adäquat auf Gehörtes, z.B. auf Anweisungen oder im Gespräch auf Beiträge anderer reagieren.

Diese Faktoren können als Teilkompetenzen des Zuhörens bezeichnet werden; sie sind einzeln oder als Bündel je nach Zuhörsituation mehr oder weniger wichtig. Die Anforderungen an das Zuhören ergeben sich zu einem guten Teil aus der kommunikativen Situation und aus der Art des jeweils Gesagten. Gesprochenes bzw. Hörtexte manifestieren sich in einem Genre, einem Textmuster, das eine mehr oder weniger grosse Bandbreite an kommunikativen Funktionen zulässt und mehr oder weniger deutliche bzw. prototypische Strukturmerkmale aufweist, die das Verstehen bzw. das Zuhören erleichtern. Wir unterscheiden grob zwischen den Genre *Erzählen, Darlegen* und *Argumentieren* (vgl. Kapitel 1.3).

Die oben angeführten Teilkompetenzen lassen sich bezogen auf das Zuhören bzw. das Verstehen von Texten unter folgenden Sprachhandlungsaspekten betrachten:

- *Situieren*: das Hauptthema und die Funktion des Gesagten (inkl. Genre) erkennen und in die kommunikative Situation einordnen, in der das Gesagte geäußert wird oder für die der Hörtext gedacht ist.
- *Planen*: Vorwissen aktivieren, Interesse klären, Aufmerksamkeit lenken, die Struktur bzw. die Art, wie das Gesagte organisiert ist, erkennen, wobei das eigene Hörinteresse und die -erwartungen entsprechend angepasst werden.
- *Realisieren*: Elemente in den Aussagen, die entweder implizit oder explizit gemacht werden, verstehen. Zuhörende greifen dabei jeweils auf ihr bereits erworbenes Situations-, Sprach- und Weltwissen zurück; sie nutzen die intonatorischen und prosodischen Sprachelemente zum Aufbau des Verständnisses; je nach Genre nehmen sie die typischen Gestaltungsmerkmale wahr, z. B. bei narrativen Texten deren ästhetische Gestaltung; sie bauen je nachdem auch eine emotionale Nähe zu Figuren im Text oder zu den Sprechenden auf.

- *Reparieren*: das Verstehen verändern, an neue Informationen anpassen und so das Verstehene korrigieren.
- *Evaluieren*: das Gehörte als Ganzes erfassen, das Wichtige darin erkennen und beurteilen; über Inhalt und Form nachdenken; ein Urteil über das Gehörte bilden, den eigenen Standpunkt bzw. das Textverständnis ausdrücken und begründen.

Der Bereich Zuhören lässt sich also nach diesen fünf Aspekten gliedern, wobei die Aspekte für den Verstehensprozess unterschiedlich wichtig sind. Sie lassen sich auch nicht alle mit derselben Zugangsweise beobachten. Zentral und überprüfbar beim Zuhören ist der Aspekt des Verstehens von Aussagen, die im Gesagten explizit oder implizit gemacht werden (*realisieren*): Schülerinnen und Schüler zeigen ihre Kompetenzausprägung diesbezüglich am ehesten, wenn sie auf Fragen zum Hörverständnis antworten. Dieser Aspekt steht denn auch im Mittelpunkt bei der Unterscheidung der Niveaustufen. Relativ leicht überprüfbar sind auch das Erkennen des Hauptthemas (*situieren*) und die Erfassung der kommunikativen Funktion und des Gesagten als Ganzes (*evaluieren*). Im Rahmen der entwickelten Hörtests konnten diese beiden Aspekte allerdings nicht ausführlich berücksichtigt werden. Ob die Zuhörenden fürs Verstehen ihr Vorwissen aktivieren, die Textstruktur erkennen und fürs Verstehen nutzen (*planen*) lässt sich kaum mit den im Rahmen von HarMoS verwendeten Hörtests erfassen. Schliesslich ist die Korrektur des Hörverständnisses (*reparieren*) für das Hörverstehen zwar zweifelsohne wichtig, mit den vorliegenden Testverfahren jedoch nicht überprüfbar, weil Zuhörende in ihren Antworten stets über jenen Stand des Textverständnisses Auskunft geben, den sie aktuell gewonnen haben.

Zuhören und Verstehen spielen eine Schlüsselrolle in der sprachlichen Interaktion (vgl. die Subdomäne «Teilnahme an Gesprächen»). Eine gute Zuhörkompetenz garantiert, dass Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise auf Gesprochenes reagieren können. Ihre Reaktionen auf Gehörtes geben Einblick in ihre Verstehensfähigkeit. Dies ist auch mit ein Grund, weswegen die Subdomäne „Teilnahme an Gesprächen“ unter der Domäne «Sprechen» angesiedelt ist, obwohl Zuhören wie auch Sprechen gleichermaßen am Zustandekommen von Gesprächen beteiligt sind. Einige der oben erwähnten Aspekte des Zuhörens erscheinen deswegen auch unter der Subdomäne «Teilnahme an Gesprächen».

## 4.2 Beschreibung der Kompetenz «Lesen»

Mit *Lesen* ist in aller Regel das *Verstehen* von Geschriebenem gemeint. Es meint zum einen die Fähigkeit zum Entziffern von Buchstaben und anderen Zeichen, von Wörtern, Sätzen und Satzverknüpfungen (Dekodierung), zum anderen aber – sehr viel umfassender – die Fähigkeit, aufgrund von Geschriebenem Sinn zu konstruieren bzw. Texte der unterschiedlichen Genres zu verstehen. *Lesen* ist also eine sprachliche Handlung, die mehrere Fähigkeiten bzw. Kompetenzen voraussetzt: allgemein kognitive, spezifisch sprachliche und soziale Kompetenzen. Was zusammenfassend als Lesekompetenz bezeichnet wird, ist dementsprechend ein ganzes Bündel verschiedener Teilkompetenzen.

Wichtige Faktoren im Verstehensprozess sind:

- Sprachliches Wissen aktivieren: das Erkennen und Verstehen von Wörtern und Sätzen, die Einsicht in deren Aufbau und Bedeutung. Dazu gehören auch die Kenntnis der Buchstaben (Korrespondenz von Lauten und Buchstaben) und das Verstehen orthographischer Schreibweisen.
- das Verstehen ikonografischer Elemente, also das Erkennen von Bildern oder bildnahen Zeichen.
- das Erkennen inhaltlicher Zusammenhänge zwischen aufeinander folgenden Sätzen.

- das Überblicken von grösseren Textteilen und die Einsicht in deren Zusammenhang. Das schliesst die Aktivierung von Vorwissen (Welt-, Kultur- und Handlungswissen), das für die Einordnung der Textinformation in vorhandene Wissensbestände nötig ist, ebenso ein wie das Interpretieren und Vernetzen der Informationen im Text. Diese können entweder ausdrücklich im Text enthalten sein (= explizit) oder aber darin mitenthalten, aber nicht ausformuliert sein (= implizit).
- die Funktion des Textes (entsprechend den Genres und Mitteilungsfunktionen *erzählen, darlegen, argumentieren*) und die Absicht des Autors bzw. der Autorin erfassen.
- die Imagination aktivieren, das heisst, Vorstellungen zum Text bilden und emotionale Nähe zum Thema, zu Figuren und anderen Elementen aufbauen.
- Perspektiven, die im Text gegeben sind, übernehmen und sich in das, was berichtet oder dargestellt wird, einfühlen.
- Motivationen aufbauen und eigene Leseziele definieren.
- über den eigenen Leseprozess nachdenken und diesen bewusst steuern.
- sich über das Gelesene mit anderen verständigen können.

Diese Faktoren können als Teilkompetenzen des Lesens bezeichnet werden; sie sind einzeln oder als Bündel je nach Leseanlass besonders wichtig. Die Anforderungen an das Lesen ergeben sich zu einem guten Teil mit der Art des jeweils vorgelegten Textes. Schriftlich Mitgeteiltes manifestiert sich in einem Genre, das eine mehr oder weniger grosse Bandbreite an kommunikativen Funktionen und mehr oder weniger deutliche bzw. prototypische Strukturmerkmale aufweist, welche das Verstehen bzw. Lesen erleichtern. Unterschieden werden grob die Folgenden drei Genres bzw. Textformate:

*narrative*, also erzählende Texte (darunter fallen verschiedene in der Schule häufig vorkommende Textgenres wie die Kurzerzählung, der Roman, das Märchen, die Fabel und viele weitere Formen des Erzählens),

*darlegende*, also erklärende und sachlich darstellende bzw. beschreibende Texte, von denen viele als «Sachtexte» bezeichnet werden (Gebrauchsanleitung, Rezept, Sachbuch etc.),

*argumentative* Texte, mit welchen die Lesenden in erster Linie überzeugt werden sollen (Leserbrief, Debatte etc.).

Die oben angeführten Teilkompetenzen lassen sich bezogen auf das *Lesen* bzw. das *Verstehen* von Texten unter folgenden Sprachhandlungsaspekten betrachten:

- einen Text *situieren* heisst, das Hauptthema und die Funktion eines Textes (inkl. Genre) erkennen, in die kommunikative Situation einordnen, für die der Text gedacht ist oder in der er sich weiter verwenden lässt.
- einen Leseprozess *planen*: Die Textstruktur bzw. die Art, wie der Text organisiert ist, erkennen und überblicken, wobei das eigene Leseziel und die Lesestrategien entsprechend angepasst werden und das Vorwissen aktiviert wird.
- ein Textverständnis *realisieren*: Elemente im Text und von den Aussagen, die im Text entweder implizit oder explizit enthalten sind, verstehen. Leserinnen und Leser greifen dabei jeweils auf ihr bereits angesammeltes Sprach- und Weltwissen zurück; sie nutzen die gestalterischen Textelemente zum Aufbau des Textverständnisses; bei literarischen Texten nehmen sie deren ästhetische Gestaltung wahr und sie bauen je nachdem auch eine emotionale Nähe zu Figuren im Text auf. Die Sprachhandlung *realisieren* trifft den Kern der Lesekompetenz. Auch basale Lesefertigkeiten (die bereits im 4. Bildungsjahr vorhanden sind) gehören dazu.

- beim Lesen, das Textverständnis ausbauen und verändern, an neue Informationen anpassen und so das Verstandene korrigieren (*reparieren*).
- das Textverständnis nach abgeschlossener Lektüre *evaluieren*: den Text als Ganzes erfassen, das Wichtige darin erkennen und beurteilen; über Inhalt und Form nachdenken; ein Urteil über den Text bilden, den eigenen Standpunkt zum im Text Gesagten bzw. das eigene Textverständnis ausdrücken und begründen.

Unter diesen fünf Aspekten lässt sich der Bereich Lesen gliedern; allerdings sind die Aspekte für den Leseprozess unterschiedlich wichtig und sie lassen sich – zur Feststellung der jeweils vorhandenen Lesekompetenz – auch nicht in derselben Weise beobachten. Zentral und überprüfbar beim Lesen ist der Aspekt des Verstehens von Aussagen, die im Text explizit oder implizit gemacht werden: Schülerinnen und Schüler zeigen diesbezüglich auch am ehesten ihren Kompetenzstand, wenn sie auf Fragen zum Textverständnis antworten (realisieren). Dieser Aspekt steht denn auch im Mittelpunkt bei der Unterscheidung der Niveaustufen. Wie weit die Lesenden das Hauptthema erkennen (situieren) und den Text als Ganzes erfassen (evaluieren) ist ebenfalls relativ leicht überprüfbar; im Rahmen der entwickelten Lesetests konnten diese Aspekte allerdings nicht so ausführlich berücksichtigt werden; sie sind in den Niveaubeschreibungen deshalb zusammengefasst enthalten. Ob die Lesenden fürs Textverstehen ihr Vorwissen aktivieren, die Textstruktur erkennen und fürs Verstehen nutzen (planen) lässt sich kaum mit den im Rahmen von HarmoS verwendeten Lesetests erfassen. (Solche Strategien müssten mit anderen Methoden, die im Unterricht durchaus eine Rolle spielen, beobachtet werden – zum Beispiel mit der Aufforderung zum lauten Denken bei der Vorbereitung auf eine Lektüre.) Die Korrektur des Textverständnisses aufgrund von Lektüreaustausch oder Zweitlektüre (reparieren) schliesslich ist für das Leseverstehen zwar wichtig, ob eine Korrektur des Textverständnisses jedoch tatsächlich vollzogen wird, ist mit den verwendeten Testverfahren kaum überprüfbar, weil Leserinnen und Leser in ihren Antworten stets über jenen Stand des Textverständnisses Auskunft geben, den sie aktuell gewonnen haben.

### 4.3 Beschreibung der Kompetenz «Sprechen»

#### («zusammenhängendes Sprechen» und «Teilnahme an Gesprächen»)

Das Sprechen ist für den Menschen die selbstverständlichste Art, Sprache produktiv zu gebrauchen. Viele Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Sprechen werden im ausserschulischen Kontext erworben. Im Laufe des Spracherwerbs lernt das Kind die gesprochene Sprache auf natürliche Weise; es entwickelt eine natürliche Motivation, über Dinge zu sprechen, den eigenen Willen auszudrücken, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und mitzureden. In der Schule werden gezielt Situationen geschaffen, welche diesen Spracherwerbsprozess unterstützen, besonders auch im Hinblick auf die Entwicklung von Fähigkeiten in relativ formellen Genres (Debatte, Vortrag etc.), die in alltäglichen Situationen wenig vorkommen.

Die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache stellt an deren Produktionsprozess besondere Ansprüche. Mündliches Formulieren bedeutet, dass die Sprechenden während des Sprechens laufend für das, was sie sagen möchten, den passenden Inhalt und die angemessene Form finden müssen. Da der Arbeitsspeicher der Adressaten und Adressatinnen zeitlich begrenzt ist, kommt es beim Sprechen immer auch darauf an, die Zuhörenden möglichst schnell und direkt mit der eigenen Mitteilungsabsicht zu konfrontieren, z.B. indem das Wichtigste an den Anfang der Rede gestellt wird. Je grösser die Distanz zwischen den Sprechenden und Zuhörenden ist, desto grösser wird der Vermittlungsaufwand, da mit der Distanz die Einsatzmöglichkeit kontextualisierender und nonverbaler Elemente abnimmt. Anders als beim Schreiben sind die Sprechenden mit ihrer Person viel direkter – sozusagen

physisch – in den Produktionsprozess involviert. Mündlichkeit ist im Unterschied zur Schriftlichkeit durch die face-to-face-Interaktion charakterisiert, indem sich Sprechende und Zuhörende von Angesicht zu Angesicht gegenüberstehen und so auch nicht-sprachliche Kommunikationssignale (Körpersprache) sowie Klangfarbe und Tonfall zum Verstehen des Gesagten und Gemeinten nutzen können. Die Auftrittskompetenz der Sprechenden – markiert durch ihre physische und psychische Präsenz (Stimme, Haltung, Extrovertiertheit etc.) – ist eine wichtige Facette, die nur in der Sprechkompetenz zum Tragen kommt.

Die mündliche Produktion wird somit in Situationen realisiert, die sowohl Sprechende als auch Zuhörende, die selber oft ebenfalls als Sprechende handeln, einbeziehen. Es werden zwei Prototypen von Situationen mündlicher Produktion mit je spezifischen Kompetenzausprägungen unterschieden:

- monologische Situationen, in denen Sprechende allein (oder fast allein) den Text realisieren und in denen die Zuhörenden im gleichen Moment anwesend oder abwesend sind (z. B. Referate, mündliche Erzählungen, politische Reden etc.). In diesen Situationen vollziehen Sprechende die Sprachhandlung allein (situieren, planen, realisieren, reparieren, evaluieren), auch wenn die Reaktionen der Zuhörenden – bei physischer Anwesenheit – unterstützend wirken können.
- dialogische Situationen, in denen die Textproduktion gemeinsam zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartner/innen realisiert wird (z. B. das Gespräch, die Debatte etc.). Die Beteiligten sind abwechselungsweise Sprechende und Zuhörende.

Es ist wichtig hervorzuheben, dass Kinder im alltäglichen Austausch dialogische Kompetenzen hauptsächlich «natürlich» erwerben. Mit monologischen Aufgabenstellungen werden Schülerinnen und Schüler in der Regel aber erst in der Schule konfrontiert (Referate oder Erfahrungsberichte vortragen, eine Lektüre zusammenfassen oder ein vorbereitetes Gedicht aufsagen). Die Entwicklung monologischer Sprechkompetenz braucht die schulische Unterweisung.

Im Projekt HarmoS wird die Domäne «Sprechen» in die beiden Subdomänen «zusammenhängendes Sprechen» (für die monologischen Situationen) und «Teilnahme an Gesprächen» (für die dialogischen Situationen) unterteilt (vgl. unten). Diese Unterteilung der Domäne «Sprechen» ist einerseits didaktisch motiviert: Die beiden Subdomänen werden in Lehrplänen und Lehrmitteln aufgeführt und entsprechen traditionellen didaktischen Formen des Unterrichts (z. B. das Klassengespräch, das Erzählen, das Vortragen). Andererseits ist sie strategisch motiviert. Ziel ist hier die Anlehnung an die Domänenklassifizierung des Europäischen Referenzrahmens (GER) und damit auch an diejenige der HarmoS-Basisstandards Fremdsprachen.

Dieser Entscheid der Domänenunterteilung wirft einige theoretische Schwierigkeiten im Hinblick auf das Kompetenzmodell auf, auf dem die Basisstandards Schulsprache basieren. Das Kompetenzmodell beruht auf den vier psycholinguistisch klar unterscheidbaren Dimensionen Produktion, Rezeption, Schriftlichkeit und Mündlichkeit (vgl. Kapitel 1). Die Einführung der beiden Subdomänen korrumpiert in gewissem Sinn die Logik dieses Modells. So liegt die Subdomäne «Teilnahme an Gesprächen» sozusagen am Scheitelpunkt der Domänen «Sprechen» und «Zuhören». Man könnte beispielsweise zudem den Eindruck gewinnen, das zusammenhängende, monologische Sprechen habe in keiner Weise interaktiven

Charakter oder die Domäne «Zuhören» sei ihrerseits homogen und abseits jeder interaktiven Einbindung<sup>6</sup>.

Für die Domäne «Sprechen» – also für die beiden Subdomänen zusammen – sind folgende Faktoren charakteristisch:

- Kommunikationsfunktion identifizieren: Intentionen (wozu), Globalthemen (was), Adressaten- und Situationsbezug (wer, wem, wo, wann), Stil, Register, Genre (wie).
- Inhalte gewichten und auswählen, inhaltliche Verknüpfungen herstellen.
- Redestrategien auswählen/entwickeln.
- Sprachliches und nicht sprachliches Wissen strukturieren (verbale und nonverbale Mittel).
- Situations- und kommunikationsangemessener Einsatz der Stimme: Sich artikuliert und verständlich ausdrücken (Betonung, Prosodie, Akzentuierung, Fluss); Sprachmittel zur Markierung anwenden (Expressivität, Intention).
- Textproduktion: Wortwahl (Sprach- und Weltwissen); Inhalte linearisieren, textstrukturierende Mittel (z. B. Syntax, Gliederung).
- Einhalten der Normen mündlicher Kommunikation und der realisierten Genres (Debatte, Klassengespräch, Vortrag).
- Informationen, Gefühle, Empfindungen mit verbalen und nonverbalen Mitteln mitteilen (Gesten, Mimik, Körperhaltung).
- sich korrigieren hinsichtlich formaler, textstruktureller Ansprüche (dabei auch verbale und nonverbale Rückmeldungen der Zuhörenden zur Überprüfung des eigenen Beitrags nutzen); korrigieren hinsichtlich thematischer und hinsichtlich funktionaler, intentionaler Ansprüche.
- Sprechprozess und -produkt reflektieren: Permanentes Monitoring von Prozess/Produkt, (z. B. der Einsatz der verbalen und nonverbalen Mittel, der Verlauf des Gesprächs etc.).

Diese Faktoren können als Teilkompetenzen des Sprechens bezeichnet werden; sie werden einzeln oder als Bündel je nach Sprech Anlass anders gewichtet. Die Anforderungen an das Sprechen ergeben sich zu einem guten Teil mit der Art der jeweiligen Sprechaufgabe (Genre, Textmuster) und der damit gegebenen kommunikativen Funktion, die mehr oder weniger deutliche bzw. prototypische Strukturmerkmale verlangt. Wie bei den anderen Domänen unterscheiden wir grob die Genres *Erzählen*, *Darlegen* und *Argumentieren*.

Die oben angeführten Teilkompetenzen lassen sich bezogen auf das *Sprechen* unter folgenden Sprachhandlungsaspekten betrachten:

- *Situieren*: Identifizieren der für die Kommunikationssituation bestimmenden Parameter; das Mitzuteilende, dessen Organisation und die Auswahl der Inhalte konzipieren (Klärung der Ziele, thematisches Wissen abrufen, aktivieren, auswählen sowie den Adressaten- und Situationsbezug bestimmen).
- *Planen*: Inhalte gewichten und auswählen, inhaltliche Verknüpfungen herstellen, die Sprechsituation im Hinblick auf Intentionen und Funktionen fokussieren.
- *Realisieren*: Textidee und Gedanken *realisieren* und hörbar machen (mittels Stimme, unter Einbezug des ganzen Körpers), funktional angemessene Wortwahl vornehmen, Inhalte linearisieren, Satzbaumuster und andere Strukturierungselemente (z.B. Gliederung)

---

<sup>6</sup> Zu erwähnen ist, dass jede Kompetenzkategorisierung Probleme erzeugt. Anstelle der vorliegenden Kompetenzkategorien wäre auch eine Kategorisierung nach Genres denkbar gewesen (vgl. Lehrplan der Westschweiz).

wählen; Kohäsion und Kohärenz herstellen, Stimme und Körper adäquat und präsent einsetzen (verbale und nonverbale Aspekte wie z.B. Aussprache, Intonation, Sprechtempo, Gestik, Mimik etc.).

- *Reparieren*: Versprecher *reparieren*, Gesagtes korrigieren resp. reformulieren, v.a. auch unter Berücksichtigung entsprechender Feedback-Signale der Zuhörenden (z.B. Nichtverstehen).
- *Evaluieren*: Qualität des gesprochenen Produkts reflektieren, Strategien überprüfen, Verbesserungspotential ausmachen, sich mit anderen über den gesprochenen Text austauschen.

Erst durch das reflektierte und strukturierte Zusammenspiel der unter diesen Aspekten beschriebenen Handlungen entstehen gute Texte. Nicht alle fünf Aspekte sind dabei gleichermaßen «sichtbar». Sichtbar ist das Produkt, das Sprechende im mehr oder weniger kompetent organisierten und kontrollierten Zusammenspiel dieser Teilkompetenzen realisieren.

Zu beachten ist, dass bei Sprechaktivitäten – anders als beim Schreiben – Planung und Produktion zeitgleich erfolgen und dass sich die Spuren des Gesprochenen gleich nach dessen Produktion verflüchtigen. Das Gesprochene kann erst mittels Aufzeichnung fest gehalten werden. Diese Tatsache erschwert das Beurteilen von gesprochenen Texten.

Beim Sprechen können die Sprachhandlungen nach diesen fünf Handlungsaspekten und den drei Genres ähnlich wie beim Schreiben gut differenziert und konkretisiert werden. Es fehlen aber noch weitgehend gute Tests, die die verschiedenen Handlungsaspekte in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken können. Passende Aufgabenformate sind noch zu entwickeln. Bisher konnten von den fünf Handlungsaspekten beim Sprechen hauptsächlich das *Situieren* und *Realisieren* empirisch überprüft werden.

#### 4.3.1 Beschreibung der Kompetenz «zusammenhängendes Sprechen»

Neben den oben erwähnten Faktoren, die für beide Subdomänen der Domäne «Sprechen» gelten, spielen weitere Faktoren bei der Subdomäne «zusammenhängendes Sprechen» eine wichtige Rolle:

- Den Text strukturieren: situationsadäquate Perspektive einnehmen, Inhalt hierarchisieren.
- Unterstützende Hilfsmittel einsetzen (Stichwörter, Folien ...).
- Textkohäsion und -kohärenz herstellen: Strukturierung (Hierarchisierung, Thema – Rhema etc.) und Ausgestaltung der Textstruktur durch verbale und nonverbale Formen; Ziele im Aug behalten; notwendige und angemessene Redemittel einsetzen etc.
- Stilistische und rhetorische Mittel angemessen einsetzen.
- Rollen einnehmen (Flexibilität, Rollendistanz, sich Rollen zuschreiben, Rollen balancieren).

Diese Faktoren beziehen sich zum grossen Teil auf die Aspekte *Planen* (Organisation des Sprechens) und *Realisieren* (Hilfsmittel, stilistische Mittel etc.).

#### 4.3.2 Beschreibung der Kompetenz «Teilnahme an Gesprächen»

Die einleitend gemachten Ausführungen zur Domäne «Sprechen» gelten für die Subdomäne «Teilnahme an Gesprächen» natürlich auch. Diese Subdomäne beinhaltet aber einige Spezifitäten. Es geht beim Gespräch um mehr als das bloss Aneinanderreihen von einzelnen Sprech- und Zuhörsequenzen. In Gesprächen müssen die Beteiligten fähig sein, zeitgleich beide Rollen einzunehmen und ihre Aktivitäten laufend der Entwicklung der Gesprächssituation anzupassen. Es gilt dabei, den eigenen Redebeitrag zu steuern und gleichzeitig die

Signale und Reaktionen der anderen Gesprächsteilnehmenden im Blick zu behalten und zu interpretieren. Bei einem Gespräch handelt es sich damit um eine gemeinsame interaktive Konstruktion von Text und Sinn, was hohe Anforderungen an die Gesprächsbeteiligten stellt.

Bei der Subdomäne «Teilnahme an Gesprächen» müssen eine ganze Reihe unterschiedlicher Teilkompetenzen aktiviert werden. Viele dieser Teilkompetenzen sind bereits bei den Kompetenzen «Sprechen» und «Zuhören» aufgeführt, sie werden hier nicht noch einmal aufgelistet. Zusätzlich kommen folgende Teilkompetenzen dazu:

- sich über die eigenen Handlungsziele klar werden und diese situationsangemessen einbringen.
- die Sprachhandlungsziele anderer erkennen und angemessen darauf reagieren.
- Gesprächsregeln beachten (zuhören, ausreden lassen etc.).
- sich an die Regeln der sozialen Interaktion halten: z. B. Gesprächsbeginn mit einer Begrüßung markieren, den Redeturnus einhalten, die Interaktion beschliessen etc..
- im Bezug auf den Austausch sich flexibel verhalten: die Ziele adaptieren, Interaktionsrolle modifizieren, Normen des Sprecherwechsels berücksichtigen.

Ein gutes Zusammenspiel aller Aspekte ist für ein erfolgreiches Gespräch zentral. Die Anforderungen an die «Teilnahme an Gesprächen» ergeben sich zu einem guten Teil mit der Art der jeweiligen Gesprächsaufgabe (Genre, Textmuster) und der damit gegebenen kommunikativen Funktion, die mehr oder weniger deutliche bzw. prototypische Strukturmerkmale verlangt. Zu den Sprachhandlungsaspekten sollen hier keine weiteren Ausführungen gemacht werden. Die in den Kapiteln «Sprechen» und «Zuhören» dargelegten Befunde gelten auch für «Teilnahme an Gesprächen».

#### 4.4 Beschreibung der Kompetenz «Schreiben»

Mit *Schreiben* ist die Fähigkeit gemeint, schriftliche Texte adressatengerecht zu formulieren und je nach Genre möglichst anschaulich zu erzählen, genau zu informieren, zu instruieren oder darzulegen, überzeugend zu argumentieren, aber auch Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen, mit ihr gestalterisch zu spielen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, einen Schreibprozess selbstständig zu planen und zu vollziehen: Ideen finden, einen Text inhaltlich und strukturell planen, erste Textfassung realisieren, Textfassung inhaltlich und formal (auch orthografisch) überarbeiten. Dafür ist es nötig, die zur Situation, zum Thema und zu den Adressaten bzw. Adressatinnen passenden Wörter zu finden, Satzbau und Wortschatz-Register so zu wählen, dass es konzeptionell zum Genre bzw. zur Textfunktion passt.

Beim Schreibprozess müssen ganz unterschiedliche Teilfähigkeiten produktiv miteinander in Beziehung gebracht werden. Wichtige Faktoren sind:

- den Kontext, die Kommunikationssituation berücksichtigen: Vorstellungen über die Adressaten des Textes entwickeln, das angestrebte Ziel des Schreibens klären, die (soziale) Stellung des Schreibenden in Bezug auf die Adressaten und Adressatinnen sowie das erwartete bzw. situativ und funktional angemessene Textmuster beachten.
- thematisches Wissen abrufen, Gedanken und Ideen zum Thema entwickeln, Ideen auch in Bezug auf Adressaten und Adressatinnen gewichten und auswählen.
- Organisation der Schreibproduktion steuern: die Entwicklung des Inhalts in Abhängigkeit von Ansprüchen der Aufgabenstellung und des Textmusters/Genres (z. B. Informationsrecherche, Schreiben einer Erzählung, einer Argumentation, etc.) kontrollieren und ausgestalten.

- das, was (auf-)geschrieben werden soll, linearisieren, das In-den-Text-Setzen vollziehen: einen Text verfassen, zu Papier bringen unter Berücksichtigung von Operationen der Herstellung von Textkohäsion und kohärenzstiftenden Merkmalen, der Auswahl der geeigneten sprachlichen Mittel.
- Text überarbeiten, umstrukturieren während allen Phasen des Schreibprozesses: Geschriebenes kritisch evaluieren, hinterfragen, passende und angemessene Revisionen (Restrukturierung und Reformulierung) vornehmen, Evaluations- und Revisionsstrategien während des Schreibens und bei den Entwurfsfassungen einbeziehen.

Diese Faktoren können als Teilkompetenzen des Schreibens bezeichnet werden. Die Anforderungen an das Schreiben ergeben sich zu einem guten Teil mit der Art des Themas und des verlangten Textmusters. Schriftlich Mitgeteiltes manifestiert sich in einem Genre, einem Textmuster, das eine mehr oder weniger grosse Bandbreite an kommunikativen Funktionen und mehr oder weniger deutliche bzw. prototypische Strukturmerkmale aufweist, die beim Schreiben beachtet werden müssen. So werden ein Kriminalroman, eine Petition oder ein Protokoll nicht auf die gleiche Weise geschrieben. Die Unterschiede resultieren daraus, dass die Produktionsbedingungen (Ziele, Adressaten, gewählte Form) jedes Mal anders sind. In ähnlichen Situationen hingegen weisen schriftliche Texte ähnliche Eigenschaften auf: Textmuster/Genres. Man erkennt sie an den Eigenschaften des einzelnen Textmusters/Genres, die im Unterricht erarbeitet werden können. Dabei gibt es Textmuster, die sich mehr für den schulischen Unterricht eignen als andere: sich Notizen machen, zusammenfassende Notizen zu Lernzwecken, Erfahrungsberichte, um nur ein paar davon zu nennen. Für die Bedürfnisse unserer HarmoS-Untersuchung, und wie bereits früher erwähnt, haben wir anhand von drei Genre-Gruppierungen gearbeitet (erzählen, darlegen und argumentieren):

*narrative*, also erzählende Texte (darunter fallen verschiedene in der Schule häufig vorkommende Textgenres wie die Fantasieerzählung, realistische Erzählung und weitere Formen des Erzählens),

*darlegende*, also erklärende und sachlich darstellende bzw. beschreibende Texte, von denen viele als «Sachtexte» bezeichnet werden (Beschreibung, Gebrauchsanleitung, Rezept, Sachbuch etc.),

*argumentative* Texte, mit welchen die Lesenden in erster Linie überzeugt werden sollen (Leserbrief, Stellungnahme etc.).

Die oben angeführten Teilkompetenzen lassen sich bezogen auf das *Schreiben* bzw. die *Textproduktion* unter folgenden Sprachhandlungsaspekten betrachten:

- Schreibhandlungen *situieren*: Diese Tätigkeiten betreffen die Konzeption des Textes, seine Organisation und die Auswahl der Inhalte. Dies umfasst die folgenden Tätigkeiten: Klärung der Ziele der Schreibhandlung, thematisches Wissen abrufen, aktivieren, auswählen sowie den Adressaten- und Situationsbezug bestimmen.
- Einen Schreibprozess *planen*: In Planungsprozessen werden Inhalte gewichtet und ausgewählt, inhaltliche Verknüpfungen werden hergestellt, die Schreibsituation wird profiliert im Hinblick auf Intentionen und Funktionen (motivational, situativ, bezogen auf die Anforderungen), das Textmuster wird geklärt, die Textplanung, die Strategien des «mise en place» werden vorgenommen. Zu den Planungsprozessen gehört schliesslich auch die Wahl von sprachlichen Mustern und Schreibkonventionen.
- Schreibhandlungen werden vollzogen, die Textidee, die Gedanken werden *realisiert*, lesbar gemacht: Zur Ausführung der Schreibhandlung gehört die Realisierung eines Textes mittels Handschrift oder Computer. Das Produzieren von Text setzt eine funktional angemessene Wortwahl voraus. Die Inhalte müssen linearisiert werden, Satzbaumus-

ter und andere Strukturierungselemente (z.B. Gliederung) müssen gewählt werden. Die Aufgabe der Herstellung von Kohäsion (Satzverknüpfung) wird mittels der Wahl von Verweisen, Verknüpfungen, Strukturierungen realisiert. Der Einsatz kohärenzstiftender Mittel ermöglicht es, Kohärenz (strukturierte Gesamtidee, Textzusammenhalt) aufzubauen.

- Schreibprodukte müssen überarbeitet (*repariert*) werden. Dies kann sich je nach Fähigkeit und Anspruch auf ein Überarbeiten und Korrigieren hinsichtlich unterschiedlicher Ansprüche beziehen: formal/textstrukturell, thematisch oder funktional und intentional.
- Schreibprozess und geschriebener Text können überprüft, *evaluiert* werden: Evaluieren kann sich also auf das Produkt des Schreibens (den Text) oder die Aktivitäten des Schreibens (den Prozess) beziehen. Steht die Überprüfung des Gesamttextes hinsichtlich Anforderungen und Wirkungen im Mittelpunkt, nimmt man das Produkt in den Blick. Steht der Schreibprozess im Mittelpunkt, ergeben sich Fragen wie «Wo/Wie kann der realisierte Schreibprozess wieder angewendet werden? Welche Optimierungen bieten sich an? Welche Lösungsstrategien haben sich bewährt und können auf andere Schreibhandlungen übertragen werden?» – Dieser Prozessaspekt liess sich im Rahmen der HarmoS-Testaufgaben nicht überprüfen.

Schreiben als sprachliches Handeln verstanden rückt den Schreibprozess in den Fokus: Die fünf Handlungsaspekte des Kompetenzmodells zeigen sich in den Schreib-Teilprozessen wie planen (Ideen finden, ordnen etc.), formulieren (z. B. entwerfen, überarbeiten) und evaluieren. Die Abfolge dieser Teilprozesse ist beim Schreiben nicht linear. Überarbeitungsschritte werden laufend schon während des Entwerfens durchgeführt, während des ganzen Schreibens können noch neue Ideen generiert werden, was zu Veränderungen in Planung und Formulierungen führen kann. Die einzelnen Schreibkompetenzen und die damit verbundenen Teilkompetenzen hängen also eng zusammen und beeinflussen sich gegenseitig.

Erst durch das reflektierte und strukturierte Zusammenspiel der unter diesen Aspekten beschriebenen Handlungen entstehen gute Texte. Schreibkompetenzen werden also in besonderer Masse in Texten sichtbar. Das heisst, aus Texten lassen sich Rückschlüsse auf gewisse Schreibkompetenzen (aber nicht auf alle!) ziehen. Man muss sich jedoch beim Beurteilen von Textqualitäten bewusst sein, dass damit nicht die eigentlichen Teilkompetenzen in den Blick kommen. Beurteilt wird das Produkt, das aus dem mehr oder weniger kompetent organisierten und kontrollierten Zusammenspiel dieser Teilkompetenzen entstanden ist.

Typisch für das Schreiben ist also, dass die einzelnen Teilprozesse am Ende des Schreibens im Text, dem Produkt des Schreibprozesses, nicht mehr sichtbar sind. Wie geplant worden ist, welche Wege beim Entwerfen gemacht wurden und welche einzelnen Überarbeitungsschritte ausgeführt wurden, lässt sich im Endprodukt nur noch bedingt nachvollziehen. Im Text zeigt sich, wie ein bestimmtes Genre realisiert wurde, wie der Text strukturiert ist, welche Inhalte generiert wurden, welche sprachlichen und formalen Mittel und Muster eingesetzt wurden.

Für die Analyse von Schreibprozesskompetenzen braucht es deshalb spezifische Aufgabenformate, die den Aspekten der Schreibhandlung entsprechen. Aus diesem Grund wird zusätzlich zu üblichen Schreibaufträgen auch mit Fragen gearbeitet, bei denen Fremdtex te beurteilt und kommentiert werden müssen. Diese Fragen zielen somit auf das Planen, Überarbeiten und Evaluieren ab, die unter Testbedingungen (20 oder 30 Minuten pro Schreibaufgabe) nicht direkt realisiert werden können. Damit können auch Schreibkompetenzen, die sich auf den Schreibprozess beziehen, sichtbar werden, und nicht nur diejenigen Schreibkompetenzen, die sich durch die Analyse des Schreibprodukts zeigen.

#### 4.5 Beschreibung der Kompetenz «Orthografie»

*Orthografiekompetenz* ist eine Teilkompetenz des Schreibens, steht aber auch in enger Beziehung zur Domäne «Grammatik». Orthografiekompetenz meint die Fähigkeit, Texte möglichst <fehlerfrei> zu produzieren, das heisst in möglichst naher Übereinstimmung mit den normierten Schreibkonventionen für Wörter und für die Satzzeichensetzung. Gemeint ist damit nicht nur die Fähigkeit, beim spontanen Verschriften eines Textes möglichst wenig Fehler zu machen, sondern auch die Fähigkeit, eigene Texte zu korrigieren und sie so allmählich in eine möglichst <normgerechte> Form zu bringen. Dazu sind vielfältige Kompetenzen nötig, die in drei Bereiche unterteilt werden können:

1. Möglichst <normgerechte> Texte zu produzieren bedeutet, dass man einerseits relevante Rechtschreibregeln kennt und anwenden kann und andererseits über ein gewisses Inventar an Schreibmustern verfügt. Um die orthografischen Regeln anwenden zu können, muss man zudem orthografisch relevante grammatische Operationen durchführen können. Bei diesem ersten Bereich handelt es sich um Rechtschreibkompetenz im engeren Sinn: *orthografische Verschriftungskompetenz*.
2. Sowohl beim Schreiben als auch beim Korrigieren von Texten und auch beim Erlernen der Orthografiennorm sind Strategien bzw. diesen zugrundeliegende Kompetenzen (z. B. Schreibungen memorieren, Korrekturstrategien anwenden, Wörterbücher benützen etc.) unerlässlich. Bei diesem zweiten Bereich handelt es sich um *strategische Rechtschreibkompetenzen*.
3. Der dritte Kompetenzbereich umfasst die *orthografischen Reflexionskompetenzen*. Darunter wird z.B. die Fähigkeit verstanden, eigene Rechtschreibschwierigkeiten zu kennen, um beispielsweise die richtige Korrekturstrategie wählen zu können, oder auch die Fähigkeit, für das eigene Schreiben hilfreiche Regeln eigenständig zu entdecken.

Diese orthografischen Kompetenzen zeigen sich je nach Schreibkontext (auf Rechtschreibschwierigkeiten konzentrierte Übungen; Produktion freier Texte) anders.

Diese Kompetenzaspekte gelten für alle Schulsprachen (D, F, I). Die Normen selbst, also die Regeln der Wortschreibung und Satzzeichensetzung, unterscheiden sich allerdings in den jeweiligen Sprachen und auch der Grad der eingeforderten Normrichtigkeit unterscheidet sich je nach Sprache und deren Tradition im Umgang mit Sprachnormen. Im Bereich der Orthografie gibt es entsprechend allgemeine und sprachspezifische Teilkompetenzen. Letztere sind in der unten aufgeführten Liste der Teilkompetenzen jeweils markiert (D: Deutsch, F: Französisch, I: Italienisch):

*Orthografische Verschriftungskompetenz (Rechtschreibkompetenzen im engeren Sinn)*

- Laut-Buchstaben-Beziehung kennen und beherrschen
- Morpheme erkennen, Wortstrukturen analysieren
- Über ein Inventar von Schreibmustern verfügen
- Relevante RS-Regeln kennen und anwenden
  - D: Laut-Buchstabenregeln, Stammregel, Doppelkonsonantenregel, Gross- und Kleinschreibung, Kommaregeln
  - F: accords (sujet - verbe; groupe nominal; adjectif; participe passé), homophones, orthographe du verbe (domaine traité souvent indépendamment, mais que dans cette démarche nous avons intégré à l'orthographe)
  - I: uso delle doppie consonanti, nessi consonantici, accenti e apostrofi

- Rechtschreibrelevante Grammatikproben kennen und beherrschen  
D: Vokalquantität/-qualität, syntagmatische Strukturen (z.B. Nominalgruppe, Präpositionalgruppe, Verbgruppe), Ersatzprobe  
F: analyse des composants de la phrase, substitution  
I: omofoni o quasi omofoni morfologicamente distinti.

#### *Strategische Rechtschreibkompetenz*

- Schreibungen memorieren können
- Wörterbücher benutzen können
- vom Inhalt abstrahieren, auf Formales konzentrieren
- Aufmerksamkeit gegenüber Rechtschreibfehlern (auf Problemfälle achten)
- Rechtschreibprobleme analysieren und Lösungsstrategie wählen

#### *Orthografische Reflexionskompetenz*

- Wissen um das eigene Rechtschreibkönnen und die eigenen Rechtschreibschwächen
- Rechtschreibregularitäten erkennen und erforschen
- Über die Funktion von Orthografie nachdenken

Die Kompetenzen im Bereich «Orthografie» zeigen sich unterschiedlich je nachdem, ob sie (1) in der spontanen Sprachproduktion überprüft werden oder (2) in einer isolierten Aufgabe.

(1) *Sprachproduktion*: Orthografische Kompetenzen zeigen sich vor allem in geschriebenen Texten. Hier müssen die unterschiedlichen orthografischen Teilkompetenzen während eines komplexen Schreibprozesses untereinander, aber auch mit anderen Schreibkompetenzen koordiniert werden. Daher zeigen sich die orthografischen Kompetenzen unterschiedlich je nachdem, ob die Schüler und Schülerinnen explizit darauf hingewiesen werden, ihre Texte auf Rechtschreibung hin zu überprüfen, ob zwischen der Produktion des Textes und seiner Überarbeitung eine zeitliche Distanz liegt, ob die formale Überprüfung des Textes mithilfe einer Check-Liste, das heisst, strukturiert erfolgt, oder ob die Schüler und Schülerinnen ihre Texte unüberarbeitet lassen. In Sprachproduktionssituationen können sich Fehler zeigen, die in isolierten, auf ein Phänomen fokussierten Situationen nicht mehr vorkommen. Allerdings sind solche Fehler häufig Anzeichen für eine Entwicklung (beispielsweise Übergeneralisierungen, die zu einer bestimmten Phase eines Regelerwerbs gehört). Eine rein quantitative Angabe von Rechtschreibfehlern ohne qualitative Feinanalyse sagt daher relativ wenig über die Ausprägung der Rechtschreibkompetenz aus.

(2) *Isolierte Aufgaben*: In isolierten Aufgaben können orthografische Teilfähigkeiten untersucht werden. Müssen die Schüler und Schülerinnen zwischen zwei angebotenen Schreibweisen wählen, bei denen eine Schreibung aus einer Regel abgeleitet werden kann (D: *Butter* – *Buter*, F: *ce* – *se*; I: *ce ne* – *ce n'è*), kann relativ zielgenau eine Kompetenzausprägung wahrgenommen werden. Wichtig ist allerdings, dass solche Oppositionen mit Bezug zu einer Regel dargeboten werden. Lässt sich die richtige Schreibung nicht aus einer Regel ableiten, sondern betrifft memorierte Schreibungen (Lernwörter), (D: *spühlen* – *spülen*, F: *empreur* – *empereur*, I: *ciliegie* – *cigliegie*), kann sich die Rechtschreibleistung massiv verschlechtern: Die falsche Schreibung kann in diesem Fall verwirren. Vor allem wenn zur Aufgabe die zusätzliche einschlägige Rechtschreibregel gegeben wird, können die Schüler und Schülerinnen auch mehr von ihrer orthografischen Kompetenz zeigen.

Reflexive Orthografiekompetenzen können sich auch in offenen Erkundungsaufträgen zeigen (zu den Merkmalen diesen Aufgabentyps vgl. 2.4).

#### 4.6 Beschreibung der Kompetenz «Grammatik»

Unter dem Begriff *Grammatikkompetenz* werden zweierlei Dinge verstanden:

1. Das, was die Sprachwissenschaft unter Grammatik versteht, ist eng mit allen Domänen des Sprachhandelns verbunden bzw. liegt diesen zugrunde: Grammatikkompetenz in diesem Sinn umschreibt die Fähigkeit, die natürliche Grammatik, das heisst, das formale System einer Sprache rezeptiv wie produktiv zu beherrschen (im Deutschen spricht man hier auch von «Sprachgefühl», im Französischen spricht man von «grammaire en acte»). Sie bildet die Grundlage für das Satzverstehen und die Satzproduktion in gesprochener und geschriebener Sprache. Entsprechend findet sich dieser formale Aspekt von Grammatik denn auch in den Kompetenzbeschreibungen jeder Domäne. Von Erstsprachlern bzw. -sprachlerinnen wird dieser Aspekt aufgrund des natürlichen Spracherwerbs soweit beherrscht, dass allfällige Basisstandards hier von Natur aus erfüllt sind. Schüler und Schülerinnen, welche die Schulsprache als Zweit- oder Drittsprache erworben haben, müssen über diese Grammatikkompetenz zumindest soweit verfügen, dass die Sprachhandlungen *zuhören*, *lesen*, *sprechen* und *schreiben* nicht mangels Sprachkenntnissen verunmöglicht werden. Solche Ansprüche an die Grammatikkompetenz sind in den Anforderungen für die Basisstandards aller Sprachhandlungsdomänen formuliert.

2. Daneben meint Grammatikkompetenz noch etwas Zweites: Mit Grammatikkompetenz wird das Erforschen und Beschreiben von Sprach- bzw. Satz- und Wortstrukturen sowie das Klassifizieren und Benennen von Elementen des Sprachsystems (Wortarten, Tempus etc.) umschrieben (im Französischen spricht man von «grammaire explicite»). Dieser Aspekt umfasst weitgehend den schulischen Grammatikunterricht, der je nach Sprache unterschiedliche Gegenstände und je nach Sprachregion unterschiedliche Traditionen kennt.

Es versteht sich von selbst, dass diese beiden Manifestationen grammatikalischer Kompetenz teilweise miteinander verbunden sind und im schulischen Kontext nicht nur die Beschreibungsebene festgestellt, sondern immer auch das Niveau der natürlichsprachlichen Grammatikkompetenz einbezogen werden sollte. So lassen sich insbesondere grammatische Proben ohne das natürliche Sprachgefühl kaum anwenden. Ansonsten weisen aber die beiden Aspekte von Grammatikkompetenz unterschiedliche Kompetenzbereiche auf, die in unterschiedliche Teilkompetenzen aufgeteilt werden müssen. Im Folgenden werden die Kompetenzaspekte und Teilkompetenzen der beiden Aspekte von Grammatikkompetenz getrennt voneinander betrachtet:

##### *Zu 1: Natürlichsprachliche Grammatikkompetenz – grammaire en acte*

Natürlichsprachliche Grammatikkompetenz meint die Fähigkeit, Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik einer natürlichen Sprache zu beherrschen. Wie bereits erwähnt, verfügen Schüler und Schülerinnen, die die Schulsprache als Erstsprache erworben haben, bereits bei Eintritt in die Schule über eine weitgehend ausgebaute Grammatikkompetenz. Je nach Nähe des erstsprachlichen Dialekts/Idioms zur Schulsprache produzieren solche Schüler und Schülerinnen nur wenige und ganz typische Grammatikfehler aufgrund ihrer Mundart, die jedoch das Sprachhandeln kaum beeinträchtigen. Diese werden in der schulischen Tradition vor allem in schriftlichen Texten korrigiert und in Bezug auf die Normen für schriftliche Texte geübt. Typische Fehler sind für das Standarddeutsche (wegen der mundartlichen Basis der Deutschschweizer Schüler und Schülerinnen) Fallfehler, falsche, vor allem unregelmässige Präteritumsformen, Syntaxfehler, falsche Pluralformen. Für das Französische: die Schülerfehler können zum Beispiel Satzzeichen (Fragezeichen, Ausrufezeichen etc.) der verschiedenen Satzarten, Satzformen (Verneinungspartikel) oder Besonderheiten des Mündlichen (zum Beispiel Wiederholungen oder unvollständige Sätze) betreffen. Bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern besteht zudem eine Schwierigkeit mit den Satzschlusszei-

chen, was zeigt, dass die Segmentierung des Textes in syntaktische Einheiten erst teilweise beherrscht wird. Im Italienischen – anders als bei den typischen Merkmalen des Mündlichen (Wiederholung von Pronomen, unvollständige Sätze) – betreffen die Fehler meist die Bildung von Nebensätzen und die Zeitenfolge sowie das Fehlen des Nomens.

Für die mündliche Sprachproduktion gelten andere Normen bzw. andere Ansprüche in Bezug auf Normrichtigkeit. Unvollständige Sätze sind im Mündlichen durchaus üblich und falsche Flexionsformen fallen kaum auf. Für Schüler und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können weitere Schwierigkeiten hinzukommen, wie z.B. im Deutschen falsche Genusformen, falsche Adjektivformen usw., im Französischen eine unpassende Verwendung der Verbmodi (zum Beispiel des Subjonctif) und im Italienischen der richtige Gebrauch des Geschlechts (Genus) bei den Nomen und der Zeiten bzw. Modi sowie der unregelmässigen Verben. Diese Fehler zeigen sich im Mündlichen meistens stärker als im Schriftlichen, sind dort jedoch auch, solange sie das Verständnis nicht verunmöglichen, weniger gravierend.

In der Sprachrezeption zeigt sich Grammatikkompetenz darin, dass – soweit dies für das Textverständnis nötig ist – die grammatische Bedeutung von Wörtern und Sätzen erfasst wird. Wir verzichten im Folgenden darauf, diese Aspekte näher zu beschreiben, da sie in den Domänen «Lesen» und «Zuhören» bereits beschrieben sind.

Ähnlich wie bei der Orthografiekompetenz geht es also beim hier dargestellten Aspekt von Grammatikkompetenz um die Fähigkeit, vor allem schriftliche Texte möglichst «fehlerfrei», das heisst, möglichst nahe an der Norm für schriftliche Texte zu produzieren.<sup>7</sup> Entsprechend gibt es für diesen Aspekt der Grammatikkompetenz auch ganz ähnliche Kompetenzaspekte wie bei der Orthografiekompetenz: *Formale Korrektheit in der Sprachproduktion* (vgl. Verschriftungskompetenz unter 4.5.) und *Strategiekompetenz* (vgl. erweiterte Rechtschreibkompetenz unter 4.5.).

Die beiden Kompetenzaspekte gelten für alle Schulsprachen (D, F, I). Die grammatischen Formen selbst unterscheiden sich allerdings in den jeweiligen Sprachen und auch der Grad der eingeforderten Normrichtigkeit unterscheidet sich je nach Sprache und deren Tradition im Umgang mit Sprachnormen. Wie im Bereich der Orthografie gibt es hier allgemeine und sprachspezifische Teilkompetenzen:

*Formale Korrektheit (Wortbau, Flexion, Rektion, Genus, Kongruenz, Satzbau etc.)*

Im Deutschen sind dabei vor allem folgende Bereiche zu beachten:

- Wortbau: Komposita
- Kasusflexion (v.a. Nominativ – Akkusativ); Rektion der Präpositionen (vor allem für DaZ)
- Unregelmässige Verbformen
- Pluralformen für Nomen
- Genus (vor allem für DaZ)
- Satzbau

Im Französisch sind es u. a.:

- construction de la phrase, selon son type et sa forme
- identification des différents mots et groupes de mots

<sup>7</sup> Für mündliche Texte gilt diese Aussage im Prinzip auch, nur fallen im Mündlichen Regelverstösse weniger auf. Zudem sind die Regeln für den mündlichen Sprachgebrauch von denjenigen des Schreibens verschieden bzw. ist die Grammatik des Mündlichen eine andere als die des Schriftlichen.

- identification des relations entre constituants de la phrase, pour réaliser correctement les accords nécessaires
- pronominalisation
- organisation du texte (par exemple choix d'un système de temps adéquats)

Im Italienischen sind es:

- costruzione della frase, principale e subordinata
- identificazione delle relazioni tra i costituenti della frase, per realizzare correttamente gli accordi necessari
- pronominalizzazione
- organizzazione del testo (per esempio la scelta di un sistema temporale adeguato)

### *Strategien*

- Unregelmässige Flexionsformen und Rektionen memorieren
- Wörterbücher benutzen können
- vom Inhalt abstrahieren, auf Formales konzentrieren
- Aufmerksamkeit gegenüber Grammatikfehlern (auf Problemfälle achten)
- Grammatikprobleme erkennen und Lösungsstrategie wählen

Wir haben darauf verzichtet, Basisstandards für diesen Aspekt der Grammatikkompetenz zu beschreiben. Der Basisstandard für diesen Aspekt von Grammatikkompetenz müsste lauten: *Schüler und Schülerinnen beherrschen die grammatischen Strukturen und den Wortschatz der Schulsprache produktiv soweit, dass sie sich damit gegenüber Sprechern und Sprecherinnen der Schulsprache verständlich machen können und so ihre kommunikativen Ziele erreichen. Dafür müssen Äusserungen nicht grammatisch perfekt sein! Sie sollten zugleich über ausreichende rezeptive Grammatikkompetenz und einen rezeptiven Wortschatz verfügen, um Sprecherinnen und Sprecher der Schulsprache in Laut und Schrift verstehen zu können.*

Es ist allerdings überflüssig, einen solchen Basisstandard zu formulieren, da er bereits in den anderen Domänen integriert ist und da die darin enthaltenen Anforderungen von Erstsprachlern und Erstsprachlerinnen bereits bei Schuleintritt erfüllt werden. Möchte man Basisstandards formulieren, die über das in den anderen Domänen geforderte Niveau an Grammatikkompetenz hinausgehen, müsste man unterschiedliche Standards für Erstsprachler und Erstsprachlerinnen <Schulsprache> und für Schüler und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache erworben haben, formulieren.

### *Zu 2: analytische Grammatikkompetenz*

Die Grammatik einer Sprache lässt sich wissenschaftlich untersuchen wie dies z. B. bei biologischen Phänomenen geschieht. Analog zum Biologie- oder Chemie-Unterricht lassen sich wissenschaftliche Modelle (in diesem Fall wissenschaftliche Grammatiken) so aufbereiten, dass sie mit entsprechenden Einschränkungen für Schüler und Schülerinnen einer bestimmten Alterstufe verständlich werden (in diesem Fall redet man dann von Schulgrammatiken). Wie in naturwissenschaftlichen Fächern gehören dazu das Operieren, Analysieren, (schulische) Forschen und Adaptieren von wissenschaftlicher Terminologie (Begriffe lernen). Dafür lassen sich auch im Bereich der Grammatik Kompetenzen beschreiben und, so man denn will, auch Standards festlegen.

Für diesen analytischen Aspekt von Grammatikkompetenz lassen sich drei Bereiche nennen, die im Grunde für alle Sprachen gültig sind: Um sprachliche Strukturen unter einer grammatischen Perspektive untersuchen zu können, muss man fähig sein, (1) grammatische Proben

anzuwenden, (2) Sprachen unter strukturellen bzw. grammatischen Gesichtspunkten miteinander vergleichen können, (3) zentrale Fachbegriffe kennen. In den schulischen Traditionen der verschiedenen Sprachregionen werden unterschiedliche grammatische Phänomene in den Blick genommen:

- relevante Grammatikproben kennen und beherrschen (Proben zur Wortart-, Satzglied- und Satzbestimmung: Ersatz-, Verschiebe-, Erweiterungs-, Listen- und Weglassprobe).
- Morpheme erkennen, Wortstrukturen analysieren.
- Wortgruppen erkennen, Satzstrukturen analysieren (Nominalgruppen, Präpositionalgruppen, Verbgruppen).
- über Inhalt, Form und Funktion von Sprache nachdenken: Sprachstrukturen (Wort- und Satzbau) erforschen – Sprachen vergleichen – Regularitäten erkennen.
- Forschungsergebnisse rekapitulieren, darstellen und nachvollziehen.
- sich über Spracherfahrungen austauschen.
- Schulgrammatische Klassifikationen vornehmen.

### *Fazit*

Die für die Analyse von Sprachstrukturen erforderlichen analytischen Fähigkeiten sind von einem grundsätzlich anderen Typus als die für das Sprachhandeln notwendigen Kompetenzen. Geht es bei den anderen Domänen um die eigentlichen Kernkompetenzen, um mit Sprache zu handeln, um aktiv an der Gesellschaft teilnehmen zu können, so geht es bei der analytischen Grammatikkompetenz einerseits um ein Zudienen für die Orthografie, andererseits aber auch um ein Vermitteln von kulturellem Wissen.

Mit anderen Worten: Basisstandards zu schulgrammatischem Wissen und Können können nur in einem besonderen Sinn zu den Bildungsstandards «Schulsprache» gerechnet werden. Es handelt sich um ein Supplement zu den gesellschaftlich und individuell wünschenswerten Basisstandard für die zentralen Domänen des Sprachhandelns wie *zuhören, lesen, sprechen, schreiben*. Dies gilt auch für jene schulgrammatischen Analysefertigkeiten, auf deren Grundlage orthografische Regeln formuliert werden. Zwar muss man bis zu einem gewissen Grad fähig sein, die morphologische Struktur von Wörtern zu erfassen (um im Deutschen beispielsweise die Nomen oder gewisse Stamm- und Ableitungsmorpheme zu erkennen, im Französischen die Beziehung zwischen Subjekt und prädikativem Adjektiv), wie jedoch diese grammatischen Phänomene analysiert werden und wie sie benannt werden, ist dafür von sekundärer Bedeutung – zumal für das Erreichen der Basisstandards in den Domänen Schreiben und Orthografie nur wenig grammatische Analysefertigkeit vorausgesetzt wird.

## **4.7 Quer zu den Domänen: Wortschatz**

Mit dem Begriff «Wortschatz» wird üblicherweise umschrieben, über welche und wie viele Wörter ein Mensch produktiv (aktiv) oder rezeptiv (passiv) verfügt und wie jemand diese Wörter miteinander vernetzt hat. Dass man über Wörter verfügen, ihre Bedeutung, ihren Gebrauch und ihre wechselseitige Bedeutungsdifferenzierung kennen muss, um sprachlich handeln zu können, liegt auf der Hand. Ein ausreichend differenzierter Wortschatz ist also eine Grundvoraussetzung für jegliche sprachliche Aktivität.

Versteht man Wortschatz als eine Art strukturierten kognitiven Speicher von Bedeutungen und ihren sprachlichen Ausdrucksformen in Laut und Schrift, auf den ein Individuum aktiv bei der Sprachproduktion zugreift oder den es bei der Sprachrezeption aktivieren und erweitern kann, so stellt sich die Frage, wie in einem für schulische Zwecke nutzbaren Kompetenzmodell «Wortschatz» als eigene Domäne sinnvoll modelliert werden kann. Wie soll

Wortschatz unabhängig von rezeptiven oder produktiven Sprachhandlungen erfasst werden? Denkbare wäre zwar, dass man Wörter nach Ober- und Unterbegriffen ordnen lässt und dies als Merkmal für einen mehr oder weniger ausgebauten Wortschatz nimmt. Da aber nur wenige Begriffsfelder überhaupt so strukturierbar sind (meist handelt es sich um Klassifikationsformen aus anderen Fächern wie Biologie – *Obst: Apfel, Birne ...*) und gerade die fürs Textverstehen und die Textproduktion wichtigen Funktionswörter (*weil, ob, damit, dass ...*) isoliert gar nicht erfasst werden können, ist es weit aussagekräftiger, die Differenziertheit des Wortschatzes in Bezug auf Sprachhandlungssituationen bzw. in den entsprechenden Domänen der Sprachrezeption bzw. -produktion zu beschreiben. Womit sich aber eine eigene Sprachdomäne «Wortschatz» in einem schulischen Kompetenzmodell als überflüssig erweist.

Mit anderen Worten: Die Beschaffenheit des Wortschatzes hinsichtlich Umfang, begrifflicher Differenziertheit und Strukturiertheit sowie die Zugriffsweisen, die ein Mensch darauf nimmt, ist also Teil der unter den Domänen *zuhören, lesen* (= rezeptiver bzw. passiver Wortschatz) und *sprechen, schreiben* (= produktiver bzw. aktiver Wortschatz) beschriebenen Kompetenz. So verstandener Wortschatz kann nicht in isolierten Wörtertests aussagekräftig erfasst werden, denn rezeptiver Wortschatz zeigt sich im Verstehen von ganzen Texten: Erst in einem *Kontext* erhalten die Wörter ihre differenzierende Bedeutung, erst aus dem *Kontext* kann die Bedeutung eines Wortes erschlossen werden. Produktiver Wortschatz wiederum bedarf einer komplexen Produktionssituation, die in ein Thema und in eine Kommunikationssituation eingebettet ist: Die Aufforderung «Nenne alle Wörter, die du zum Thema XY kennst» macht wenig Sinn.

Da sich also Wortschatz nicht unabhängig von den übrigen Domänen der Sprachkompetenz beschreiben lässt und da sich hierzu auch keine unabhängigen Basisstandards oder gar Niveaus beschreiben lassen, verzichten wir auf die Etablierung einer weiteren Domäne. Aussagen über den Wortschatz finden sich dementsprechend in den Basisstandards zu allen Bereichen.

## Teil II

### Niveaubeschreibungen und Vorschläge für Basisstandards

#### 5 Zur empirischen Fundierung von Niveaus und Basisstandards

Grundlage für die Beschreibung der Kompetenzniveaus der Klassen 8 und 11 in den Domänen «Zuhören», «Lesen» und «Schreiben» bildeten einerseits jene Items aus der nationalen Stichprobe, die den von der Gruppe Methodologie festgelegten Kriterien entsprechen.<sup>1</sup> Andererseits waren die sprachdidaktischen Überlegungen, die bei der Entwicklung der Aufgaben sowie bei der Bewertung und Interpretation der Ergebnisse in die Niveaubeschreibungen eingeflossen sind, von zentraler Bedeutung. Für die Itemselektion wurden drei Kriterien berücksichtigt: Erstens mussten die Items, die in Französisch und Deutsch sowie meist auch in Italienisch vorlagen, in allen Sprachen den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Zweitens mussten die Items dem Rasch-Modell entsprechen und drittens musste die Trennschärfe der Items genügend hoch sein. Daher können die Niveaubeschreibungen für die genannten drei Domänen für die beiden Klassen 8 und 11 als empirisch sehr gut fundiert bezeichnet werden. (Zur genaue Anzahl der validierten Items, der Anzahl der am Test teilnehmenden Schülerinnen und Schüler etc. vgl. *Projektbericht Phase I <Zusammenfassung>*, 2007, S. 50).

Auch die Basisstandards für diese Domänen stehen auf einer sehr guten empirischen Basis, auch wenn für die Basisstandards «Zuhören» <nur> Tests in der deutschen und der französischen Schweiz durchgeführt wurden. Einige wenige, nicht empirisch belegte Teilkompetenzen wurden in allen drei Domänen mit fachdidaktischen Überlegungen ergänzt.

Die Basisstandards beziehen sich im Wesentlichen auf ein tiefes Niveau II, das auf allen Schulstufen von durchschnittlich 85% der Schülerinnen und Schüler erreicht wurde. Für die Subdomänen der Domäne «Sprechen» – «zusammenhängendes Sprechen» und «Teilnahme an Gesprächen» stützen sich die Standards mehr auf Niveau III als auf Niveau II (das ist eine Frage des Erfolgsprozentsatzes: über 90% der Schülerinnen und Schüler (93% in Stufe 8 und 97% in Stufe 11) erreichten Niveau II).

Die Subdomänen «Zusammenhängendes Sprechen» und «Teilnahme an Gesprächen» konnten für die Klassen 8 und 11 nur sehr eingeschränkt getestet werden: In insgesamt 16 Klassen wurden in der Romandie und der Deutschschweiz je ein dialogischer und ein monologischer Test mit je 6 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Aber auch diese schmale empirische Basis bietet bei der Beschreibung der Niveau-Stufen und vor allem für ihre Abgrenzung gegeneinander hilfreiche Indizien, welche die sprachdidaktische Analyse stützen.

Auch für die Domänen «Orthografie» und «Grammatik» wurden für die Klassen 8 und 11 Tests in der Romandie und der Deutschschweiz durchgeführt: Wie fürs Sprechen und die Klasse 4 ist hier die Zahl der am Test teilnehmenden Schülerinnen und Schüler relativ gering. Hinzu kommt, dass in diesen beiden Domänen aufgrund der Sprachabhängigkeit der für die Schule relevanten Kompetenzen kein nationaler Test, sondern zwei unterschiedliche Tests in der Deutschschweiz und in der Romandie durchgeführt wurden. Daher werden hier die Niveaubeschreibungen für jede Sprachregionen gesondert aufgeführt. Trotz dieser und der durch die Stichprobengrösse bedingten Einschränkungen auf bestimmte Teilaspekte können

---

<sup>1</sup> Die detaillierten Bestimmungen der Niveaus und deren konkrete Beschreibung für die Teilbereiche Zuhören, Lesen und Schreiben sind im Kapitel «Kompetenzmodell» des Projektberichts Phase I (2007) zugänglich.

auch die hier vorgelegten Niveaubeschreibungen als empirisch teilfundiert bezeichnet werden. Insbesondere für die Abgrenzungen der einzelnen Niveaus voneinander sind die empirischen Daten hilfreich. Für eine bessere empirische Fundierung der Niveaus und Basisstandards sind weitere Untersuchungen nötig. Insbesondere Schüler und Schülerinnen mit anderer Erstsprache als der Schulsprache müssten in Bezug auf ihre Möglichkeiten im Bereich Grammatik genauer untersucht werden.

Da für die 4. Klasse sowohl die Itemanzahl als auch die Anzahl der beteiligten Schüler und Schülerinnen relativ gering ist, ist die empirische Basis für die Niveaubeschreibung der Domänen «Zuhören», «Lesen» und «Schreiben» hier relativ schmal, trotzdem können auch diese Niveaubeschreibung als empirisch (schwach) fundiert bezeichnet werden. Für «Sprechen» und «Teilnahme an Gesprächen» waren im engen zeitlichen und finanziellen Rahmen leider keine Tests durchführbar. Die Niveau-Beschreibungen beruhen für diese Schulstufe also vor allem auf sprachdidaktischen Einschätzungen, wobei man sich hier durchaus auch von den empirischen Ergebnissen zu «Zuhören» Klasse 4 und den gut fundierten Ergebnissen zu den Klassen 8 und 11 leiten liess. Für die Domänen «Orthografie» und «Grammatik» wurden bewusst keine Tests in der Klasse 4 durchgeführt: Nützliche Niveau-Beschreibungen und entsprechend sprachdidaktisch begründbare Basisstandards lassen sich für diese beiden Domänen in dieser Altersgruppe nicht erstellen, dafür ist die schulische Lernzeit noch zu kurz.

Die Basisstandards für die 4. Klasse sind empirisch für alle Domänen also noch ungenügend gesichert, da nur drei Hörtests, nur zwei Lese- und Schreibaufgaben entwickelt und mit einer kleinen Schülerpopulation in der Romandie und der Deutschschweiz durchgeführt wurden. Dabei erwiesen sich pro Domäne nur wenige Items sowohl in der französischen wie auch deutschen Schweiz als valide. Die Basisstandards der 4. Klasse stützen sich neben den empirischen Ergebnissen daher vor allem auf sprachdidaktische Überlegungen bzw. Einschätzungen.

## Niveaubeschreibung Zuhören – Klasse 4

Niveau I <sub>4</sub>	Niveau II <sub>4</sub>	Niveau III <sub>4</sub>	Niveau IV <sub>4</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sehr einfache explizite Informationen einem Hörtext zu entnehmen und zu erkennen, um was es im Grossen und Ganzen in diesem Text geht.</li> <li>• explizite Informationen zu entnehmen, wenn die Fragen deutlich darauf hinweisen bzw. die betreffende Textstelle leicht zu finden ist.</li> <li>• an Gesprächen in vertrautem Kontext teilzunehmen. Es gelingt ihnen aber noch nicht immer, aufmerksam zuzuhören und auf das Gesprochene sinngemäss und passend zu reagieren (vgl. Domäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> <li>• auf vertraute paraverbale und nonverbale Signale aufmerksam zu werden.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Themen der monologischen und dialogischen Hörtexte (auch audiovisuelle Hörtexte, z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportage, und Theaterspiele) und der Gespräche sind vertraut und gebräuchlich.</li> <li>• Zusätzlich zu den für Hörtests geeigneten Genres (v.a. Darlegen, Erzählen) sind Genres anderer mündlicher</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einem Hörtext die Hauptbotschaft zu entnehmen.</li> <li>• explizite Informationen auch dann zu entnehmen, wenn die Information nicht direkt aus dem Text entnommen werden kann.</li> <li>• in prototypischen Fällen das Genre zu erkennen (Erzählen, Darlegen) und in Ansätzen ein Verständnis für die Textfunktion zu zeigen.</li> <li>• an Gesprächen mit vertrautem Thema teilzunehmen und meist aufmerksam zuzuhören und auf das Gesprochene sinngemäss und passend zu reagieren (vgl. Domäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> <li>• nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder wenn sie zusätzliche Informationen möchten.</li> <li>• vertraute paraverbale und nonverbale Signale richtig zu deuten.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Themen der monologischen und dialogischen Hörtexte (auch audiovisuelle Hörtexte, z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportage, und Theaterspiele) und der Gespräche sind</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explizite Informationen in einem Hörtext zu finden und zusammen mit impliziten Informationen ein gutes Verständnis des Textes aufzubauen.</li> <li>• Implizite Information dann zu entnehmen, wenn sie sich auf lokal begrenzte Textstellen bezieht.</li> <li>• einzelne unvertraute Wörter und Wendungen aus dem Kontext zu erschliessen.</li> <li>• in prototypischen Fällen das Genre zu erkennen (Erzählen, Darlegen) und ein Verständnis für die Textfunktion zu zeigen.</li> <li>• an einem Gespräch mit vertrautem Kontext teilzunehmen, aufmerksam zuzuhören und auf das Gesprochene mit eigenen Beiträgen zu reagieren (vgl. Domäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> <li>• bei Unklarheit zu reagieren und nachzufragen, wenn sie etwas Weiteres wissen möchten.</li> <li>• vertraute paraverbale und nonverbale Signale zu deuten.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einem Hörtext neben expliziten Informationen vermehrt auch implizite Informationen zu entnehmen, zusammenhängende Informationen aufzufinden und zu verknüpfen und ein gutes Verständnis des Textes aufzubauen.</li> <li>• explizite Informationen auch dann zu entnehmen, wenn sie auf eine komplexe Einzelinformation zielen.</li> <li>• implizite Informationen via Schlussfolgerungen aus dem Kontext zu entnehmen.</li> <li>• in prototypischen Fällen das Genre (Erzählen, Darlegen) und die Textfunktion zu erkennen.</li> <li>• eine eigene Meinung zum Gehörten zu entwickeln.</li> <li>• auch unvertraute Wörter und Redewendungen zu verstehen, wenn sie aus dem Kontext erschliessbar sind.</li> <li>• an einem Gespräch teilzunehmen, aufmerksam zuzuhören und auf das Gesprochene mit eigenen Beiträgen zu reagieren (vgl. Domäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> <li>• bei Unklarheit zu reagieren und nachzufragen, wenn sie etwas Weiteres wissen möchten.</li> </ul>

<p>Situationen wichtig wie z.B. das Gespräch im Klassenzimmer oder die ganz alltägliche Unterrichtssituation, in der die Lehrperson oder ein/e SchülerIn Unterrichtsstoff mündlich anbietet (Lehrervortrag, Schülervortrag).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Wortschatz zeigt häufige, bekannte Wörter. Unvertrauter Wortschatz ist durchwegs im Text erklärt.</li> <li>• Die Texte sind kurz, klar strukturiert, linear aufgebaut und nicht komplex. Die Syntax ist einfach (Hauptsätze).</li> <li>• In den Hörtexten oder den Gesprächen wird langsam, mit deutlicher Artikulation gesprochen.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen beziehen sich auf konkrete Aspekte in alltäglichen Kontexten (z.B. alltägliche Handlungen), die explizit im Text genannt sind.</li> <li>• Die Fragen sind kurz und gezielt formuliert. Ihr Wortschatz ist geläufig und die Syntax ist einfach gehalten.</li> <li>• Die Fragen weisen geschlossene Antwortformate aus (Multiple-Choice). Offene Fragen sind mit wenig sprachlichem Aufwand beantwortbar.</li> <li>• Das Beantworten der Fragen wird erleichtert, wenn die Testaufgaben den Schülerinnen und Schülern eine Vororientierung auf den Text ermöglichen (advanced organizers).</li> </ul>	<p>bekannt und gebräuchlich und wenig anspruchsvoller als auf dem Niveau I.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusätzlich zu den für Hörtests geeigneten Genres (v.a. Erzählen, Darlegen) sind Genres anderer mündlicher Situationen wichtig wie z.B. das Gespräch im Klassenzimmer oder die ganz alltägliche Unterrichtssituationen, in denen die Lehrperson oder ein/e Schüler/-in Unterrichtsstoff mündlich anbietet (Lehrervortrag, Schülervortrag).</li> <li>• Der Wortschatz ist vertraut, unvertrautere Wörter sind einfach erschliessbar oder werden erklärt.</li> <li>• Die Hörtexte sind kurz und inhaltlich und formal übersichtlich strukturiert.</li> <li>• Die Hör- oder Gesprächstexte sind mit deutlicher Artikulation und einem langsamen Sprechtempo gesprochen.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen richten sich auf konkrete thematische Aspekte.</li> <li>• Sie sind kurz, und gezielt formuliert. Der Wortschatz ist vertraut.</li> <li>• Die Fragen weisen zumeist geschlossene Antwortformate auf (Multiple-Choice).</li> <li>• Das Beantworten der Fragen wird erleichtert, wenn die Testaufgaben den Schülerinnen und Schülern eine Vororientierung auf den Text ermöglichen (advanced organizers).</li> </ul>	<p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Themen der monologischen und dialogischen Hörtexte (auch audiovisuelle Hörtexte, z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportage, und Theaterspiele) oder die Gesprächssituationen unterscheiden sich wenig von denjenigen auf den Niveaus I und II. Sie sind bekannt und schulnah.</li> <li>• Zusätzlich zu den für Hörtests geeigneten Genres (v.a. Darlegen, Erzählen) sind Genres anderer mündlicher Situationen wichtig wie z.B. das Gespräch im Klassenzimmer oder die ganz alltägliche Unterrichtssituationen, in denen die Lehrperson oder ein/e Schüler/-in Unterrichtsstoff mündlich anbietet (Lehrervortrag, Schülervortrag).</li> <li>• Der Wortschatz ist vertraut, unvertraute Wörter sind erschliessbar oder werden erklärt.</li> <li>• Die Texte sind eher kurz und inhaltlich und formal übersichtlich strukturiert und linear aufgebaut.</li> <li>• Die Texte sind mit deutlicher Artikulation und einem mittleren Sprechtempo gesprochen.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen richten sich auf alltägliche konkrete Aspekte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gebräuchliche paraverbale und nonverbale Signale zu deuten.</li> <li>• während dem Zuhören einzelne, explizit erwähnte Informationen stichwortartig aufzuschreiben.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Themen der monologischen und dialogischen Hörtexte (auch audiovisuelle Hörtexte, z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportage, und Theaterspiele) oder die Gesprächssituationen sind weitgehend die gleichen wie auf den Niveaus I bis III, jedoch können zusätzlich auch weniger vertraute, eher an der Alterslimite liegende Texte im Ansatz bearbeitet werden.</li> <li>• Zusätzlich zu den für Hörtests geeigneten Genres (v.a. Darlegen, Erzählen) sind Genres anderer mündlicher Situationen wichtig wie z.B. das Gespräch im Klassenzimmer oder die ganz alltägliche Unterrichtssituationen, in denen die Lehrperson oder ein/e SchülerIn Unterrichtsstoff mündlich anbietet (Lehrervortrag, Schülervortrag).</li> <li>• Der Wortschatz umfasst auch weniger bekannte Bereiche. Unvertraute Wörter können aus dem Kontext erschlossen werden.</li> <li>• Die Texte sind kurz bis mittellang und deutlich gesprochen.</li> </ul>
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen sind eher kurz und gezielt formuliert. Der Wortschatz ist vertraut.</li> <li>• Sie sind mit einem angemessenen sprachlichen Aufwand beantwortbar und weisen vorwiegend geschlossene Antwortformate aus (MC).</li> <li>• Das Beantworten der Fragen wird erleichtert, wenn die Testaufgaben den Schülerinnen und Schülern eine Vororientierung auf den Text ermöglichen (advanced organizers).</li> </ul>	<p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen sind komplexer strukturiert und länger als auf den Niveaus I bis III. Sie richten sich nicht nur auf alltägliche konkrete Aspekte, sondern beziehen sich auch auf abstraktere, nicht alltägliche Sachverhalte.</li> <li>• Neben einem weitgehend vertrauten Wortschatz kommen auch weniger frequente Wörter vor.</li> <li>• Die Fragen erfordern einen erhöhten sprachlichen Aufwand und teilweise einen recht hohen Distanzierungsgrad zum Text. Sie weisen alle Antwortformate aus, zumeist jedoch Mehrfachwahlantworten (Multiple Choice).</li> <li>• Das Beantworten der Fragen wird erleichtert, wenn die Testaufgaben den Schülerinnen und Schülern eine Vororientierung auf den Text ermöglichen (advanced organizers).</li> </ul>
--	--	---

## Niveaubeschreibung «Zuhören» – Klasse 8

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>einem Hörtext die Hauptbotschaft zu entnehmen.</li> <li>explizite Informationen einem Hörtext zu entnehmen. Die Entnahme komplexerer, impliziter Information gelingt selten und nur dann, wenn sie leicht im Text erkennbar ist, und nur mit zusätzlicher Unterstützung, z.B. durch äusserst einfache Frageformate resp. durch sehr eindeutige Antwortformate.</li> <li>auf Nachfragen eine allerdings noch rudimentäre eigene Meinung zum Gehörten mitzuteilen.</li> <li>an einem Gespräch in vertrautem Kontext teilzunehmen, wobei es nicht immer gelingt, aufmerksam zuzuhören. Auf das Gesprochene reagieren sie ab und zu mit eigenen Beiträgen (vgl. Domäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> <li>ihr Nichtverstehen zu signalisieren, sie fragen jedoch selten nach.</li> <li>gebräuchliche paraverbale und non-verbale Signale zu deuten.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Themen der monologischen und</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>in einem Hörtext das globale, übergeordnete Thema zu erkennen und zu verstehen.</li> <li>explizite Informationen zu entnehmen, auch dann, wenn die Information nicht sofort auf der Textoberfläche erkennbar ist. Die Entnahme impliziter Information gelingt mit zusätzlicher Unterstützung, z.B. durch einfache Frageformate resp. durch eindeutige Antwortformate.</li> <li>die Aufmerksamkeit auf einfachere Informationen, auf die im Voraus verwiesen wird, zu richten, die Information korrekt zu entnehmen und in geforderte Handlungen umzusetzen.</li> <li>auf Nachfrage eine eigene Meinung zum Gehörten mitzuteilen.</li> <li>unvertrautere Wörter aus dem Kontext zu erschliessen, wenn die Antwortformate eindeutig sind.</li> <li>in prototypischen Fällen das Genre, einige texttypische Merkmale und die Textfunktion zu erkennen.</li> <li>an einem Gespräch mit vertrautem Kontext teilzunehmen. Es gelingt meist, aufmerksam zuzuhören und auf das Gesprochene auch ab und zu mit eigenen Beiträgen zu reagieren (vgl. Domäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>explizite und implizite Informationen in einem Hörtext zu entnehmen und ein gutes Verständnis des Textes aufzubauen.</li> <li>explizite Information auch dann aufzufinden, wenn sie auf der Textoberfläche nicht sofort erkennbar ist. Implizite Information, auch komplexere, kann dann entnommen werden, wenn sie sich auf eine lokal begrenzte oder auf mehrere redundante Textstellen bezieht.</li> <li>die Aufmerksamkeit auf komplexere Informationen, auf die im Voraus verwiesen wird, zu richten, die Information korrekt zu entnehmen und in geforderte Handlungen umzusetzen.</li> <li>eine eigene Meinung bei vertrautem Inhalt zu entwickeln.</li> <li>Fachwörter und Redewendungen aus dem Kontext zu verstehen.</li> <li>in prototypischen Fällen das Genre, einige texttypische Merkmale und die Textfunktion zu erkennen.</li> <li>aktiv an Gesprächen teilzunehmen, meist aufmerksam zuzuhören, an Äusserungen anderer anzuknüpfen und auf das Gesprochene mit eigenen Beiträgen zu reagieren (vgl. Domäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>über die expliziten Informationen hinaus einem Hörtext auch stark implizite Informationen zu entnehmen und dabei ein sehr gutes Textverständnis aufzubauen.</li> <li>implizite, komplex im Hörtext angelegte Informationen via Schlussfolgerung aus dem Text zu entnehmen und zur Beantwortung komplexerer Fragen mehrere Aspekte, die über den ganzen Text verstreut sind, zu integrieren.</li> <li>die Aufmerksamkeit auf komplexere Informationen, auf die im Voraus verwiesen wird, zu richten, die Information korrekt zu entnehmen und in geforderte Handlungen umzusetzen.</li> <li>Zusammenhänge herzustellen, Begründungen anzubringen und eine eigene Meinung zu verschiedenen Sachverhalten zu entwickeln.</li> <li>Fachwörter und Redewendungen aus dem Kontext zu verstehen.</li> <li>das Genre, die Absicht des Autors und die Textfunktion zu erkennen.</li> <li>aktiv an Gesprächen teilzunehmen, aufmerksam zuzuhören, dem Gegenüber Interesse, Einverständnis, Nicht-einverständnis etc. zu signalisieren und an das Gesprochene mit eigenen</li> </ul>

<p>dialogischen Hörtexte (auch audiovisuelle Hörtexte, z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportage, und Theaterspiele) oder der Gesprächstexte sind vertraut und gebräuchlich.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Hörtexte sind prototypisch für das Genre (v.a. Erzählen, Darlegen). Zu den Hörtexten gehören z.B. auch das Gespräch im Klassenzimmer oder die ganz alltägliche Unterrichtssituationen, in denen die Lehrperson oder ein/e SchülerIn Unterrichtsstoff mündlich anbietet (Lehrervortrag, Schülervortrag).</li> <li>Der Wortschatz zeigt hochfrequente, bekannte Wörter. Unvertrauter Wortschatz ist durchwegs explizit erklärt.</li> <li>Die Hörtexte sind kurz, inhaltlich und formal einfach strukturiert und linear aufgebaut.</li> <li>Die Hörtexte sind langsam, mit deutlicher Artikulation gesprochen. Sie sind eher kurz.</li> </ul> <p><i>Die S Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Fragen beziehen sich auf konkrete Aspekte in alltäglichen Kontexten (z.B. Ereignisse).</li> <li>Der Wortschatz ist frequent. Die Syntax ist einfach gehalten.</li> <li>Die Fragen sind kurz und gezielt formuliert. Sie sind mit wenig sprachlichem Aufwand beantwortbar und weisen zumeist geschlossene Ant-</li> </ul>	<p>chen»).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nichtverstehen zu signalisieren und manchmal auch nachzufragen, wenn sie etwas Weiteres wissen möchten.</li> <li>während dem Zuhören stichwortartig einzelne explizit erwähnte Informationen aufzuschreiben.</li> <li>vertraute paraverbale und nonverbale Signale zu deuten.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Themen der monologischen und dialogischen Hörtexte (auch audiovisuelle Hörtexte, z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportage, und Theaterspiele) oder der Gesprächstexte sind wenig anspruchsvoller als auf dem Niveau I.</li> <li>Die Hörtexte sind prototypisch für das Genre (v.a. Erzählen, Darlegen): Zentral sind auch Hörtexte wie z.B. das Gespräch im Klassenzimmer oder die ganz alltägliche Unterrichtssituationen, in denen die Lehrperson oder ein/e SchülerIn Unterrichtsstoff mündlich anbietet (Lehrervortrag, Schülervortrag).</li> <li>Der Wortschatz ist vertraut, unvertraute Wörter sind erschliessbar oder werden erklärt.</li> <li>Die Hörtexte sind eher kurz und inhaltlich und formal übersichtlich strukturiert, sie sind aber nicht mehr</li> </ul>	<p>chen»).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>bei Unklarheit zu reagieren und nachzufragen, wenn sie etwas Weiteres wissen möchten.</li> <li>während dem Zuhören stichwortartig einzelne wichtige Informationen zu notieren.</li> <li>paraverbale und nonverbale Signale zu deuten.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Themen der monologischen und dialogischen Hörtexte (auch audiovisuelle Hörtexte, z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportage, und Theaterspiele) oder die Gesprächstexte unterscheiden sich nur wenig von denjenigen auf den Niveaus I und II.</li> <li>Die Hörtexte sind meist, aber nicht immer prototypisch für das Genre (Darlegen, Erzählen; Argumentieren). Wichtig sind auch Hörtexte wie das Gespräch im Klassenzimmer oder die ganz alltägliche Unterrichtssituationen, in denen der Unterrichtsstoff mündlich angeboten wird (Lehrervortrag, Schülervortrag).</li> <li>Der Wortschatz ist weitgehend vertraut. Unvertraute Wörter sind erschliessbar oder werden erklärt.</li> <li>Die Hörtexte sind von einer mittleren Länge und inhaltlich und formal übersichtlich strukturiert, aber nicht nur</li> </ul>	<p>Beiträgen anzuknüpfen (vgl. Domäne «Teilnahme an Gesprächen»).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>bei Unklarheit zu reagieren und präzise nachzufragen, wenn sie etwas Weiteres wissen möchten.</li> <li>während dem Zuhören stichwortartig die wichtigen Informationen zu notieren.</li> <li>auch komplexere paraverbale und nonverbale Signale zu deuten.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die monologischen und dialogischen Hörtexte (auch audiovisuelle Hörtexte, z. B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportage und Theaterspiele) oder die Gesprächstexte sind weitgehend die gleichen wie auf den Niveaus I bis III, jedoch können zusätzlich auch weniger vertraute, weniger «attraktive» Texte im Ansatz bearbeitet werden.</li> <li>Die Hörtexte sind nicht nur prototypisch für das Genre (Darlegen, Erzählen, Argumentieren). Wichtig sind auch Hörtexte wie das Gespräch im Klassenzimmer oder die ganz alltägliche Unterrichtssituationen, in denen der Unterrichtsstoff mündlich angeboten wird (Lehrervortrag, Schülervortrag).</li> <li>Der Wortschatz umfasst auch weniger bekannte Bereiche. Unvertraute Wörter können aus dem Kontext erschlos-</li> </ul>
--	---	--	---

<p>wortformate aus (Multiple-Choice, Ja-Nein-Fragen). Es finden sich jedoch auch Formate mit offenen und einfachen Antwortmöglichkeiten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Testaufgaben, die den Schülerinnen und Schülern eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen (advanced organizers).</li> </ul>	<p>nur linear aufgebaut. Textpassagen wechseln sich ab (dialogische Teile, Berichte; Geräusche, Musik).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Texte sind mit deutlicher Artikulation und einem mittleren Sprechtempo gesprochen.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen sind eher kurz und gezielt formuliert und richten sich auf konkrete thematische Aspekte.</li> <li>• Der Wortschatz ist vertraut, die Syntax eher einfach gehalten.</li> <li>• Die Fragen sind mit einem angemessenen sprachlichen Aufwand beantwortbar und weisen zumeist geschlossene Antwortformate wie Mehrfachantworten aus (multiple choice).</li> <li>• Testaufgaben, die den Schülerinnen und Schülern eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen (advanced organizers).</li> </ul>	<p>linear aufgebaut. Textpassagen wechseln sich ab (dialogische Teile, Berichte, Geräusche, Musik).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Texte sind mit deutlicher Artikulation und mittlerem Sprechtempo gesprochen.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen sind eher kurz und gezielt formuliert. Sie richten sich nicht nur auf alltägliche konkrete Aspekte, sondern beziehen sich auch auf abstraktere, nicht alltägliche Sachverhalte.</li> <li>• Der Wortschatz ist weitgehend gebräuchlich, die Syntax kann auch etwas komplexer sein.</li> <li>• Die Fragen sind mit einem angemessenen sprachlichen Aufwand beantwortbar und weisen alle Antwortformate aus: Mehrfachantworten; Ja-Nein-Antworten; offene Antworten.</li> <li>• Testaufgaben, die den Schülerinnen und Schülern eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen (advanced organizers).</li> </ul>	<p>sen werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Texte sind von mittlerer Länge und sind deutlich gesprochen. Auch komplexere Texte anspruchsvollerer Gestaltung (höheres Sprechtempo, wenig Gliederung etc.) können verstanden werden.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen sind komplexer strukturiert (z.B. Negation) und können länger als auf den Niveaus I bis III sein. Die Fragen richten sich nicht nur auf alltägliche konkrete Aspekte, sondern beziehen sich auch auf abstraktere, nicht alltägliche Sachverhalte.</li> <li>• Die Fragen erfordern erhöhten sprachlichen Aufwand, teilweise einen recht hohen Distanzierungsgrad zum Text. Sie weisen alle Antwortformate aus: Mehrfachantworten; Ja-Nein-Antworten; offene Antworten.</li> <li>• Neben einem weitgehend vertrauten Wortschatz kommen auch weniger häufige und vertraute Wörter vor. Die Syntax kann auch komplexer sein.</li> <li>• Testaufgaben, die den Schülerinnen und Schülern eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen, unterstützen das Verstehen (advanced organizers).</li> </ul>
--	---	--	--

## Niveaubeschreibung «Zuhören» – Klasse 11

Niveau I <sub>1,1</sub>	Niveau II <sub>1,1</sub>	Niveau III <sub>1,1</sub>	Niveau IV <sub>1,1</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die expliziten oder impliziten <i>zentralen Elemente</i> eines Hörtextes zu verstehen.</li> <li>• die wesentlichen Elemente eines erzählenden Hörtextes zu erkennen: Chronologie der wichtigen Ereignisse, implizite Elemente, die im Erzählstrang eine Rolle spielen, die Moral und die Essenz der Geschichte. Bei Hörtexten anderer Genres (argumentativ, darlegend) erkennen die S eher einige wichtige, zentrale Elemente als «Details».</li> <li>• Aufgaben im Zusammenhang mit dem Verständnis relativ einfacher, klar kontextualisierter und zielorientierter Hörtexte zu realisieren.</li> <li>• einen Hörtext zu situieren (z.B. die Intention des Autors / des Gesprächspartners), auch relativ komplexe Texte, wenn das Verstehen durch einfache Fragestellungen unterstützt wird.</li> <li>• an einem klar kontextualisierten und zielorientierten Gesprächsaustausch aktiv teilzunehmen: aufmerksam zuhören, im Laufe des Austausch relevant auf das Gesagte bezogen intervenieren (vgl. Subdomäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> <li>• in einer Gesprächssituation zu reagieren</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörtexte in allen Dimensionen (Moral, Essenz, Kontext, Sinn, Motiv) zu erfassen und zu verstehen, mit Ausnahme von Elementen, die aus erzählerischer Sicht zu sehr ins Details gehen.</li> <li>• relativ komplexe Hörtexte anderer Genres zu verstehen, jedoch in geringerem Masse und mehr mit dem Fokus auf den wesentlichen Elementen (Intentionen, Hauptinhalt).</li> <li>• (explizite) Informationen präzise zu entnehmen, wo auch immer diese im Text erscheinen (z.B. einen Ausdruck erkennen).</li> <li>• auf formale Elemente des Hörtextes zu achten (bei Erzählungen).</li> <li>• Aufgaben zum Verständnis von kontextualisierten und zielorientierten Hörtexten zu realisieren.</li> <li>• bei unterstützender Fragestellung Hörtexte verschiedener Genres <i>einzuordnen</i> (Genre, Kontext, Intentionen identifizieren ...) und zu evaluieren (Wirksamkeit, Qualität ...).</li> <li>• an einem klar kontextualisierten und zielorientierten Gesprächsaustausch aktiv teilzunehmen: aufmerksam zuhören, im Laufe des Austausch kompetent auf das Gesagte bezogen intervenieren</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzählende Hörtexte (selbst Beispiele psychologischer Sekundärliteratur) werden vertieft verstanden, teilweise auch ziemlich komplexe argumentative und darstellende Texte, auch wenn die Thematik dieser Texte nicht vertraut ist.</li> <li>• in narrativen Hörtexten mehr Informationen zu erkennen, zu filtern und sich zu merken.</li> <li>• Verständnisaufgaben zu kontextualisierten und zielorientierte Hörtexte zu realisieren.</li> <li>• mehr Distanz zum Hörtext herzustellen und komplexe Interpretationsoperationen vorzunehmen (zum Beispiel bezüglich der verschiedenen Gesprächsbeiträge und Zusammenfassung der argumentativen Positionen in einer Debatte; Sensibilität für die formellen Aspekte).</li> <li>• auch in einem sehr komplexen Hörtext das Wesentliche der Mitteilung oder zumindest einige wichtige Elemente zu erfassen. In schwierigen Hörtexten bereiten komplexe <i>Diskursfiguren</i> (Ironie, verbale Ambiguitäten etc.) noch Schwierigkeiten.</li> <li>• Texte verschiedener Genres <i>einzuordnen</i> (Genre, Kontext, Intentionen</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ein breites Spektrum von erzählenden Hörtexten vertieft zu verstehen (selbst Beispiel psychologischer Sekundärliteratur).</li> <li>• ohne grössere Schwierigkeiten auch mittelschwierige «nicht erzählende» Hörtexte zu verstehen.</li> <li>• über ihr Verständnis schwieriger Texte zu reden (Intention, «Sinn» der Mitteilung, komplexe Erklärungen)</li> <li>• zahlreiche Informationen in allen möglichen Textgenres (Erzählungen, Reportage, Debatte etc.) zu erkennen, zu entnehmen und sich zu merken (auch Sekundärelemente und Details).</li> <li>• Aufgaben zu realisieren, die sich aus dem Verständnis von kontextualisierten, zielorientierten Hörtexten ergeben.</li> <li>• Texte verschiedener Genres zu <i>situieren</i> (feststellen des Genre, des Kontexts, der Intentionen ...) und zu <i>evaluieren</i> (Wirksamkeit, Qualität ...).</li> <li>• sich aktiv an einem Gesprächsaustausch (Konversation, Gruppenarbeit, Debatte etc.) zu beteiligen (Zuhören, Verstehen, relevante, fruchtbare und fundierte, kommunikationszielorientierte und inhaltserweiternde Gesprächsbeiträge liefern) und die rituel-</li> </ul>

<p>ren, wenn etwas nicht klar ist, und Informationsergänzungen einzuholen (vgl. Subdomäne «Teilnahme an Gesprächen»).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• para- und nonverbale Zeichen zu interpretieren.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mittelkomplexe Hörtexte (cf. Thematik, Vokabular, Sprach- und Sprechstruktur), erzählende Hörtexte können komplexer sein.</li> <li>• Erzählende und darlegende, monologische und dialogische Hör- oder audiovisuelle Texte; verbaler Austausch, an dem sie sich selber beteiligen (Gespräch, Debatte).</li> <li>• Charakteristische Texte mündlicher Schulsituationen: Austausch im Unterricht oder in Arbeitsgruppen, mündliche Rede der Lehrperson.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einfach formulierte (geläufiges Vokabular, Syntax) und ganz gezielte Fragen (z.B. mit nur einer Information).</li> <li>• Geschlossene, Multiple Choice-Fragen (bei denen sich die Distraktoren genügend voneinander unterscheiden), Ja-Nein-Fragen oder solche, die sehr kurze Antworten implizieren.</li> </ul>	<p>venieren (vgl. Bereich «Teilnahme an Gesprächen»).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in einer Gesprächssituation zu reagieren, wenn etwas nicht klar ist und Informationsergänzungen einzuholen (vgl. Subdomäne «Teilnahme an Gesprächen»).</li> <li>• vielfältige paraverbale und nonverbale Zeichen zu interpretieren.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mittelkomplexe bis komplexe Hörtexte (cf. Thematik, Vokabular, Sprach- und Sprechstruktur).</li> <li>• Erzählende, darlegende und argumentative monologische oder dialogische Hör- oder audiovisuelle Texte; verbaler Austausch, an dem sie sich selber beteiligen (Gespräch, Debatten etc.).</li> <li>• Charakteristische Texte mündlicher Schulsituationen: Austausch im Unterricht oder in Arbeitsgruppen, mündliche Rede der Lehrperson.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativ einfach formulierte (Vokabular, Syntax) und ganz gezielte Fragen.</li> <li>• Geschlossene, Multiple Choice, Ja-Nein-Fragen und solche, die relativ kurze Antworten implizieren.</li> <li>• Aufgabenbezogene Fragen, auf die sie vorbereitet wurden und die ihnen helfen, ihre Aufmerksamkeit zu konzent-</li> </ul>	<p>identifizieren) und Texte verschiedener Genres zu <i>evaluieren</i> (Wirksamkeit, Qualität).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich aktiv an einem Gesprächsaustausch (Konversation, Gruppenarbeit, Debatte etc.) zu beteiligen (Zuhören, Verstehen; stichhaltig und fundiert, auf das Kommunikationsziel ausgerichtet und inhaltlich ergänzend) und die rituellen Regeln der Interaktion (Beginn, Abschluss, Redeturnus) zu befolgen (vgl. Bereich «Teilnahme an Gesprächen»).</li> <li>• in der Interaktionssituation zu reagieren, wenn etwas nicht klar ist und Informationsergänzungen einzuholen.</li> <li>• vielfältige und komplexe para- und nonverbale Zeichen zu interpretieren.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relativ komplexe Hörtexte (cf. Thematik, Vokabular, Sprach- und Sprechstruktur) gleich welchen Genres.</li> <li>• Monologische und dialogische Hör- oder audiovisuelle Texte, verbaler Austausch, an dem sie sich selber beteiligen (Gespräch, Debatten etc.).</li> <li>• Charakteristische Texte mündlicher Schulsituationen: Austausch im Unterricht oder in Arbeitsgruppen, mündliche Rede der Lehrperson.</li> </ul>	<p>len Interaktionsregeln (Beginn, Abschluss, Redeturnus) einzuhalten (vgl. Bereich «Teilnahme an Gesprächen»).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in der Gesprächssituation zu reagieren, wenn etwas nicht klar ist und um Informationsergänzungen nachzusuchen.</li> <li>• vielseitige und komplexe para- und nonverbale Zeichen zu interpretieren.</li> <li>• zu einer grossen Unabhängigkeit gegenüber dem Frageformat zu gelangen (zeigt ein eingehendes, solides und relativ leichtes Verständnis).</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften und können auf diese reagieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle Hörtexte, soweit sie an dem Alter der Schüler angepasst sind, auch hochkomplexe Texte (vgl. Thematik, Vokabular, sprachliche und diskursive Strukturen) jeden Genres.</li> <li>• Monologische und dialogische Hör- oder audiovisuelle Texte, verbaler Austausch, an dem sie sich selber beteiligen (Gespräch, Debatte, Transaktion etc.).</li> <li>• Charakteristische Texte mündlicher Schulsituationen: Austausch im Unterricht oder in Arbeitsgruppen, mündliche Rede der Lehrperson.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen in jeder Form: Multiple Choice-</li> </ul>
---	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenbezogene Fragen, auf die sie vorbereitet wurden und die ihnen helfen, ihre Aufmerksamkeit zu konzentrieren.</li> </ul>	<p>rieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Abhängigkeit vom Frageformat ist weniger ausgeprägt. Dennoch bleiben die unterstützenden Elemente wichtig, weil sich die Fragen jetzt auf schwierigere Aspekte beziehen wie z. B. auf Details, auf die Handlungsaspekte <i>situieren</i> oder <i>evaluieren</i> oder auf komplexere Hörtexte.</li> </ul>	<p><i>Die S können Fragen mit folgendem Format beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen verschiedener Form: schwache Multiple Choice-Fragen (mit vielen und/oder nahen Distraktoren), aufgabenbezogene Fragen, offene und «sehr» offene Fragen (relativ vage Fragestellung, bei der viele Antworten möglich sind, die ein eingehendes Verständnis- und Formulierungsfähigkeiten voraussetzen).</li> <li>• Die Abhängigkeit vom Frageformat ist wenig ausgeprägt. Unterstützende Elemente bleiben wichtig, weil sich die Fragen jetzt auf schwierigere Aspekte beziehen wie z. B. auf Details, auf die Handlungsaspekte <i>situieren</i> oder <i>evaluieren</i> oder auf komplexere Hörtexte.</li> </ul>	<p>ce-Fragen (unabhängig von der Schwierigkeit und der Nähe der Distraktoren), aufgabenbezogene Fragen, offene und sehr offene Fragen (relativ vage Fragestellung, bei der viele Antworten möglich sind, die ein eingehendes Verständnis, Distanzierungs- und Formulierungsfähigkeit voraussetzt).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Selbständigkeit gegenüber der Fragestellung, die quasi Unabhängigkeit der Antworten vom Frageformat, bilden eine frappierende Charakteristik dieser Schüler, die von ihrem Verständnis der Texte zeugt, gleich welcher Art diese sind.</li> </ul>
---	--	---	---

### Niveaubeschreibung «Lesen» – Klasse 4

Niveau I <sub>4</sub>	Niveau II <sub>4</sub>	Niveau III <sub>4</sub>	Niveau IV <sub>4</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buchstaben den entsprechenden Lauten zuzuordnen.</li> <li>• Silben, Wörter und kurze Sätze langsam zu lesen.</li> <li>• explizite Informationen in einem Satz oder kurzen, übersichtlichen Text zu finden, wenn die Frage deutlich darauf hinweist und die betreffende Textstelle direkt zur Beantwortung der Frage übernommen werden kann.</li> <li>• kurze, in einem Satz geäußerte schriftliche Arbeitsaufträge zu verstehen und auszuführen.</li> <li>• wenig implizite Aussagen zu verstehen, wenn aus der Frage hervorgeht, wo im Text die entsprechende Information zu suchen ist, und wenn die Information aus weitgehend Explizitem erschlossen werden kann.</li> <li>• ein Verständnis über einen Satz oder über einen kurzen, übersichtlichen Text aufzubauen.</li> <li>• in offensichtlichen Fällen (Brief, Bastelanleitung) den Texttyp (Textgenre) und den Adressaten zu erkennen.</li> <li>• zwischen Text und Bild eine Beziehung herzustellen, wenn diese direkt aufeinander verweisen.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buchstaben den entsprechenden Lauten zuzuordnen.</li> <li>• Wörter und kurze Sätze flüssig zu lesen.</li> <li>• explizite Informationen in einem kurzen und gut strukturierten Text zu finden. Die geforderte Antwort muss nicht direkt aus dem Text übernommen werden können.</li> <li>• kurze schriftliche Arbeitsaufträge zu verstehen und auszuführen.</li> <li>• wenig implizite Aussagen zu verstehen, wenn aus der Frage hervorgeht, wo im Text die entsprechende Information zu suchen ist.</li> <li>• die thematische Gliederung eines kurzen Textes in übersichtlichen Fällen nachzuvollziehen.</li> <li>• in offensichtlichen Fällen Texttyp, -funktion und -adressaten zu erkennen.</li> <li>• zwischen Text und Bild eine Beziehung herzustellen, wenn diese direkt aufeinander verweisen.</li> </ul> <p><i>Sie verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Wortschatz ist schulnah, wenig vertraute Wörter sind leicht erschliessbar oder erklärt.</li> <li>• Das Textthema ist vertraut.</li> <li>• Der Text ist sowohl inhaltlich als</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter und längere Sätze flüssig zu lesen.</li> <li>• explizite Informationen in einem kurzen und gut strukturierten Text zu finden.</li> <li>• schriftliche Arbeitsaufträge zu verstehen und auszuführen.</li> <li>• implizite Aussagen auch dann zu erkennen, wenn die Frage sich nicht direkt auf eine Textpassage bezieht.</li> <li>• die thematische Gliederung eines kurzen Textes nachvollziehen.</li> <li>• ein Gesamtverständnis bei gut strukturierten Texten aufzubauen, auch wenn nicht alle Wörter bekannt sind.</li> <li>• in einfachen Fällen Texttyp, -funktion und -adressaten zu erkennen.</li> <li>• das Gelesene mit eigenen Sätzen zu reproduzieren und zu sich und der Welt in Beziehung zu setzen.</li> <li>• zwischen Text und Bild eine Beziehung herzustellen, wenn diese Beziehung auch auf der Textoberfläche erkennbar ist.</li> </ul> <p><i>Sie verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auch Texte mit weniger schulnahem Wortschatz werden verstanden. Bedeutungen müssen aus dem Kontext erschlossen werden können.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter und komplexe Sätze flüssig zu lesen.</li> <li>• explizite Informationen in komplexeren kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten zu finden.</li> <li>• schriftliche Arbeitsaufträge zu verstehen und auszuführen.</li> <li>• implizite Aussagen zu erkennen, auch wenn die implizite Information aus dem gesamten Text erschlossen werden muss.</li> <li>• die thematische Gliederung eines Textes nachvollziehen.</li> <li>• aufgrund eines globalen Textverständnisses die Intentionen literarischer Figuren zu erschliessen.</li> <li>• ein Gesamtverständnis auch bei komplexen Texten und teilweise unbekanntem Wortschatz aufzubauen. Unverständene Wörter stören das Textverständnis nicht.</li> <li>• Texttyp, -funktion und -adressaten zu erkennen; die Textfunktion auch aus impliziten Informationen zu erschliessen.</li> <li>• das Gelesene mit eigenen Sätzen zu reproduzieren und zu sich und der Welt in Beziehung zu setzen; eine eigene Meinung zum Gelesenen zu entwickeln und diese mitzuteilen.</li> <li>• zwischen Text und Bild eine Beziehung</li> </ul>

<p><i>Sie verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Wortschatz ist schulnah und vertraut.</li> <li>• Das Textthema ist vertraut und wird linear entwickelt, Strukturierungen sind deutlich sichtbar.</li> <li>• Der Text ist kurz und übersichtlich.</li> <li>• Der Text ist sowohl inhaltlich als auch formal (Layout) übersichtlich strukturiert, die Sätze einfach und leicht verständlich.</li> <li>• Es werden auch kurze Texte, die aus verschiedenen Elementen (Bildern, Text, Sprechblasen ...) bestehen, verstanden, wenn die Beziehung auch von der Anordnung her deutlich ist.</li> </ul> <p><i>Sie können Fragen der folgenden Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen beziehen sich auf leicht auffindbare Textstellen und zeigen einen klaren Bezug zur relevanten Textstelle.</li> <li>• Die Fragen verlangen kaum Eigenleistung bei der Formulierung einer Antwort.</li> </ul>	<p>auch formal (Layout) übersichtlich strukturiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Text ist kurz.</li> <li>• Es werden auch kurze Texte, die aus verschiedenen Elementen (Übersicht, Abbildungen etc.) bestehen, verstanden.</li> </ul> <p><i>Sie können Fragen der folgenden Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Fragen beziehen sich auf leicht auffindbare Textstellen.</li> <li>• Es können alle Frageformate bearbeitet werden. Bei den halb-offenen und offenen Fragen muss die Eigenleistung zur Beantwortung jedoch gering sein.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Textthema kann auch unvertraut sein, es muss also durch die Lektüre erst erschlossen werden.</li> <li>• Die Texte können länger sein.</li> <li>• Der inhaltliche Aufbau des Themas spiegelt sich in der Darstellung und Gliederung des Textes.</li> <li>• Es werden auch Texte verstanden, die aus verschiedenen Elementen (Übersichten, Abbildungen, Tabellen etc.) bestehen.</li> </ul> <p><i>Sie können Fragen der folgenden Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Frageformat spielt keine erkennbare Rolle: Die S können auf alle Frageformate passende Antworten geben.</li> </ul>	<p>herzustellen, auch wenn diese erst erschlossen werden muss.</p> <p><i>Sie verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auch Texte mit unvertrautem Wortschatz werden verstanden. Unbekannte Bedeutungen können aus dem Kontext erschlossen werden oder stören das Verstehen nicht.</li> <li>• Das Textthema kann auch unvertraut sein, es muss also durch die Lektüre erst erschlossen werden.</li> <li>• Die Texte können lang und komplex sein. Sie können aus verschiedenen Elementen (Übersichten, Abbildungen, Tabellen etc.) bestehen.</li> <li>• Der inhaltliche Aufbau des Themas spiegelt sich in der Darstellung und Gliederung des Textes.</li> </ul> <p><i>Sie können Fragen der folgenden Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Frageformat spielt keine erkennbare Rolle: Die S können auf alle Frageformate passende Antworten geben.</li> </ul>
--	--	--	--

## Niveaubeschreibung «Lesen» – Klasse 8

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>explizite Informationen in einem einfachen (unter stark eingeschränkten Bedingungen auch in einem komplexen) Text zu finden, wenn die Fragen deutlich darauf hinweisen bzw. die betreffende Textstelle leicht zu finden ist.</li> <li>Implizites zu verstehen, wenn die Textstelle mit der erfragten impliziten Information im Text selbst oder durch die Frage hervorgehoben ist.</li> <li>in typischen Fällen den Genre/Textformat zu erkennen, sie zeigen so in Ansätzen ein Verständnis für die Textfunktion.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Texte sind einfach strukturiert.</li> <li>Thema und Wortschatz sind vertraut und die Syntax leicht verständlich.</li> <li>Die Textoberfläche ist typisch für die Textsorte / das Genre und übersichtlich.</li> <li>Das Thema ist einfach strukturiert (linear aufgebaut) und wenig komplex.</li> <li>Bei komplexeren, anspruchsvolleren Texten muss die Frage auf eine auffällige Textstelle zielen.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>explizite Informationen in einem Text auch dann zu finden, wenn die geforderte Antwort nicht direkt aus dem Text übernommen werden kann.</li> <li>implizite (und natürlich auch explizite) Informationen in einem Text auch dann zu verstehen, wenn eine Eigenleistung für die Formulierung der Antwort gefordert ist.</li> <li>umschriebene Textausschnitte in die richtige Reihenfolge zu bringen. Das heisst, sie sind fähig, die Organisation und die thematische Strukturierung des Textes nachzuvollziehen, wobei sich die Organisationsarbeit nur auf eine kurze Textpassage bezieht oder zur Beantwortung der Frage ein Überfliegen des Textes genügt.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Das Textthema ist vertraut bzw. vermag zu interessieren.</li> <li>Der Wortschatz ist schulnah, unvertrautere Wörter sind leicht erschliessbar oder erklärt.</li> <li>Der Text ist sowohl inhaltlich als auch formal (Layout) übersichtlich strukturiert, dabei werden auch Texte, die aus verschiedenen Elementen (Übersicht, Abbildungen etc.) bestehen, verstanden.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>explizite Informationen in anspruchsvolleren, auch diskontinuierlichen Texten zu finden.</li> <li>implizite Informationen dann zu interpretieren, wenn die S sich dabei auf eine lokal begrenzte Textstelle beziehen können. In kürzeren Texten oder in Textpassagen kann aus impliziten (unterstützt durch explizite) Informationen ein globales Textverständnis aufgebaut werden.</li> <li>Kerngedanken einer komplexen, nur wenig expliziten Aussage zu erfassen oder den Text logisch fortzuführen.</li> <li>eine eigene Meinung zum Gelesenen zu entwickeln.</li> <li>ihre Antworten ansatzweise mit dem Text zu begründen.</li> <li>die Organisation und die thematische Strukturierung eines Textes nachzuvollziehen.</li> <li>Autorintention, Textfunktion und Adressatenorientierung zu erkennen, wenn diese deutlich markiert sind.</li> <li>die Funktion von textstrukturierenden Elementen zu verstehen.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Auch weniger schulnahe Texte bzw. Texte mit unvertrautem Thema können bearbeitet werden. Das Textthe-</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zusammenhängende Informationen in linearen und diskontinuierlichen Texten aufzufinden und zu verknüpfen. Dies gelingt ihnen auch dann, wenn sich die relevanten Informationen an verschiedenen Stellen im Text befinden.</li> <li>auch stark implizite Informationen in einem Text zu erkennen.</li> <li>ein globales Textverständnis aufzubauen.</li> <li>zu verstehen, dass man je nach Leseziel bzw. Informationsinteresse einen Text unterschiedlich lesen muss.</li> <li>Lesestrategien wie «überfliegen», «Titel als Suchhilfe nutzen» etc. anzuwenden.</li> <li>die Textfunktion zu erkennen.</li> <li>einen Text einer spezifischen Kommunikationssituation zuzuordnen und implizite Absichten des Autors bzw. der Autorin zu verstehen.</li> <li>den Adressatenbezug zu erkennen.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Texte sind komplex strukturiert, umfangreich und zum Teil wenig linear aufgebaut.</li> <li>Der Wortschatz ist komplex und der Satzbau kann verschachtelt sein.</li> </ul>

<p><i>Die S können Fragen mit folgender Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen, die einen klaren Bezug zur relevanten Textstelle zeigen. Die Textstelle, die zur Beantwortung der Frage nötig ist, ist lokal begrenzt. Die S können sich so auf eine Textstelle konzentrieren.</li> <li>• Die Fragen verlangen kaum elaborationsbedürftige Antworten.</li> <li>• Fragen zu komplexeren Texten können beantwortet werden, wenn sie sich auf solche Informationen beziehen, die im Text besonders hervorgehoben sind (durch Fettung, Zwischenüberschriften, in Aufzählung, am Anfang des Texts o. Ä.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Texte sind meist einfach strukturiert und nur wenig anspruchsvoller als Texte für Niveau I.</li> <li>• Ist der Text komplexer und anspruchsvoller, muss dafür die Frage auf eine auffällige Textstelle zielen. <i>Die S können Fragen mit folgender Form beantworten:</i></li> <li>• Fragen, die einen klaren Bezug zur relevanten Textstelle zeigen. Die Textstelle, die zur Beantwortung der Frage nötig ist, ist lokal begrenzt. Die S können sich so auf eine Textstelle konzentrieren.</li> <li>• Es können alle Frageformate bearbeitet werden. Bei den halb-offenen und offenen Fragen muss die Eigenleistung zur Beantwortung jedoch gering sein.</li> </ul>	<p>ma spielt eine untergeordnete Rolle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Texte sind weitgehend einfach strukturiert, allerdings zum Teil wenig übersichtlich und linear.</li> <li>• Wortschatz und Syntax sind teilweise komplex.</li> <li>• Unvertraute Wörter sind nicht durchwegs erklärt, sondern müssen zum Teil aus dem Kontext erschlossen werden.</li> <li>• Der inhaltliche Aufbau des Themas spiegelt sich nicht durchgehend in der Darstellung und Gliederung des Textes.</li> <li>• Die Entwicklung des Themas folgt nicht immer einem vertrauten Schema (bspw. vom Allgemeinen zum Speziellen).</li> <li>• Der Text kann aus verschiedenen Elementen (Übersichten, Abbildungen, Tabellen etc.) konstruiert sein. <i>Die S können Fragen mit folgender Form beantworten:</i></li> <li>• Die S können auf alle Frageformate passende Antworten geben. Das Format spielt keine erkennbare Rolle.</li> <li>• Werden umschriebene Textauschnitte angeboten, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen, wird dies auch dann richtig durchgeführt, wenn sich die Organisationsarbeit auf den gesamten Text bezieht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unvertrauter Wortschatz ist nicht durchwegs explizit erklärt, sondern muss zum Teil aus dem Kontext erschlossen werden.</li> <li>• Die Textoberflächenstruktur ist nicht immer übersichtlich, Hervorhebungen, die das Lesen vorstrukturieren, fehlen zum Teil, die inhaltliche Gliederung spiegelt sich nicht durchgehend in der Oberflächenstruktur.</li> <li>• Das Thema ist anspruchsvoll, es folgt nicht immer einem vertrauten Schema.</li> <li>• Der Text kann aus verschiedenen Elementen (Übersichten, Abbildungen, Tabellen etc.) konstruiert sein. <i>Die S können Fragen mit folgender Form beantworten:</i></li> <li>• Es herrscht keine bestimmte Frageform vor, alle Formate und Arten von Fragen können richtig beantwortet werden.</li> </ul>
---	---	---	--

## Niveaubeschreibung «Lesen» – Klasse 11

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen zu finden, die einfache Suchvorgänge erfordern. Sie können dann Bezüge zwischen Informationen, die im Text nahe beieinander stehen. Die gilt auch für das Auffinden von Informationen in einem Text mit Tabellen, Grafiken etc.</li> <li>• explizite Informationen zu finden, insbesondere wenn die Texte vertraut sind oder nahe an ihren Interessen liegen.</li> <li>• implizite Informationen in komplexen Texten zu finden, wenn die Textstelle mit der erfragten impliziten Information im Text selbst oder durch die Frage hervorgehoben ist. Dies gilt auch für das Lesen einer Tabelle.</li> <li>• Schlussfolgerungen zu ziehen, wenn die Beantwortung der Frage ein Gesamtverständnis des Textes erfordert.</li> <li>• anhand verschiedener Informationselemente das Hauptthema eines Textes herauszufinden (Titel, Abbildungen, Klappentexte etc.).</li> <li>• mithilfe des Nebentextes Funktion und Ziel eines Textes zu erkennen (die Herkunft von Mitteilungen auf einer Website herausfinden).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explizite Informationen zu finden, die einfache Suchvorgänge erfordern, sowie Informationen entnehmen, die neben einem guten Textverständnis auch ein Verständnis der Textorganisation erfordern.</li> <li>• implizite Informationen zu finden, die eine Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Textteilen und Schlussfolgerungen erfordern. Dies gilt insbesondere auch für literarischer Texte.</li> <li>• Schlussfolgerungen zu ziehen mit Bezug auf Elemente, die im Text verstreut sind und/oder in einem Text, der das Feinverständnis einer Tabelle erfordert.</li> <li>• lexikalische Elemente eines Textes zu verstehen, die eine Wortinterpretation (Synonymsuche) erfordern oder bei denen die Antwort von der Interpretation eines Satzes im Zusammenhang mit dem Hauptthema eines Textes erfordert, zum Beispiel ein einem Text, dessen Vokabular und Syntax komplex sind.</li> <li>• die Funktion eines Textes zu verstehen, insbesondere wenn mit der Aufgabe verbunden ist, dass die Organisation des Textes erfasst wird und die Informationen verschiedenen Stellen, zum Beispiel dem Titel, entnommen</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in fortlaufenden oder diskontinuierlichen, dichten Texten mit verschiedenen Darstellungsformen Informationen zu finden, Schlüsse zu ziehen, und dies auch bei komplexem Thema und Vokabular.</li> <li>• zu interpretieren oder abzuleiten, Schlüsse über die Gefühle der Figuren zu ziehen, Verbindungen zwischen Bildern und Titeln herzustellen und den Inhalt in dichten Texten zu erschliessen, auch wenn die verschiedenen Informationen zusammengesetzt oder durch Inferenzen erschlossen werden müssen.</li> <li>• den Hauptgedanken zusammenzufassen, die positiven oder negativen Punkte herauszufinden, Argumente zu evaluieren, zu argumentieren und eine Antwort zu rechtfertigen oder Abstand zu nehmen, um über die Form nachzudenken und die Absicht des Autors festzustellen. Die Texte können vom Thema oder den Informationsträgern her mehr oder weniger komplex sein, der kognitive Vorgang entscheidet über die Schwierigkeit.</li> <li>• anhand einer Multiple-Choice-Frage in einem schwierigen Text aufgrund des verwendeten Vokabulars herauszufinden, an wen ein Text gerichtet ist.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in einem Text explizite Informationen zu finden, auch wenn das Vokabular schwierig ist (Textdichte, Frage oder Distraktoren). Insgesamt handelt es sich um Texte mit Vokabular, Thematik oder Aufbau, die komplex sind.</li> <li>• den allgemeinen Sinn und die Hauptidee eines Textes erfassen, interpretieren, indem verschiedene Informationen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Der Inhalt der Antwort setzt komplexere Schlussfolgerungen voraus, die das Verständnis von Metaphern und ihr Auffinden in einem Text voraussetzt. Die Texte können verschieden schwierig oder lang sein: in Form eines Comics oder erzählenden Textes. Um das Wesentlichen zu verstehen, sind viele Schlussfolgerungen nötig, das Thema ist komplex, auch wenn es schülernah (über die Adoleszenz) ist, und beruht auf Metaphern.</li> <li>• das Wesentliche eines Textes oder seiner Gedanken zusammenzufassen, die Form oder den Inhalt zu reflektieren, die Intention des Autors zu erkennen und die Metaphern zu verstehen. Die Schwierigkeit der Fragen liegt weniger in den Formulierung, als im Inhalt und dem erforderlichen Vorgehen sowie der Schwierigkeit</li> </ul>

<p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Texte sind sehr gut strukturiert und eher einfach (Rezept). Komplexe literarische Texte werden dann verstanden, wenn sie einen klar erkennbaren erzählerischen Fokus haben. Komplexere darstellende Texte werden dann verstanden, wenn das Textverstehen durch erklärende Darstellungsformen (in Form von Grafiken mit einfachen Informationen) unterstützt wird.</li> <li>Die Themen sind den S meist vertraut.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgender Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Allgemein können die Fragen ohne viel Aufwand beantwortet werden (Multiple Choice oder geschlossene Fragen), aber der Inhalt des Textes kann das Verstehen eines komplexen Vokabulars voraussetzen (Nachricht).</li> </ul>	<p>werden kann, oder anhand eines Textes ausserhalb des Haupttextes (Kotext) ein Bezug hergestellt werden kann.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>die Intentionen des Autors zu erkennen und den von ihm ausgeführten Standpunkt gegenüber der Thematik einzuordnen, zum Beispiel in einem erklärenden Text, dessen Thema eine gewisse Distanz erfordert.</li> </ul> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Texte sind gemetypisch strukturiert. Komplexere literarische Texte werden dann verstanden, wenn sie einen auch an der Textoberfläche erkennbaren erzählerischen Fokus haben. Komplexere darstellende Texte werden dann verstanden, wenn das Textverstehen durch die Darstellungsformen (in Form von Grafiken mit einfachen Informationen) unterstützt wird.</li> <li>Bei fortlaufenden oder diskontinuierlichen Texten muss sich die inhaltliche Struktur in der Darstellung zeigen (Zwischentitel, Hervorhebung durch unterschiedliche Buchstabentypen usw.).</li> <li>Die Themen sind unterschiedlich vertraut: manchmal schülerfremd, verbunden mit Freizeitbeschäftigungen oder Sport, in andern Fällen schülerfremd aber mit einem Bezug zu ihrer Schulerfahrung.</li> </ul>	<p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Es sind mittelschwierige Texte mit erzählerischer, erklärender und argumentativer Absicht</li> <li>Komplexere literarische Texte werden auch dann verstanden, wenn sie einen nur teilweise an der Textoberfläche erkennbaren erzählerischen Fokus haben. Komplexere darstellende Texte werden dann verstanden, wenn das Textverstehen durch die Darstellungsformen (in Form von Grafiken mit einfachen Informationen) unterstützt wird.</li> <li>Das Vokabular ist teilweise komplex und die Gegenstände sind den S nur teilweise vertraut.</li> <li>Die Texte können auch diskontinuierlich sein.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgender Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Von Multiple Choice-Fragen mit komplexen Distraktoren bis zu offenen Fragen können verschiedene Frageformate vorkommen.</li> <li>Bei Multiple Choice-Fragen erfordern die Distraktoren nur relativ einfache Schlussfolgerungen oder eine Neuformulierung. Sie können sich auch auf abstrakte Konzepte beziehen.</li> <li>Die Formulierung der Frage kann auch Negationen enthalten oder sich auf mehrere Informationen beziehen.</li> </ul>	<p>des Textes. Es handelt sich um literarische Texte, bei denen eine Analyse und eine literarische Interpretation verlangt werden, oder um Zeitungsatikeln, die Metaphern benutzen.</p> <p><i>Die S verstehen Texte mit folgenden Eigenschaften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Texte sind insbesondere erzählerischer von Art einer gewissen Komplexität bezüglich Syntax (literarische Texte) und/oder bezüglich des Sinnaufbaus, die viele Schlussfolgerungen voraussetzen (Verständnis der Metaphern).</li> <li>Es gibt in dieser Kategorie auch den Comic, bei dem Schlussfolgerungen verstanden werden müssen, um den Sinn (zum Beispiel den Humor) und die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Figuren zu verstehen.</li> <li>Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist auch wegen ihrem Aufbau hoch (bspw. wegen diskontinuierlichen Informationen), ihrem Vokabular oder der (noch) Unvertrautheit mit dem Thema.</li> </ul> <p><i>Die S können Fragen mit folgender Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Von Multiple Choice-Fragen mit komplexen Distraktoren bis zu offenen Fragen können verschiedene Frageformate vorkommen.</li> <li>Bei Multiple Choice-Fragen erfordern die Distraktoren komplexe Schlussfolgerungen. Sie können sich auch auf abstrakte Konzepte beziehen.</li> </ul>
---	---	--	---

	<p><i>Die S können Fragen mit folgender Form beantworten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es gibt MC-Fragen oder geschlossene Fragen, deren Beantwortung nicht mit viel Aufwand verbunden ist oder die Information, die gefunden werden muss, liegt nah.</li> <li>• In anderen Fällen setzen die Multiple Choice-Fragen ein gutes Verständnis des Textinhalts voraus, insbesondere bei literarischen Texten und/oder die Antwort, die gefunden werden muss, hängt vom Verstehen der Textorganisation sowie vom Bezugszusammenhang ab.</li> <li>• Sie können einen kurze Antwort geben (ein Wort), wenn es darum geht, auf eine Information in einem Teil des Textes zu schliessen, oder eine Antwort zu geben, die das Verstehen der Textorganisation voraussetzt.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Formulierung der Frage kann auch Negationen enthalten oder sich auf mehrere Informationen beziehen.</li> </ul>
--	--	--	---

### Niveaubeschreibung «zusammenhängendes Sprechen» – Klasse 4

Niveau I <sub>4</sub>	Niveau II <sub>4</sub>	Niveau III <sub>4</sub>	Niveau IV <sub>4</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>einen sehr kurzen (weniger als 1 Min.) monologischen mündlichen Text in einem darlegenden Genre/Textmuster zu produzieren.</li> <li>sich bei einer Präsentation vorzustellen, aber noch nicht mit allen Details.</li> <li>eine in Bezug auf das Thema der mündlichen Präsentation teilweise relevante Informationen beizutragen.</li> <li>ein verständliches und relativ angemessenes, aber noch sehr beschränktes (Wiederholungen) Vokabular zu verwenden.</li> <li>sich mehr oder weniger korrekt gemäss den Regeln der Mündlichkeit auszudrücken (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>Aussagen mit den Konjunktionen «und» und «und dann» zu verbinden.</li> <li>halbwegs deutlich zu sprechen.</li> <li>sich halbwegs verständlich auszudrücken.</li> <li>Hochdeutsch zu sprechen, aber noch nicht flüssig und korrekt (mit Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist in diesem Alter zu rechnen).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>mündliche monologische Texte von relativ langer Dauer (eine Minute) zu produzieren, die sich an eine/n oder mehrere Adressat/innen richten.</li> <li>sich verständlich vorzustellen.</li> <li>einer Vorlage zu folgen, die ihnen erklärt wurde und die den ihnen vertrauten prototypischen Formen der Genres/Textmuster entspricht (bekannte Erzählung oder Legende, Bericht über ein Ereignis, Beschreibung eines Gegenstands etc.).</li> <li>sich an das Kommunikationsziel des betreffenden Genres/Textmusters zu halten.</li> <li>einige Informationen zur behandelten Thematik beizutragen.</li> <li>ein eher beschränktes (Wiederholungen) Vokabular zu verwenden, das aber im Allgemeinen angemessen und verständlich ist.</li> <li>sich meist korrekt gemäss den Regeln des Mündlichen auszudrücken (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>ihren Text zu strukturieren, aber vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente) und nicht immer kohärent im Ablauf.</li> <li>Aussagen hauptsächlich mit den Kon-</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>relativ lange (eine Minute oder mehr) mündliche monologische Texte für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>einer Vorlage zu folgen, die ihnen erklärt wurde und die den prototypischen Formen von Genres / Textmustern entspricht, die ihnen vertraut sind (bekannte Erzählung oder Legende, Bericht über ein Ereignis, Beschreibung eines Gegenstands etc.).</li> <li>sich an das Kommunikationsziel zu halten und bezüglich der Thematik und des betreffenden Genres / Textmusters relevante Inhalte beizutragen.</li> <li>ein eher beschränktes (Wiederholungen), aber im Allgemeinen ausreichend genaues und verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>sich im Allgemeinen korrekt nach den Regeln der Mündlichkeit auszudrücken (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>ihren Text vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente) und nicht immer kohärent im Ablauf zu strukturieren.</li> <li>Aussagen vorwiegend mit den Konjunktionen «und» und «und dann» zu verbinden.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>relativ lange (mehr als eine Minute) mündliche monologische Texte für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>einer Vorlage zu folgen, die ihnen erklärt wurde und die den prototypischen Formen der Genres/Textmuster, die ihnen vertraut sind, entspricht (bekannte Erzählung oder Legende, Bericht über ein Ereignis, Beschreibung eines Gegenstands etc.).</li> <li>sich an das Kommunikationsziel zu halten und bezüglich der Thematik und des betreffenden Genres / Textmusters relevante Inhalte beizutragen (Information in einer Präsentation, Beschreibung von Handlungen und Wendepunkten bei einer Erzählung etc.).</li> <li>ein allgemein angemessenes und genaues Vokabular zu verwenden.</li> <li>sich im Allgemeinen korrekt gemäss den Regeln der Mündlichkeit auszudrücken (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>ihren Text vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente), aber allgemein kohärent im Ablauf zu strukturieren.</li> <li>Aussagen mit den Konjunktionen «</li> </ul>

<p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres/Textmuster (Kurzgeschichte, Beschreibung eines Gegenstands, Bericht über ein Ereignis etc.)</li> <li>prototypische Form und Mindestform dieser Genres/Textmuster</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sehr einfache, gut erklärte Aufgaben</li> <li>Kontext und Ziel sind besonders einfach, wenige und leicht einzuordnende Adressaten, eindeutiges «Ziel» der Kommunikation ...</li> <li>vertrauter und motivierender Inhalt.</li> <li>Die S erhalten eine einfache und genaue Disposition, wie sie ihren Text zu gestalten haben.</li> <li>Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>	<p>junktionen «und» und «und dann» zu verbinden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sich deutlich auszudrücken, verständlich anzusprechen / zu artikulieren, aber mit noch beschränkter Flüssigkeit und Ausdruckskraft.</li> <li>noch vage und intuitiv einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechender zu evaluieren.</li> <li>dt. Schweiz: problemlos, aber noch nicht ganz fließend Hochdeutsch zu sprechen.</li> <li>einen Text oder einen Textausschnitt (Gedicht, Zählvers etc.) mit deutlicher Aussprache zu rezitieren.</li> </ul> <p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Kurzgeschichte, Beschreibung eines Gegenstands Bericht über ein Ereignis etc.)</li> <li>Prototypische Form dieser Genres/Textmuster</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Ziel der Produktion entsprechen der Lebenswelt der S und werden ihnen deutlich erklärt.</li> <li>Der angesprochene Inhalt ist ihnen vertraut und motiviert sie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sich deutlich auszudrücken, verständlich anzusprechen / zu artikulieren, aber mit noch beschränkter Flüssigkeit und Ausdruckskraft.</li> <li>noch weitgehend intuitiv einige Aspekte der eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechender zu evaluieren.</li> <li>dt. Schweiz: problemlos, aber noch nicht ganz fließend Hochdeutsch zu sprechen.</li> <li>sich verständlich vorzustellen.</li> <li>die Kommunikationssituation zu berücksichtigen, um ihren Beitrag daran anzupassen (Lautstärke der Stimme, klare Aussprache, Blickrichtung etc.).</li> <li>einen Text oder Textausschnitt (Gedicht, Zählvers etc.) mit angemessener Stimmstärke und verständlicher Aussprache zu rezitieren.</li> </ul> <p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Kurzgeschichte, Beschreibung eines Gegenstands, Bericht über ein Ereignis etc.)</li> <li>Prototypische Form dieser Genres/Textmuster</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Ziel der Produktion entsprechen der Lebenswelt der S und</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>und» und «und dann» verbinden.</li> <li>die verwendeten Sprachmittel manchmal zu variieren.</li> <li>sich deutlich auszudrücken, verständlich anzusprechen / zu artikulieren, aber mit noch beschränkter Flüssigkeit und Ausdruckskraft.</li> <li>noch weitgehend intuitiv einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprecher zu evaluieren.</li> <li>dt. Schweiz: problemlos, aber noch nicht ganz fließend Hochdeutsch zu sprechen.</li> <li>sich verständlich und treffend vorzustellen.</li> <li>die Kommunikationssituation zu berücksichtigen, um ihren Beitrag daran anzupassen (Stimmvolumen, klare Aussprache, Blickrichtung etc.).</li> <li>relativ fließend und gelegentlich moduliert (z. B. Pausen, Prosodie, Betonung) zu sprechen.</li> <li>einen Text oder Textausschnitt (Gedicht, Zählvers etc.) mit angemessener Stimmstärke und verständlicher Aussprache zu rezitieren.</li> </ul> <p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Kurzgeschichte, Beschreibung eines Gegenstands, Bericht über</li> </ul>
---	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die S erhalten eine einfache und genaue Disposition, wie ihr mündlicher Text zu gestalten ist.</li> <li>• Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>	<p>werden ihnen genau erklärt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der angesprochene Inhalt ist vertraut und motivierend.</li> <li>• Die S erhalten eine genaue Disposition zur mündlichen Präsentation ihres Textes.</li> <li>• Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>	<p>ein Ereignis etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prototypische Form dieser Genres/Textmuster</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel der Produktion entsprechen der Lebenswelt der S und werden ihnen genau erklärt.</li> <li>• Der angesprochene Inhalt ist motivierend und relativ vertraut.</li> <li>• Die S erhalten eine genaue Disposition zur mündlichen Präsentation ihres Textes.</li> <li>• Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>
--	--	---	---

### Niveaubeschreibung «zusammenhängendes Sprechen» – Klasse 8

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche monologische Texte von beschränkter Dauer (etwas über eine Minute) für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>• sich an das Kommunikationsziel zu halten und einige relevante Inhaltselemente zur Thematik beizutragen.</li> <li>• ein beschränktes aber verständliches Vokabular zu verwenden (Wiederholungen).</li> <li>• sich im Allgemeinen zufrieden stellend nach den Regeln der Mündlichkeit auszusprechen (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>• ihre Aussagen mit den Konjunktionen «und» und «und dann» zu verbinden.</li> <li>• sich deutlich auszusprechen, verständlich auszusprechen / zu artikulieren, aber mit beschränkter Flüssigkeit.</li> <li>• dt. Schweiz: problemlos, aber noch nicht ganz flüssend Hochdeutsch zu sprechen.</li> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• über ein Ereignis (oder eine Folge von Ereignissen) zu berichten oder eine Geschichte anhand einer Vorlage und der Chronologie der Geschichte folgend zu erzählen.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche monologische Texte einer relativ langen Dauer (ca. 2 Minuten) für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>• sich an das Kommunikationsziel zu halten und relevante, manchmal fundierte Inhalte zum entsprechenden Thema und Genre/Textmuster beizutragen.</li> <li>• ein noch beschränktes (Wiederholungen), aber im Allgemeinen verständliches und angemessenes Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich im Allgemeinen zufrieden stellend nach den Regeln der Mündlichkeit auszusprechen (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>• ihren Text vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente) und nicht immer kohärent im Ablauf zu strukturieren.</li> <li>• sich deutlich auszusprechen, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren, aber noch nicht so flüssend und noch mit wenig Ausdruck.</li> <li>• dt. Schweiz: Die S sprechen zunehmend flüssend und korrekt Hochdeutsch. Mit einigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist aber in diesem Alter zu rechnen.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche monologische Texte einer relativ langen Dauer (ca. 2 Minuten) für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>• sich an das Kommunikationsziel zu halten und relevante, im Allgemeinen fundierte, Inhalte zum entsprechenden Thema und Genre/Textmuster beizutragen.</li> <li>• ein verständliches, angemessenes und im Allgemeinen genügend präzises Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich im Allgemeinen korrekt gemäss den Regeln der Mündlichkeit auszusprechen (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>• ihren Text vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente), aber kohärent im Ablauf zu strukturieren.</li> <li>• sich relativ flüssend deutlich auszusprechen, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• dt. Schweiz: Die S sprechen problemlos flüssend Hochdeutsch. Mit einigen wenigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist in diesem Alter zu rechnen (z.B. Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche monologische Texte einer relativ langen Dauer (2 Minuten oder mehr) für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>• sich an das Kommunikationsziel zu halten und relevante, im Allgemeinen fundierte, Inhalte zum entsprechenden Thema und Genre/Textmuster beizutragen.</li> <li>• ein verständliches, angemessenes und im Allgemeinen genügend präzises Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich im Allgemeinen korrekt gemäss den Regeln der Mündlichkeit auszusprechen (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>• ihren Text vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente), aber kohärent im Ablauf zu strukturieren.</li> <li>• sich relativ flüssend deutlich auszusprechen, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• dt. Schweiz: Die S sprechen problemlos flüssend Hochdeutsch. Mit einigen wenigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist in diesem Alter zu rechnen (z.B. Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>einen mittellangen auswendig gelernten Text oder einen Textausschnitt zu rezitieren, aber noch kaum unter Einsatz von Ausdrucksmitteln (Stimmstärke, Intonation).</li> <li>eher intuitiv zu evaluieren, wie sie selber eine mündliche Produktionsaufgabe realisiert haben.</li> </ul> <p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Erzählung, Referat, Bericht über ein Ereignis, Zusammenfassung einer Lektüre etc.).</li> <li>Prototypische Form dieser Genres/Textmuster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>über ein Ereignis oder eine Folge von Ereignissen zu berichten oder eine Geschichte zu erzählen anhand einer Vorlage und unter Verwendung von einfachen sprachlichen und diskursiven Mitteln.</li> <li>sich die Kommunikationssituation vorzustellen und sich daran anzupassen (Genre/Textmuster, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel, Wortmeldung: Stimmvolumen, klare Aussprache, Blickrichtung etc.).</li> <li>Zusatzdokumente (Bilder, Hördokumente etc.) im Kontext einer mündlichen Präsentation (mehrheitlich darlegendes Genre) zu verwenden.</li> <li>einen mittellangen und mittellangen Textauswendig gelernten Text oder manchmal einfache Ausdrucksmittel (Stimmstärke, Intonation) einzusetzen.</li> <li>aufgrund eindeutiger Kriterien aber intuitiv einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechenden zu evaluieren.</li> </ul> <p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Erzählung, Referat, Bericht über ein Ereignis, Zusammenfassung</li> </ul>	<p>fehler, Dialektwörter).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>über ein Ereignis (oder eine Folge von Ereignissen) zu berichten oder eine Geschichte zu erzählen anhand einer Vorlage und unter Verwendung von einfachen sprachlichen und diskursiven Mitteln.</li> <li>sich die Kommunikationssituation vorzustellen und sich daran anzupassen (Genre/Textmuster, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel, Wortmeldung: Stimmvolumen, deutliche Aussprache, Blickrichtung etc.).</li> <li>Zusatzdokumente (Bilder, Hördokumente etc.) in einer mündlichen Präsentation (mehrheitlich darlegendes Genre) sachbezogen zu verwenden.</li> <li>einen mittellangen und mittellangen Textauswendig gelernten Text oder einfache Ausdrucksmittel (Stimmstärke, Intonation) einzusetzen.</li> <li>aufgrund eindeutiger Kriterien einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechender zu evaluieren.</li> </ul> <p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Erzählung, Referat, Bericht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>über ein Ereignis (oder eine Folge von Ereignissen) zu berichten oder eine Geschichte zu erzählen anhand einer Vorlage und unter Verwendung von vielfältigen sprachlichen und diskursiven Mitteln.</li> <li>sich die Kommunikationssituation vorzustellen und sich daran anzupassen (Genre/Textmuster, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel, Wortmeldung: Stimmvolumen, deutliche Aussprache, Blickrichtung etc.).</li> <li>Zusatzdokumente (Bilder, Hördokumente etc.) im Kontext einer mündlichen Präsentation (mehrheitlich darlegendes Genre) sachbezogen zu verwenden.</li> <li>einen mittellangen und mittellangen Textauswendig gelernten Text (oder Textausschnitt) zu rezitieren und dabei einfache Ausdrucksmittel einzusetzen (Stimmstärke, Intonation).</li> <li>aufgrund eindeutiger Kriterien einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechender zu evaluieren.</li> </ul> <p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Erzählung, Referat, Bericht über ein Ereignis, Zusammenfassung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Produktionsziel sind einfach und werden gut erklärt (nicht zu viele, leicht einzuordnende Adressaten, eindeutiges Kommunikationsziel).</li> <li>Der angesprochene Inhalt vermag zu interessieren und ist vertraut.</li> <li>Die S erhalten eine genaue Disposition zur mündlichen Präsentation ihres Textes.</li> <li>Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>			

	<p>einer Lektüre usw.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prototypische Form dieser Genres / Textmuster</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel der Produktion sind eindeutig.</li> <li>• Der angesprochene Inhalt vermag zu interessieren.</li> <li>• Die S erhalten eine genaue Disposition zur Präsentation ihres mündlichen Textes.</li> <li>• Ausreichend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>	<p>über ein Ereignis, Zusammenfassung einer Lektüre usw.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prototypische Form dieser Genres / Textmuster</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel der Produktion sind eindeutig.</li> <li>• Der angesprochene Inhalt vermag zu interessieren.</li> <li>• Die S erhalten eine genaue Disposition zur Präsentation ihres mündlichen Textes.</li> <li>• Ausreichend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>	<p>einer Lektüre usw.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativ prototypische Form dieser Genres/Textmuster.</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel der Produktion sind eindeutig.</li> <li>• Der angesprochene Inhalt vermag zu interessieren. Er kann relativ komplex sein.</li> <li>• Die S erhalten eine genaue Disposition zur Unterstützung ihrer mündlichen Präsentation.</li> <li>• Ausreichend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>
--	---	--	--

## Niveaubeschreibung «zusammenhängendes Sprechen» – Klasse 11

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche monologische Texte von beschränkter Dauer (etwa eine Minute) für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>• sich an das Kommunikationsziel zu halten und relevante, manchmal fundierte themen- und genregerechte Inhalte beizutragen.</li> <li>• ein verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich im Allgemeinen korrekt gemäss den Regeln der Mündlichkeit auszudrücken (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>• ihren Text anhand einer Vorlage vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente) und nicht immer kohärent im Ablauf zu strukturieren («roter Faden»).</li> <li>• sich meist deutlich, aber noch nicht ganz flüssend auszudrücken, verständlich auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• dt. Schweiz: Die S drücken sich gewandt Hochdeutsch aus. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (z.B. Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche monologische Texte von durchschnittlicher Dauer (1 bis 2 Minuten) für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>• sich an das Kommunikationsziel zu halten und relevante, im Allgemeinen fundierte Themen und genregerechte Inhalte beizutragen.</li> <li>• ein angemessenes, verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich im Allgemeinen korrekt gemäss den Regeln der Mündlichkeit auszudrücken (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>• ihren Text anhand einer Vorlage vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente) zu strukturieren («roter Faden»).</li> <li>• sich deutlich, aber noch nicht flüssend und noch wenig ausdrucksvoll auszudrücken, verständlich auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• dt. Schweiz: Die S drücken sich gewandt Hochdeutsch aus. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (z.B. Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche monologische Texte von relativ längerer Dauer (1 bis 2 Minuten) für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>• sich an das Kommunikationsziel zu halten und relevante, im Allgemeinen fundierte Themen und genregerechte Inhalte überzeugend beizutragen.</li> <li>• ein angemessenes, genaues und verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich im Allgemeinen korrekt gemäss den Regeln der Mündlichkeit auszudrücken (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>• die sprachlichen Mittel (Vokabular, Syntax, Prosodie, Rhythmus) vielfältig einzusetzen.</li> <li>• ihren Text anhand einer Vorlage vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente) zu strukturieren («roter Faden»).</li> <li>• sich deutlich, aber noch nicht flüssend und noch wenig ausdrucksvoll auszudrücken, verständlich auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• dt. Schweiz: Die S drücken sich gewandt Hochdeutsch aus. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche monologische Texte von relativ langer Dauer (2 Minuten und länger) für einen oder mehrere Adressaten zu produzieren.</li> <li>• sich an das Kommunikationsziel zu halten und relevante, im Allgemeinen fundierte Themen und genregerechte Inhalte überzeugend beizutragen.</li> <li>• ein angemessenes, genaues und verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich korrekt gemäss den Regeln der Mündlichkeit auszudrücken (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.).</li> <li>• die sprachlichen Mittel (Vokabular, Syntax, Prosodie, Rhythmus) vielfältig einzusetzen.</li> <li>• ihren Text anhand einer Vorlage vorwiegend implizit (Anordnung der Elemente) zu strukturieren («roter Faden»).</li> <li>• sich deutlich, relativ flüssend und ausdrucksvoll auszudrücken, verständlich auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• dt. Schweiz: Die S drücken sich gewandt Hochdeutsch aus. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• über ein Ereignis oder eine Folge von Ereignissen zu berichten oder anhand einer Vorlage unter Verwendung einfacher sprachlicher und diskursiver Mittel eine Geschichte zu erzählen.</li> <li>• einen mittellangen und mittelkomplexen auswendig gelernten Text oder Textausschnitt unter Einsatz von einfachen Ausdrucksmitteln (Stimmstärke, Intonation) zu rezitieren.</li> <li>• einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechender zu evaluieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• über ein Ereignis oder eine Folge von Ereignissen zu berichten oder anhand einer Vorlage unter Verwendung einfacher sprachlicher und diskursiver Mittel eine Geschichte zu erzählen.</li> <li>• sich die Kommunikationssituation vorzustellen und sich daran anzupassen (Genre/Textmuster, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel, Wortmeldung: Stimmvolumen, deutliche Aussprache, Blickrichtung etc.).</li> <li>• relativ sachbezogen Zusatzdokumente (Bilder, Hördokumente etc.) in einer mündlichen Präsentation (vorwiegend darlegendes Genre) zu verwenden.</li> <li>• einen mittellangen und mittelkomplexen auswendig gelernten Text (oder Textausschnitt) unter Einsatz von einfachen Ausdrucksmitteln (Stimmstärke, Intonation) zu rezitieren.</li> <li>• anhand eindeutiger Kriterien einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechender zu evaluieren.</li> </ul>	<p>Imperfektfehler, Dialektwörter).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• über ein Ereignis oder eine Folge von Ereignissen zu berichten oder anhand einer Vorlage unter Verwendung vielfältiger sprachlicher und diskursiver Mittel eine Geschichte zu erzählen.</li> <li>• sich die Kommunikationssituation vorzustellen und sich daran anzupassen (Genre/Textmuster, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel, Wortmeldung: Stimmvolumen, deutliche Aussprache, Blickrichtung, Modulierung ihrer Rede etc.).</li> <li>• eine überzeugende Rede aufzubauen unter (noch unregelmässiger) Verwendung von Argumenten.</li> <li>• eine einfache Argumentation mit fundierten Argumenten zu entwickeln und eine Meinung zu vertreten.</li> <li>• Zusatzdokumente (Bilder, Hördokumente etc.) in einer mündlichen Präsentation (vorwiegend darlegendes Genre) sachbezogen zu verwenden.</li> <li>• einen mittellangen und mittelkomplexen auswendig gelernten Text (oder Textausschnitt) unter Einsatz von einfachen Ausdrucksmitteln (Stimmstärke, Intonation) zu rezitieren.</li> <li>• anhand eindeutiger Kriterien einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen («Gelingen», Qualität ...) oder derjenigen anderer Sprecher zu evaluieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• über ein Ereignis (oder eine Folge von Ereignissen) zu berichten oder anhand einer Vorlage unter Verwendung vielfältiger sprachlicher und diskursiver Mittel eine Geschichte zu erzählen.</li> <li>• sich die Kommunikationssituation vorzustellen und sich daran anzupassen (Genre/Textmuster, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel, Wortmeldung: Stimmvolumen, deutliche Aussprache, Blickrichtung, Modulierung ihrer Rede etc.).</li> <li>• eine überzeugende Rede aufzubauen unter (noch unregelmässiger) Verwendung von Argumenten.</li> <li>• eine einfache Argumentation mit fundierten Argumenten zu entwickeln und eine Meinung zu vertreten.</li> <li>• ihren Text mit Anekdoten, Beispielen, treffenden und anschaulichen Bildern auszuschnürcen.</li> <li>• Zusatzdokumente (Bilder, Hördokumente etc.) in einer mündlichen Präsentation (vorwiegend darlegendes Genre) sachbezogen zu verwenden.</li> <li>• einen mittellangen und mittelkomplexen auswendig gelernten Text (oder Textausschnitt) unter Einsatz von einfachen Ausdrucksmitteln (Stimmstärke, Intonation) zu rezitieren.</li> <li>• anhand eindeutiger Kriterien argumentierend einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Gelingen</li> </ul>
<p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Erzählung, Referat, Bericht über ein Ereignis, Zusammenfassung einer Lektüre etc.).</li> <li>• Prototypische Form dieser Genres/Textmuster.</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben der folgenden Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Produktionsziel sind einfach und werden deutlich erklärt.</li> <li>• Der angesprochene Inhalt vermag zu interessieren und ist eher vertraut.</li> <li>• Die S erhalten zur Präsentation ihres Textes eine Disposition.</li> </ul>	<p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Erzählung, Referat, Bericht über ein Ereignis, Zusammenfassung einer Lektüre etc.).</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativ prototypische Form dieser Genres/Textmuster.</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Produktionsziel werden deutlich erklärt.</li> <li>• Der angesprochene Inhalt vermag zu interessieren; er kann eine gewisse Komplexität aufweisen.</li> <li>• Die S erhalten eine Disposition zur Präsentationsunterstützung.</li> <li>• Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>	<p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Erzählung, Referat, Bericht über ein Ereignis, Zusammenfassung einer Lektüre etc.).</li> <li>• Relativ prototypische Form dieser Genres/Textmuster.</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Produktionsziel werden deutlich erklärt.</li> <li>• Der Inhalt vermag zu interessieren; er kann eine gewisse Komplexität aufweisen.</li> <li>• Die S erhalten eine Disposition zur Präsentationsunterstützung.</li> <li>• Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>	<p>gen, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechender zu evaluieren.</p> <p><i>Die S produzieren Texte der folgenden Art:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den S bekannte und im Unterricht geübte monologische Genres / Textmuster (Erzählung, Referat, Bericht über ein Ereignis, Zusammenfassung einer Lektüre etc.).</li> <li>• Relativ prototypische Form dieser Genres/Textmuster.</li> </ul> <p><i>Die S führen Aufgaben folgender Art aus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Produktionsziel werden deutlich erklärt.</li> <li>• Der Inhalt vermag zu interessieren; er kann sehr komplex sein.</li> <li>• Die S erhalten eine Disposition zur Präsentationsunterstützung.</li> <li>• Genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Stichworte, Inhalte).</li> </ul>
--	--	--	---

### Niveaubeschreibung «Teilnahme an Gesprächen» – Klasse 4

Niveau I <sub>4</sub>	Niveau II <sub>4</sub>	Niveau III <sub>4</sub>	Niveau IV <sub>4</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• an Gesprächen teilzunehmen mit zwei (eventuell drei) Gesprächspartnern und einem klaren und eindeutigen Ziel (Telefongespräche mit praktischem Ziel, Information einholen oder erteilen, Diskussion über ein altersgerechtes Thema etc.).</li> <li>• während einer sehr beschränkten Zeit relativ aufmerksam zuzuhören, was die Gesprächspartner sagen.</li> <li>• auf Anregungen verschiedener Gesprächspartner zu reagieren, aber nicht durchgehend treffend.</li> <li>• einige inhaltliche Elemente (vertraute Dinge, die sie persönlich betreffen), die sich teilweise auf den Gesprächsgegenstand beziehen, beizusteuern.</li> <li>• ein sehr beschränktes (Wiederholungen), aber mehrheitlich verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich mehrheitlich hörbar auszudrücken, die Aussprache / Artikulation ist aber oft noch undeutlich. Das Sprechtempo ist noch nicht flüssig.</li> <li>• Hochdeutsch zu sprechen, aber noch wenig geläufig und wenig korrekt. Mit Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist aber in diesem Alter zu rechnen (dt. Schweiz).</li> <li>• sich vorzustellen, aber noch nicht</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• an Gesprächen teilzunehmen mit zwei (eventuell drei) Gesprächspartnern und einem klaren und eindeutigen Ziel (Telefongespräche mit praktischem Ziel, Information einholen oder erteilen, Diskussion über ein altersgerechtes Thema etc.).</li> <li>• (während einer beschränkten Zeit) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte teilweise bei der Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• mehrheitlich gezielt das Wort zu ergreifen (sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächsteilnehmer erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemessen angemeldet haben).</li> <li>• auf Anregungen (Fragen ...) verschiedener Gesprächspartner mehrheitlich treffend (auf das Gesprächsziel ausgerichtet) zu reagieren.</li> <li>• einige inhaltliche Elemente (vertraute Dinge, die sie persönlich betreffen) zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• ein beschränktes (Wiederholungen), aber im Allgemeinen verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• sich hörbar auszudrücken, im Allgemeinen zufrieden stellend auszusprechen</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiv an Gesprächen teilzunehmen mit zwei (eventuell drei) Gesprächsteilnehmern und einem klaren und eindeutigen Ziel (Telefongespräch mit praktischem Ziel, Information einholen oder erteilen, Diskussion über ein altersgerechtes Thema etc.).</li> <li>• (während einer beschränkten Zeit) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte bei der Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre sprachlichen Aktivitäten mit denjenigen der Gesprächspartner zu koordinieren.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächspartner zu respektieren und die anderen reden zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• sich an der (impliziten) Strukturierung des Gesprächs zu beteiligen durch Koordinierung der verschiedenen Gesprächsbeiträge, jedoch nicht immer kohärent im Ablauf.</li> <li>• gezielt das Wort zu ergreifen (sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächsteilnehmer erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemessen angemeldet haben).</li> <li>• auf Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächsteilnehmer treffend</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiv an Gesprächen teilzunehmen mit zwei (eventuell drei) Gesprächsteilnehmern und einem klaren und eindeutigen Ziel (Telefongespräch mit praktischem Ziel, Information einholen oder erteilen, Diskussion über ein altersgerechtes Thema etc.).</li> <li>• (während einer relativ langen Zeit) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte bei der Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre sprachlichen Aktivitäten mit denjenigen der Gesprächspartner zu koordinieren.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächspartner zu respektieren und die anderen reden zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• sich an der (impliziten) Strukturierung des Gesprächs zu beteiligen durch Koordinierung der verschiedenen Gesprächsbeiträge, jedoch nicht immer kohärent im Ablauf.</li> <li>• sich an die rituellen Regeln des Gesprächsaustausch (Beginn, Abschluss etc.) zu halten.</li> <li>• gezielt das Wort zu ergreifen (sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächsteilnehmer erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemessen angemeldet haben).</li> </ul>

<p>genau und vollständig.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einige nonverbale und paraverbale Zeichen der Gesprächspartner zu deuten.</li> </ul> <p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten der folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogische Texte vertrauter (kurzer alltäglicher Austausch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter (Gruppendiskussion etc.) Genres/Textmuster</li> <li>• Texte einfacher Form, die prototypischen Realisierungen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen</li> <li>• klar kontextualisierte und zielorientierte Texte</li> <li>• Texte, deren Inhalt den S vertraut ist</li> </ul> <p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind sehr einfach und den S genau erklärt worden (Schema und/oder Bilder helfen den S bei der Lösung der Aufgabe).</li> <li>• Der behandelte Inhalt vermag zu interessieren und ist den S vertraut.</li> <li>• Das Genre/Textmuster, das der Aufgabe entspricht, ist vertraut (Alltagsgespräch, Telefonanruf) und/oder wurde im Unterricht geübt (Gruppengespräch etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, sich vor-</li> </ul>	<p>chen / zu artikulieren. Das Sprechtempo ist noch nicht flüssig.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hochdeutsch problemlos, aber noch nicht fließend und korrekt zu sprechen. Mit einigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist aber in diesem Alter zu rechnen (dt. Schweiz).</li> <li>• sich vorzustellen, aber noch nicht genau und vollständig.</li> <li>• manchmal nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• einige der non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten.</li> <li>• zusammen mit Kameraden an sehr einfachen, aber improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kleine Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern zu spielen, noch ohne die Stimme und die Mimik/Gestik besonders ausdrucksvoll einzusetzen.</li> </ul> <p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten der folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogische Texte vertrauter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.) Genres / Textmuster.</li> <li>• Texte in einfacher Form, die den prototypischen Realisierungen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen</li> </ul>	<p>(zielgerichtet) zu reagieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verschiedene inhaltliche Elemente (vertraute Dinge, die sie persönlich betreffen) zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• ein eher beschränktes (Wiederholungsgen), aber im Allgemeinen verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer zugänglich / verständlich aufzubauen, auch wenn sie sich nicht immer an die Regeln der (mündlichen) Syntax halten.</li> <li>• sich hörbar auszudrücken, zufriedenstellend auszusprechen / zu artikulieren. Das Sprechtempo ist noch nicht fließend.</li> <li>• Hochdeutsch problemlos, aber noch nicht fließend und korrekt zu sprechen. Mit einigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist aber in diesem Alter zu rechnen (dt. Schweiz).</li> <li>• sich vorzustellen, aber noch nicht genau und vollständig.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten.</li> <li>• zusammen mit Kameraden an sehr einfachen, aber improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kleine Theaterszenen vor den Kameraden</li> </ul>	<p>messen angemeldet haben).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächsteilnehmer treffend (zielgerichtet) zu reagieren.</li> <li>• zahlreiche, relativ vielfältige inhaltliche Elemente zum Gespräch beizutragen.</li> <li>• ein eher beschränktes (Wiederholungsgen), aber verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer zugänglich / verständlich aufzubauen, auch wenn sie sich nicht immer an die Regeln der (mündlichen) Syntax halten.</li> <li>• sich mit relativ flüssigem Sprechtempo hörbar auszudrücken, zufriedenstellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• Hochdeutsch problemlos und zunehmend fließend und korrekt zu sprechen. Mit einigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist aber in diesem Alter zu rechnen (dt. Schweiz).</li> <li>• sich genau, aber noch nicht vollständig vorzustellen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten.</li> <li>• selber einige non- und paraverbale Zeichen zu Ausdruckszwecken einzusetzen</li> </ul>
--	---	--	---

<p>zubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich sehr aktiv am guten Verlauf der Austausch und leiten sie.</li> </ul>	<p>chen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>klar kontextualisierte und zielorientierte Texte.</li> <li>Texte, deren Inhalt den S vertraut ist.</li> </ul> <p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind einfach und den S genau erklärt worden (Schema und/oder Bilder helfen den S bei der Lösung der Aufgabe).</li> <li>Der behandelte Inhalt vermag zu interessieren und ist den S vertraut.</li> <li>Das Textgenre, das der Aufgabe entspricht, ist vertraut (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Gruppengespräch etc.).</li> <li>Die S haben genügend Zeit, sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich aktiv am guten Verlauf der Austausch und leiten sie.</li> </ul>	<p>raden oder den Eltern zu spielen und zu versuchen (auch wenn das Ergebnis noch nicht immer überzeugend ist), die Stimme und die Mimik/Gestik ausdrucksvoll einzusetzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: Gelingen, Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.), eigenes Verhalten.</li> </ul> <p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten der folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dialogische Texte vertrauter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.) Genres / Textmuster.</li> <li>Texte in einfacher Form, die den prototypischen Realisierungen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> <li>klar kontextualisierte und zielorientierte Texte.</li> <li>Texte, deren Inhalt den S vertraut ist.</li> </ul> <p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden (Schema und/oder Bilder helfen den S bei der Lösung der Aufgabe).</li> <li>Der behandelte Inhalt vermag zu interessieren und ist den S vertraut.</li> </ul>	<p>setzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zusammen mit Kameraden an sehr einfachen, improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>kleine Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern zu spielen und zu versuchen (auch wenn das Ergebnis noch nicht immer überzeugend ist), die Stimme und die Mimik/Gestik ausdrucksvoll einzusetzen.</li> <li>sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen», Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.), eigenes Verhalten.</li> </ul> <p><i>Die S tragen zur Produktion von «Texten» der folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dialogische Texte vertrauter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.) Genres / Textmuster.</li> <li>Texte in einfacher Form, die den prototypischen Realisierungen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> <li>klar kontextualisierte und zielorientierte Texte.</li> <li>Texte, deren Inhalt den S relativ vertraut ist.</li> </ul> <p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p>
---	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Textgenre, das der Aufgabe entspricht, ist vertraut (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Gruppengespräch etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich aktiv am guten Verlauf der Austausch und leiten sie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden (Schema und/oder Bilder helfen den S bei der Lösung der Aufgabe).</li> <li>• Der behandelte Inhalt vermag zu interessieren und ist den S relativ vertraut.</li> <li>• Das Textgenre, das der Aufgabe entspricht, ist vertraut (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Gruppengespräch etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich aktiv am guten Verlauf der Austausch und leiten sie.</li> </ul>
--	--	--	---

## Niveaubeschreibung «Teilnahme an Gesprächen (sprachlich interagieren)» – Klasse 8

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• an Gesprächen teilzunehmen, die ein klares und eindeutiges Ziel haben (Telefongespräch mit argumentativem Ziel, Transaktion, Einholen von Informationen, Diskussion über eine altersgerechte Thematik etc.) und an denen zwei (eventuell drei) Gesprächsteilnehmer beteiligt sind.</li> <li>• während einer begrenzten Zeit relativ aufmerksam zuzuhören und das Gehörte teilweise in die Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• in breitem Masse ihre sprachlichen Aktivitäten mit denjenigen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin zu koordinieren.</li> <li>• das Wort zu ergreifen, jedoch nicht immer auf angemessene Weise.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächsteilnehmer teilweise zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• das hauptsächliche Gesprächsziel zu berücksichtigen und sich mehrheitlich konsistent daran zu halten.</li> <li>• auf Anregungen (Fragen ...) verschiedener Gesprächsteilnehmender teilweise treffend (auf das Gesprächs-</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiv an Gesprächen teilzunehmen, die ein klares und eindeutiges Ziel haben (Telefongespräch mit argumentativem Ziel, Transaktion, Einholen oder Erteilen von Informationen, Diskussion über eine altersgerechte Thematik etc.) und an denen zwei (eventuell drei) Gesprächsteilnehmer beteiligt sind.</li> <li>• (während relativ langer Zeit) relativ aufmerksam zuzuhören und das Gehörte in die Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre sprachlichen Aktivitäten mit denjenigen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin zu koordinieren.</li> <li>• das Wort mehrheitlich gezielt zu ergreifen, sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächspartner erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemeldet haben.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächsteilnehmer zu berücksichtigen und sie sprechen zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• sich manchmal implizit oder explizit auf einen früheren Gesprächsbeitrag eines Gesprächsteilnehmers zu beziehen.</li> <li>• das hauptsächliche Gesprächsziel zu</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiv an Gesprächen teilzunehmen, die ein klares und eindeutiges Ziel haben (Telefongespräch mit argumentativem Ziel, Transaktion, Einholen oder Erteilen von Informationen, Diskussion über eine altersgerechte Thematik etc.) und an denen zwei (eventuell drei) Gesprächsteilnehmer beteiligt sind.</li> <li>• (während relativ langer Zeit) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte in die Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre sprachlichen Aktivitäten mit denjenigen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin zu koordinieren.</li> <li>• das Wort gezielt zu ergreifen, sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächspartner erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemessen angemeldet haben.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächsteilnehmer zu berücksichtigen und sie sprechen zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• sich manchmal explizit auf einen früheren Gesprächsbeitrag eines Gesprächsteilnehmers zu beziehen.</li> <li>• sich an der (impliziten) Strukturierung des Gesprächs durch Koordination</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiv an Gesprächen teilzunehmen, die ein klares und eindeutiges Ziel haben (Telefongespräch mit argumentativem Ziel, Transaktion, Einholen oder Erteilen von Informationen, Diskussion über eine altersgerechte Thematik etc.) und an denen zwei (eventuell drei) Gesprächsteilnehmer beteiligt sind.</li> <li>• (lange) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte in die Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre sprachlichen Aktivitäten mit denjenigen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin zu koordinieren.</li> <li>• das Wort gezielt zu ergreifen, sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächspartner erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemessen angemeldet haben.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächsteilnehmer zu berücksichtigen und sie sprechen zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• sich manchmal explizit auf einen früheren Gesprächsbeitrag eines Gesprächsteilnehmers zu beziehen.</li> <li>• sich an der (impliziten) Strukturierung des Gesprächs durch Koordination</li> </ul>

<p>zielt ausgerichtet) zu reagieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einige inhaltliche Elemente (vertraute Dinge, die sie persönlich betreffen) zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• sich relativ genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• ein beschränktes (Wiederholungen), aber verständliches Vokabular zu benutzen.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer mehrheitlich zugänglich / verständlich aufzubauen, aber ohne durchgehend die Regeln der (mündlichen) Syntax einzuhalten.</li> <li>• sich hörbar auszudrücken, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren. Das Sprechtempo und der Rhythmus – in ihren Gesprächsbeiträgen und im Ablauf des Redeturnus – sind noch nicht genügend fließend.</li> <li>• Hochdeutsch zu sprechen, aber selten fließend und wenig korrekt. Mit Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist aber in diesem Alter immer noch zu rechnen (dt. Schweiz).</li> <li>• manchmal nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht genügend klar ist.</li> <li>• einige non- und paraverbale Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten.</li> <li>• zusammen mit Kameraden an einfachen und improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> </ul>	<p>berücksichtigen und sich mehrheitlich konsistent daran zu halten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf die Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächsteilnehmer mehrheitlich treffend zu reagieren (auf das Gesprächsziel ausgerichtet).</li> <li>• verschiedene inhaltliche Elemente (eher vertraute Dinge, die sie persönlich betreffen) zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• ein eher beschränktes (Wiederholungen), aber verständliches Vokabular zu verwenden.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer mehrheitlich zugänglich / verständlich aufzubauen, aber ohne durchgehend die Regeln der (mündlichen) Syntax einzuhalten.</li> <li>• sich hörbar auszudrücken, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• in ihren Gesprächsbeiträgen und im Ablauf des Redeturnus - relativ fließend zu sprechen und zu rhythmisieren.</li> <li>• teilweise die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• problemlos und geläufig Hochdeutsch zu sprechen. Mit einigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist in diesem Alter immer noch zu rechnen (dt.</li> </ul>	<p>verschiedener Gesprächsbeiträge zu beteiligen, aber nicht immer konsistent im Ablauf.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das hauptsächlich Gesprächsziel zu berücksichtigen und sich insgesamt konsistent daran zu halten.</li> <li>• die Gesprächssituation zu berücksichtigen, um ihre Wortmeldung entsprechend anzupassen (Stimmvolumen etc.).</li> <li>• auf die Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächsteilnehmer treffend (auf das Gesprächsziel ausgerichtet) und manchmal fundiert und ausführlich zu reagieren.</li> <li>• verschiedene inhaltliche Elemente (eher vertraute Dinge, die sie persönlich betreffen) zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen</li> <li>• ein eher beschränktes (Wiederholungen), aber verständliches und relativ angemessenes Vokabular zu verwenden.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer zugänglich / verständlich aufzubauen und dabei im Allgemeinen die Regeln der (mündlichen) Syntax einzuhalten</li> <li>• sich hörbar auszudrücken, zufriedenstellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• in ihren Gesprächsbeiträgen und im Ablauf des Redeturnus - mehrheitlich fließend zu sprechen und zu rhythmisieren.</li> </ul>	<p>verschiedener Gesprächsbeiträge zu beteiligen, aber nicht immer konsistent im Ablauf.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das hauptsächlich Gesprächsziel zu berücksichtigen und sich insgesamt konsistent daran zu halten.</li> <li>• die Gesprächssituation zu berücksichtigen, um ihre Wortmeldung entsprechend anzupassen (Stimmvolumen etc.).</li> <li>• auf die Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächsteilnehmer treffend (auf das Gesprächsziel ausgerichtet) und manchmal fundiert und ausführlich zu reagieren.</li> <li>• zahlreiche und vielfältige inhaltliche Elemente zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen</li> <li>• ein verständliches und allgemein angemessenes Vokabular zu verwenden</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer zugänglich / verständlich aufzubauen und dabei im Allgemeinen die Regeln der (mündlichen) Syntax einzuhalten</li> <li>• sich hörbar auszudrücken, zufriedenstellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• in ihren Gesprächsbeiträgen und im Ablauf des Redeturnus - mehrheitlich fließend zu sprechen und zu rhythmisieren.</li> </ul>
---	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern zu spielen, noch ohne dass die Stimme und Mimik / Gestik ausdrucksvoll eingesetzt werden.</li> <li>• sich einen (weitgehend noch intuitiven) Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen», Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.) und eigenes Verhalten.</li> </ul>	<p>Schweiz).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter zu erschliessen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• einen Teil der non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und manchmal selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu unterstreichen.</li> <li>• zusammen mit Kameraden an relativ einfachen und improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern zu spielen und dabei ein paar Mal die Stimme und Mimik/Gestik ausdrucksvoll einzusetzen.</li> <li>• sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen», Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.) und eigenes Verhalten.</li> <li>• nach verschiedenen Kriterien, aber noch intuitiv zu evaluieren, wie sie selber zum Verlauf des Gesprächs beigetragen haben.</li> </ul> <p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten der folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogische Texte bekannter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter Genres/Textmuster (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.).</li> </ul>	<p>send zu sprechen und zu rhythmisieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weitgehend die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• problemlos und fließend Hochdeutsch zu sprechen. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (dt. Schweiz).</li> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter zu erschliessen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und manchmal zu Ausdrucks- und Kommunikationszwecken selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu stützen.</li> <li>• der Gesprächssituation angepasste Haltung und Mimik einzusetzen (Gesicht zum Gesprächspartner / zu den Gesprächspartnern gewendet, Blickrichtung etc.).</li> <li>• zusammen mit Kameraden an relativ komplexen und improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern zu spielen und dabei ein paar Mal die Stimme und Mimik/Gestik ausdrucksvoll einzusetzen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zufriedener stellend zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• die verwendeten Sprachmittel vielfältig einzusetzen (Vokabular, Syntax, Ausdruckskraft).</li> <li>• problemlos und fließend Hochdeutsch zu sprechen. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (dt. Schweiz).</li> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter zu erschliessen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und immer öfter zu Ausdrucks- und Kommunikationszwecken selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu stützen.</li> <li>• der Gesprächssituation angepasste Haltung und Mimik einzusetzen (Gesicht zum Gesprächspartner / zu den Gesprächspartnern gewendet, Blickrichtung etc.).</li> <li>• zusammen mit Kameraden an relativ komplexen und improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern zu spielen und dabei mehrmals die Stimme und Mimik/Gestik ausdrucksvoll einzusetzen.</li> </ul>
<p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs müssen einfach sein und sind den S genau erklärt worden.</li> <li>• Der behandelte Inhalt vermag die S zu interessieren und ist ihnen vertraut.</li> <li>• Das der Aufgabe entsprechende Genre/Textmuster ist bekannt (Alltagsge-</li> </ul>	<p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten in den folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogische Texte bekannter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter Genres/Textmuster (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.).</li> <li>• Texte einfacher Form, die prototypischen Realisierungen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> <li>• klar zielorientierte und kontextualisierte Texte.</li> <li>• Texte, deren Inhalt den S vertraut ist</li> </ul>	<p>send zu sprechen und zu rhythmisieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weitgehend die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• problemlos und fließend Hochdeutsch zu sprechen. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (dt. Schweiz).</li> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter zu erschliessen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und manchmal zu Ausdrucks- und Kommunikationszwecken selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu stützen.</li> <li>• der Gesprächssituation angepasste Haltung und Mimik einzusetzen (Gesicht zum Gesprächspartner / zu den Gesprächspartnern gewendet, Blickrichtung etc.).</li> <li>• zusammen mit Kameraden an relativ komplexen und improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern zu spielen und dabei ein paar Mal die Stimme und Mimik/Gestik ausdrucksvoll einzusetzen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zufriedener stellend zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• die verwendeten Sprachmittel vielfältig einzusetzen (Vokabular, Syntax, Ausdruckskraft).</li> <li>• problemlos und fließend Hochdeutsch zu sprechen. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (dt. Schweiz).</li> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter zu erschliessen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und immer öfter zu Ausdrucks- und Kommunikationszwecken selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu stützen.</li> <li>• der Gesprächssituation angepasste Haltung und Mimik einzusetzen (Gesicht zum Gesprächspartner / zu den Gesprächspartnern gewendet, Blickrichtung etc.).</li> <li>• zusammen mit Kameraden an relativ komplexen und improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern zu spielen und dabei mehrmals die Stimme und Mimik/Gestik ausdrucksvoll einzusetzen.</li> </ul>

<p>spräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die S haben genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich sehr aktiv am guten Verlauf der Austausch.</li> </ul>	<p>im Unterricht geübter Genres/Textmuster (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte einfacher Form, die prototypischen Realisierungen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> <li>• klar zielorientierte und kontextualisierte Texte.</li> <li>• Texte, deren Inhalt den S vertraut ist.</li> </ul> <p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden</li> <li>• Der behandelte Inhalt vermag die S zu interessieren und ist ihnen vertraut.</li> <li>• Das der Aufgabe entsprechende Genres/Textmuster ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich aktiv am guten Verlauf der Austausch.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen», Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.) und eigenes Verhalten.</li> <li>• nach verschiedenen Kriterien ein noch teilweise intuitives Urteil darüber zu fällen, wie die einzelnen Gesprächsteilnehmer zum Ablauf des Gesprächs beitragen (Kooperation, inhaltliche Beiträge, Verständlichkeit der Gesprächsbeiträge (Stimmstärke, Angemessenheit der Wortwahl, Syntax und Pragmatik) etc.).</li> <li>• nach verschiedenen Kriterien zu evaluieren, wie sie selber zum Verlauf des Gesprächs beigetragen haben.</li> </ul> <p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten in den folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogische Texte bekannter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter Genres/Textmuster (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.).</li> <li>• Texte einfacher Form, die prototypischen Realisierungen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> <li>• klar zielorientierte und kontextualisierte Texte.</li> <li>• Texte, deren Inhalt den S vertraut ist.</li> </ul>	<p>zen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen», Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.) und eigenes Verhalten.</li> <li>• nach verschiedenen Kriterien ein noch teilweise intuitives Urteil darüber zu fällen, wie die einzelnen Gesprächsteilnehmer zum Ablauf des Gesprächs beitragen: Kooperation, inhaltliche Beiträge, Verständlichkeit der Gesprächsbeiträge (Stimmstärke, Angemessenheit der Wortwahl, Syntax und Pragmatik) etc.</li> <li>• nach verschiedenen Kriterien zu evaluieren, wie sie selber zum Verlauf des Gesprächs beigetragen haben.</li> </ul> <p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten in den folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogische Texte bekannter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter Genres/Textmuster (Rollenspiel, Gruppendiskussion etc.).</li> <li>• Texte einfacher Form, die relativ prototypischen Realisierungen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> <li>• klar zielorientierte und kontextualisierte Texte.</li> <li>• Texte, deren Inhalt relativ komplex sein kann.</li> </ul>
--	--	---	--

		<p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden.</li> <li>• Der behandelte Inhalt vermag die S zu interessieren und ist ihnen vertraut.</li> <li>• Das der Aufgabe entsprechende Genre/Textmuster ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollen spiel, Gruppendiskussion etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich aktiv am guten Verlauf der Austausch.</li> </ul>	<p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden.</li> <li>• Der behandelte Inhalt kann relativ komplex sein, wenn er die S zu interessieren vermag.</li> <li>• Das der Aufgabe entsprechende Genre/Textmuster ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollen spiel, Gruppendiskussion etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich aktiv am guten Verlauf der Austausch.</li> </ul>
--	--	---	---

### Niveaubeschreibung «Teilnahme an Gesprächen (sprachlich interagieren)» – Klasse 11

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• an Gesprächen teilzunehmen mit zwei (eventuell drei) Gesprächspartnern und einem klaren und eindeutigen Ziel (Telefongespräch mit argumentativem Ziel, Transaktion, Information einholen oder erteilen, Diskussion über ein altersgerechtes Thema, Debatte über ein relativ einfaches Thema etc.).</li> <li>• (während einer begrenzten Zeit) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte in die Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre Sprachaktivitäten teilweise mit denjenigen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartner zu koordinieren.</li> <li>• das Wort mehrheitlich gezielt zu ergreifen, sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächspartner erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemeldet haben.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächsteilnehmern zu berücksichtigen und sie sprechen zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• sich manchmal implizit oder explizit auf einen früheren Gesprächsbeitrag eines Gesprächsteilnehmers zu beziehen.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiv an Gesprächen teilzunehmen mit zwei (eventuell drei) Gesprächspartnern und einem klaren und eindeutigen Ziel (Telefongespräche mit argumentativem Ziel, Transaktion, Information einholen oder erteilen, Diskussion über ein altersgerechtes Thema, Debatte über ein relativ einfaches Thema etc.).</li> <li>• (während relativ langer Zeit) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte in die Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre Sprachaktivitäten mit denjenigen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartner zu koordinieren.</li> <li>• das Wort mehrheitlich gezielt zu ergreifen, sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächspartner erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemeldet haben.</li> <li>• manchmal ihre Gesprächsbeiträge zu begründen und zu rechtfertigen.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächsteilnehmer zu berücksichtigen und sie sprechen zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• sich implizit oder explizit auf einen früheren Gesprächsbeitrag eines Gesprächsteilnehmers zu beziehen.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiv an Gesprächen teilzunehmen, mit zwei (eventuell drei) Gesprächspartnern und einem klaren und eindeutigen Ziel (Telefongespräche mit argumentativem Ziel, Transaktion, Information einholen oder erteilen, Diskussion über ein altersgerechtes Thema, Debatte über ein relativ einfaches Thema etc.).</li> <li>• (lange) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte in die Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre Sprachaktivitäten mit denjenigen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartner zu koordinieren.</li> <li>• das Wort gezielt zu ergreifen, sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächspartner erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemessen angemeldet haben.</li> <li>• sich unter Berücksichtigung des Gesprächsverlaufs in den Dialog / Austausch einzubringen</li> <li>• ihre Gesprächsbeiträge zu begründen und zu rechtfertigen.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächsteilnehmer zu berücksichtigen und sie sprechen zu lassen, ohne sie zu unterbrechen.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktiv an Gesprächen teilzunehmen mit zwei (eventuell drei) Gesprächspartnern und einem klaren und eindeutigen Ziel (Telefongespräche mit argumentativem Ziel, Transaktion, Information einholen oder erteilen, Diskussion über ein altersgerechtes Thema, Debatte über ein relativ einfaches Thema etc.).</li> <li>• (lange) aufmerksam zuzuhören und das Gehörte in die Vorbereitung ihrer eigenen Gesprächsbeiträge einzubeziehen.</li> <li>• ihre Sprachaktivitäten mit denjenigen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartner zu koordinieren.</li> <li>• das Wort gezielt zu ergreifen, sei es, dass ihnen das Wort von einem Gesprächspartner erteilt wurde oder dass sie ihren Sprechwunsch angemessen angemeldet haben.</li> <li>• sich unter Berücksichtigung des Gesprächsverlaufs in den Dialog / Austausch einzubringen</li> <li>• ihre Gesprächsbeiträge genau und strukturiert zu begründen und zu rechtfertigen.</li> <li>• das Recht auf Wortmeldung verschiedener Gesprächsteilnehmer zu berücksichtigen und sie sprechen zu lassen.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• das hauptsächlichste Gesprächsziel zu berücksichtigen.</li> <li>• auf Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächspartner mehrheitlich gezielt (auf das Gesprächsziel ausgerichtet) zu reagieren.</li> <li>• einige inhaltliche Elemente zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• ein noch beschränktes, aber mehrheitlich angemessenes Vokabular zu benutzen.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer mehrheitlich zugänglich / verständlich aufzubauen, auch ohne durchgehend die Regeln der (mündlichen) Syntax einzuhalten.</li> <li>• sich hörbar auszusprechen, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• in ihren Gesprächsbeiträgen und im Ablauf des Redeturnus - relativ fließend zu sprechen und zu rhythmisieren.</li> <li>• teilweise die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• Hochdeutsch zu sprechen, aber selten fließend und wenig korrekt. Es kommen Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (dt. Schweiz).</li> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das hauptsächlichste Gesprächsziel zu berücksichtigen und sich mehrheitlich konsistent daran zu halten.</li> <li>• die Gesprächssituation zu berücksichtigen, um ihre Wortmeldung entsprechend anzupassen (Stimmvolumen etc.)</li> <li>• auf Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächspartner gezielt (auf das Gesprächsziel ausgerichtet) zu reagieren.</li> <li>• zahlreiche und vielfältige inhaltliche Elemente zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• ein noch beschränktes, aber im Allgemeinen angemessenes Vokabular zu benutzen.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer zugänglich / verständlich aufzubauen und teilweise die Regeln der (mündlichen) Syntax einzuhalten.</li> <li>• sich hörbar auszusprechen, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> <li>• in ihren Gesprächsbeiträgen und im Ablauf des Redeturnus - im Allgemeinen fließend zu sprechen und zu rhythmisieren.</li> <li>• teilweise die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• die verwendeten sprachlichen Mittel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich explizit auf einen früheren Gesprächsbeitrag eines Gesprächsteilnehmers zu beziehen.</li> <li>• sich durch Koordination verschiedener Gesprächsbeiträge relativ konsistent im Ablauf an der (impliziten) Strukturierung des Gesprächs zu beteiligen.</li> <li>• das hauptsächlichste Gesprächsziel zu berücksichtigen und sich konsistent daran zu halten.</li> <li>• die Gesprächssituation zu berücksichtigen, um ihre Wortmeldung entsprechend anzupassen (Stimmvolumen etc.).</li> <li>• auf Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächspartner gezielt (auf das Gesprächsziel ausgerichtet) zu reagieren.</li> <li>• im Rahmen ausgebauter und fundierter Gesprächsbeiträge zahlreiche und vielfältige inhaltliche Elemente zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• ein zunehmend vielfältiges und im Allgemeinen angemessenes Vokabular zu benutzen.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer zugänglich / verständlich aufzubauen und im Allgemeinen die Regeln der (mündlichen) Syntax einzuhalten.</li> <li>• sich hörbar auszusprechen, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sen, ohne sie zu unterbrechen.</li> <li>• sich explizit auf einen früheren Gesprächsbeitrag eines Gesprächsteilnehmers zu beziehen.</li> <li>• sich durch Koordination verschiedener Gesprächsbeiträge konsistent im Ablauf an der (impliziten) Strukturierung des Gesprächs zu beteiligen.</li> <li>• das hauptsächlichste Gesprächsziel zu berücksichtigen und sich konsistent daran zu halten.</li> <li>• die Gesprächssituation zu berücksichtigen, um ihre Wortmeldung entsprechend anzupassen (Stimmvolumen etc.).</li> <li>• auf Anregungen (Fragen...) verschiedener Gesprächspartner gezielt (auf das Gesprächsziel ausgerichtet) zu reagieren.</li> <li>• im Rahmen ausgebauter und fundierter Gesprächsbeiträge zahlreiche und vielfältige inhaltliche Elemente zum Gesprächsthema beizutragen.</li> <li>• sich genau und vollständig vorzustellen.</li> <li>• ein zunehmend vielfältiges und angemessenes Vokabular zu benutzen.</li> <li>• Gesprächsbeiträge für die Gesprächsteilnehmer zugänglich / verständlich aufzubauen und die Regeln der (mündlichen) Syntax einzuhalten.</li> <li>• sich hörbar auszusprechen, zufrieden stellend auszusprechen / zu artikulieren.</li> </ul>
--	---	--	--

<p>ter zu erschliessen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und manchmal zu Ausdrucks- und Kommunikationszwecken selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu stützen.</li> <li>• mehrheitlich der Gesprächssituation angepasste Haltung und Mimik einzusetzen (Gesicht zum Gesprächspartner / zu den Gesprächspartnern gewendet, Blickrichtung etc.).</li> <li>• zusammen mit Kameraden an relativ komplexen improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern unter manchmal ausdrucksstarkem Einsatz der Stimme und der Mimik/Gestik zu spielen.</li> <li>• sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen», Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.) und eigenes Verhalten.</li> <li>• nach verschiedenen Kriterien ein weitgehend intuitives Urteil darüber fällen, wie die einzelnen Gesprächsteilnehmer zum Ablauf des Gesprächsaustauschs beitragen (Kooperation, inhaltliche Beiträge, Verständlichkeit der Gesprächsbeiträge</li> </ul>	<p>(Vokabular, Syntax, Prosodie) manchmal zu variieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• problemlos und fließend Hochdeutsch zu sprechen. Es kommen aber noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (dt. Schweiz).</li> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter zu erschliessen.</li> <li>• relativ ausführlich über verschiedene (jedoch vertraute) Dinge zu sprechen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und immer öfter zu Ausdrucks- und Kommunikationszwecken selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu stützen.</li> <li>• der Gesprächssituation angepasste Haltung und Mimik einzusetzen (Gesicht zum Gesprächspartner / zu den Gesprächspartnern gewendet, Blickrichtung etc.).</li> <li>• zusammen mit Kameraden an relativ komplexen improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>• kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern, manchmal mit ausdrucksstarkem Einsatz der Stimme und der Mimik/Gestik, zu spielen.</li> <li>• sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen»,</li> </ul>	<p>ren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in ihren Gesprächsbeiträgen und im Ablauf des Redeturnus - fließend zu sprechen und zu rhythmisieren.</li> <li>• die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• die verwendeten sprachlichen Mittel (Vokabular, Syntax, Prosodie) manchmal zu variieren.</li> <li>• weitgehend problemlos und flüssig Hochdeutsch zu sprechen (dt. Schweiz).</li> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter zu erschliessen.</li> <li>• genau, differenziert und fundiert über verschiedene (jedoch vertraute) Dinge zu sprechen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und immer öfter zu Ausdrucks- und Kommunikationszwecken selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu stützen.</li> <li>• der Gesprächssituation angepasste Haltung und Mimik einzusetzen (Gesicht zum Gesprächspartner / zu den Gesprächspartnern gewendet, Blickrichtung etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - in ihren Gesprächsbeiträgen und im Ablauf des Redeturnus - fließend zu sprechen und zu rhythmisieren.</li> <li>• die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs zu befolgen (Beginn, Abschluss etc.).</li> <li>• die verwendeten sprachlichen Mittel (Vokabular, Syntax, Prosodie) vielseitig einzusetzen.</li> <li>• problemlos und fließend Hochdeutsch zu sprechen (dt. Schweiz).</li> <li>• den verbalen oder situativen Kontext einzubeziehen, um unbekanntes Wörter zu erschliessen.</li> <li>• genau, differenziert und fundiert über verschiedene (mehr oder weniger vertraute) Dinge zu sprechen.</li> <li>• nach Ergänzungen oder Präzisierungen zu fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder nicht ganz klar ist.</li> <li>• die non- und paraverbalen Zeichen der Gesprächsteilnehmer zu deuten und zu Ausdrucks- und Kommunikationszwecken selber solche Zeichen zu produzieren, um ihre Gesprächsbeiträge zu stützen.</li> <li>• der Gesprächssituation angepasste Haltung und Mimik einzusetzen (Gesicht zum Gesprächspartner / zu den Gesprächspartnern gewendet, Blickrichtung etc.).</li> <li>• zusammen mit Kameraden an relativ komplexen improvisierten interakti-</li> </ul>
--	--	---	--

<p>(Stimmstärke, Angemessenheit der Wortwahl, Syntax und Pragmatik) etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nach verschiedenen Kriterien zu evaluieren, wie sie selber zum Verlauf des Gesprächs beigetragen haben.</li> </ul>	<p>Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.) und eigenes Verhalten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nach verschiedenen Kriterien ein noch weitgehend intuitives Urteil darüber zu fällen, wie die einzelnen Gesprächsteilnehmer zum Ablauf des Gesprächsaustauschs beitragen (Kooperation, inhaltliche Beiträge, Verständlichkeit der Gesprächsbeiträge (Stimmstärke, Angemessenheit der Wortwahl, Syntax und Pragmatik) etc.).</li> <li>nach verschiedenen Kriterien zu evaluieren, wie sie selber zum Verlauf des Gesprächs beigetragen haben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zusammen mit Kameraden an relativ komplexen improvisierten interaktiven Rollenspielen teilzunehmen.</li> <li>kurze Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern mehrmals mit ausdrucksstarkem Einsatz der Stimme und der Mimik/Gestik zu spielen.</li> <li>sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen», Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.) und eigenes Verhalten.</li> <li>nach verschiedenen Kriterien ein noch teilweise intuitives Urteil darüber zu fällen, wie die einzelnen Gesprächsteilnehmer zum Ablauf des Gesprächsaustauschs beitragen (Kooperation, inhaltliche Beiträge, Verständlichkeit der Gesprächsbeiträge (Stimmstärke, Angemessenheit der Wortwahl, Syntax und Pragmatik) etc.).</li> <li>nach verschiedenen Kriterien zu evaluieren, wie sie selber zum Verlauf des Gesprächs beigetragen haben.</li> </ul>	<p>ven Rollenspielen teilzunehmen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Theaterszenen vor den Kameraden oder den Eltern, mehrmals mit ausdrucksstarkem Einsatz der Stimme und der Mimik/Gestik, zu spielen.</li> <li>sich einen Eindruck vom Ablauf der Interaktion zu bilden: «Gelingen», Verhalten der Gesprächsteilnehmer (Kooperation, Schwierigkeiten etc.) und eigenes Verhalten.</li> <li>nach verschiedenen Kriterien ein noch teilweise intuitives Urteil darüber zu fällen, wie die einzelnen Gesprächsteilnehmer zum Ablauf des Gesprächsaustauschs beitragen (Kooperation, inhaltliche Beiträge, Verständlichkeit der Gesprächsbeiträge (Stimmstärke, Angemessenheit der Wortwahl, Syntax und Pragmatik) etc.).</li> <li>nach verschiedenen Kriterien zu evaluieren, wie sie selber zum Verlauf des Gesprächs beigetragen haben.</li> </ul>
<p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten in den folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dialogische Texte bekannter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.) Genres/Textmuster</li> <li>Texte, die prototypischen Realisationen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> <li>klar zielorientierte und kontextualisierte Texte</li> <li>Texte, deren Inhalt eher vertraut ist.</li> </ul>	<p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten in den folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dialogische Texte bekannter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.) Genres/Textmuster</li> <li>Texte, die relativ prototypischen Realisationen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> <li>klar zielorientierte und kontextualisierte Texte</li> <li>Texte, deren Inhalt relativ komplex sein kann.</li> </ul>	<p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten in den folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dialogische Texte bekannter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.) Genres/Textmuster</li> <li>Texte, die relativ prototypischen Realisationen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> </ul>	<p><i>Die S tragen zur Produktion von Texten in den folgenden Formen bei:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dialogische Texte bekannter (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder im Unterricht geübter (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.) Genres/Textmuster</li> <li>Texte, die vielfältigeren Realisationen der betreffenden Genres/Textmuster entsprechen.</li> </ul>
<p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden.</li> <li>Der behandelte Inhalt ist relativ vertraut und vermag die S zu interessieren.</li> <li>Das Genre/Textmuster der Aufgabe ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.)</li> </ul>	<p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden.</li> <li>Der behandelte Inhalt ist relativ vertraut und vermag die S zu interessieren.</li> <li>Das Genre/Textmuster der Aufgabe ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.)</li> </ul>	<p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden.</li> <li>Der behandelte Inhalt ist relativ vertraut und vermag die S zu interessieren.</li> <li>Das Genre/Textmuster der Aufgabe ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.)</li> </ul>	<p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden.</li> <li>Der behandelte Inhalt ist relativ vertraut und vermag die S zu interessieren.</li> <li>Das Genre/Textmuster der Aufgabe ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die S haben genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich aktiv am guten Verlauf der Austausch.</li> </ul>	<p>tauschs sind den S genau erklärt worden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der behandelte Inhalt kann relativ komplex sein, wenn er die S zu interessieren vermag.</li> <li>• Das Genre/Textmuster der Aufgabe ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich am guten Verlauf der Austausch.</li> </ul>	<p>res/Textmuster entsprechen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• klar zielorientierte und kontextualisierte Texte</li> <li>• Texte, deren Inhalt relativ komplex sein kann.</li> </ul> <p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden.</li> <li>• Der behandelte Inhalt kann relativ komplex sein, wenn er die S zu interessieren vermag.</li> <li>• Das Genre/Textmuster der Aufgabe ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich am guten Verlauf der Austausch.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• klar zielorientierte und kontextualisierte Texte</li> <li>• Texte, deren Inhalt relativ komplex sein kann.</li> </ul> <p><i>Die S nehmen an Gesprächen teil, die den folgenden Anforderungen entsprechen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext und Ziel des Gesprächsaustauschs sind den S genau erklärt worden.</li> <li>• Der behandelte Inhalt kann relativ komplex sein, wenn er die S zu interessieren vermag.</li> <li>• Das Genre/Textmuster der Aufgabe ist bekannt (Alltagsgespräch, Telefongespräch) und/oder wurde im Unterricht geübt (Rollenspiel, Gruppendiskussion, Debatte etc.).</li> <li>• Die S haben genügend Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).</li> <li>• Die anderen Gesprächsteilnehmer beteiligen sich am guten Verlauf der Austausch.</li> </ul>
---	--	---	--

## Niveaubeschreibung «Schreiben» – Klasse 4

Niveau I <sub>4</sub>	Niveau II <sub>4</sub>	Niveau III <sub>4</sub>	Niveau IV <sub>4</sub>
<p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in einem argumentativen Text 1–3 Argumente aufzuführen, wenn dies explizit verlangt wird und in der Aufgabenstellung durch einen Satzanzug unterstützt wird.</li> <li>• eine einfache Meinung zu formulieren, zum Beispiel beginnend mit «Am liebsten ...» und einem Verb.</li> <li>• verständlich ihre Meinung zu äussern (1–3 Argumente), wenn in der Aufgabe der Anfang des Satzes vorgegeben ist: «Ich gehe am liebsten...».</li> <li>• einige der Wörter, die bei der Vorbereitung auf das Schreiben eines instruktiven Textes (Bastelanleitung) verwendet und erarbeitet wurden, passend in ihrem Text einzusetzen. (Beispiel: weisses Blatt, Schere, Kugelschreiber, Bleistift, Schablone. «Und dann umfahren wir die Schablone und dann schneiden wir ...». Die Schablone auf das weisse Blatt legen und mit dem Bleistift nachfahren...»). Dies wird erst vereinzelt umgesetzt.</li> <li>• den grössten Teil des Textes, den sie schreiben, in Wörter zu segmentieren. Die Wortsegmentierung fällt ihnen aber noch schwer, gerade in Fällen wie «ein Blattpapier; kannst du».</li> </ul>	<p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in einem argumentativen Text die einzelnen Argumente mit logischen Konnektoren (weil, denn etc.) einzuführen. Dies wird in der Mehrheit der Fälle umgesetzt.</li> <li>• die für den Nachvollzug relevanten Informationen zu einem Handlungsablauf einer Bastelanleitung (instruierender Text) aufzuführen. Gemeint ist hier hauptsächlich das für die einzelnen Handlungsschritte benötigte Material. Dies wird in der Mehrheit der Fälle umgesetzt.</li> <li>• in einer Bastelanleitung, die zuvor im Klassenverband dargestellten und besprochenen Einzelschritte eines Handlungsablaufs in einer chronologischen und sachlogischen Abfolge darzustellen. Im unteren Bereich wird dies in der Mehrheit der Fälle umgesetzt. – Im oberen Bereich wird dies vollständig realisiert.</li> <li>• die zuvor im Klassenverband dargestellten und besprochenen Einzelschritte eines Handlungsablaufs, die für den Nachvollzug relevant sind, in einer Bastelanleitung aufzuführen.</li> <li>• Die meisten dieser Schritte werden aufgeführt.</li> <li>• Satzanfänge mit einem Grossbuchsta-</li> </ul>	<p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in einem argumentativen Text die Mehrheit der Argumente mit logischen Konnektoren (weil, denn etc.) einzuführen.</li> <li>• die für den Nachvollzug relevanten Informationen zu einem Handlungsablauf einer Bastelanleitung (instruierender Text) aufzuführen. Gemeint ist hier hauptsächlich das für die einzelnen Handlungsschritte benötigte Material. Dies wird konsequent umgesetzt.</li> <li>• in einer Bastelanleitung Wörter angemessen einzusetzen, wenn der entsprechende Wortschatz zuvor in der Vorbereitung auf das Schreiben erarbeitet wurde (Beispiel zur Bastelanleitung: weisses Papier, Schere, Kugelschreiben, Schablone, Schablone auf das weisse Papier legen, mit Bleistift nachfahren etc.). Dies wird in der Mehrheit der Fälle umgesetzt.</li> <li>• in einer Bastelanleitung die Lesenden durch entsprechende Formulierungen ansatzweise durch ihren Text zu führen (z. B. Ende der Instruktion markieren, Hinweis auf Zweck (spielen), Verweis auf das entstehende Produkt, auf Wichtiges verweisen etc.). 1–2 dieser Aspekte werden realisiert.</li> </ul>	<p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wie in den Beispielen, die in der Präsentation der Produktionssituation vorgestellt wurden, in einem argumentativen Text jedes Argument mit einer logisch-argumentativen Textverknüpfung einzuführen. Dies kann jedesmal die gleiche Verknüpfung sein. (Beispiel: «Ich liebe das Meer, weil man sich am Strand bräunen kann. Weil man Steine suchen kann Weil man Muscheln sammeln kann») Dies wird konsequent realisiert.</li> <li>• die verschiedenen Etappen der Anleitung durch Abschnitte zu kennzeichnen. Dies wird konsequent umgesetzt.</li> <li>• durch im Text erkennbare erklärende Elemente einer Anweisung sichtbar zu machen, dass sie die Produktionssituation (Ziel, Adressaten ...) berücksichtigen; (indem sie die Aufmerksamkeit des Lesers leiten; durch explizite Kontrollen; wichtige Elemente unterstreichen; das Ziel angeben; das Zwischen- oder Endresultat angeben; das Ende der Anleitung kennzeichnen. Bsp.: «Schieb den Daumen und Kleinfinger durch. Spiel...»). Mindestens 3 dieser Aspekte werden realisiert.</li> <li>• alle relevanten Etappen der Realisie-</li> </ul>

	<p>ben zu beginnen und erste Zeichen- setzungsregeln anzuwenden: die Sätze mit einem Satzschlusszeichen zu schliessen. Dies wird in der Mehrheit der Fälle umgesetzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in der deutschen Sprache Nomen grosszuschreiben. Dies wird erst ver- einzelt umgesetzt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die verschiedenen Etappen der Anlei- tung durch Abschnitte zu kennzeich- nen. Dies wird mehrheitlich umge- setzt.</li> <li>• Wörter als eigenständige Einheiten zu begreifen und voneinander getrennt zu schreiben. Ihr Wortkonzept ist in diesem Sinne gefestigt (Beispiele: nicht: « ein Blattpapier ; kannstdu »).</li> <li>• Dies wird vollständig realisiert.</li> <li>• Satzanfänge mit einem Grossbuchsta- ben zu beginnen und de tenir compte de certains éléments de ponctuation : le point à la fin de toutes les phrases . Dies wird konsequent umgesetzt.</li> <li>• in der deutschen Sprache Nomen grosszuschreiben. Im unteren Bereich wird dies mehrheitlich umgesetzt.</li> <li>• bei einem vorgegebenen Satzteil die Sätze grammatisch korrekt zu voll- enden.</li> </ul>	<p>• rung einer Bastelarbeit.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einen Titel für die Bastelanleitung vorschlagen, der Titel bezieht sich aber nicht direkt auf die Bastelarbeit. (Beispiel: «Die Puppe»)</li> <li>• einen Titel zu schreiben, der sich di- rekt auf die Bastelarbeit bezieht (Bei- spiel: «Wie man eine Fingerpuppe macht»).</li> <li>• in ihren Texten die Wörter korrekt, sinnvoll und konsequent aus dem Wortschatz zu verwenden, der bei der Vorbereitung auf das Schreiben eines instruktiven Textes (Bastelanleitung) angegeben und erarbeitet wurde.</li> <li>• in der deutschen Sprache Nomen grosszuschreiben. Im unteren Bereich wird dies konsequent umgesetzt.</li> </ul>
--	---	---	---

## Niveaubeschreibung «Schreiben» – Klasse 8

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache <i>sprachliche Muster</i>, Textmerkmale und sprachliche Mittel übernehmen und angebotene Materialien oder Beispieltexte einzusetzen.</li> <li>• einfache <i>Textmuster</i> und Schreibkonventionen selbstständig zu verwenden, wenn die Aufgabenstellung klar eingebettet ist.</li> <li>• in Ansätzen eigenständig Mittel zur Textkohärenz einzusetzen (wie Ein-satz kohärenzstiftender Wörter, thematische Entwicklung, Textstrukturierung). Dies gilt bei klar strukturierten Aufgabenstellungen im Bereich des Erklärens und Argumentierens.</li> <li>• einfachere formal-orthographische Fehler in angebotenen Schülertexten mehrheitlich zu erkennen, zu isolieren und teilweise richtig zu korrigieren.</li> <li>• ansatzweise auch anspruchsvollere Textteile und Textqualitäten zu realisieren, um das Geschriebene zu situieren.</li> <li>• teilweise thematische Information für die eigene Textproduktion zu nutzen, wenn sie in Beispieltexten oder in der Aufgabenstellung angeboten wird.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• offensichtliche <i>sprachliche Muster</i>, Textmerkmale und sprachliche Mittel aus dem Aufgabenkontext auszuwählen und anspruchsvollere thematisch Information oder Beispieltexte teilweise zu nutzen.</li> <li>• <i>Textmuster</i>, konventionelle sprachliche Muster und Schreibkonventionen selbstständig zu verwenden, wenn die Aufgabenstellung klar eingebettet ist.</li> <li>• in ihren erzählenden und beschreibenden Texten (Umfang ca. 100 – 150 Wörter) über 90% der Wörter richtig zu schreiben.</li> <li>• teilweise auch bei offeneren Aufgabenstellungen eigenständig anspruchsvollere Mittel zur Textkohärenz einzusetzen.</li> <li>• bei gut eingebetteten Aufgabenstellungen selbstständig textgenerierende und textstrukturierende Schreibstrategien anzuwenden.</li> <li>• einfachere thematische Information und sprachliche Mittel (vornehmlich auf Wortebene) konsequent für die eigene Textproduktion zu nutzen.</li> <li>• bei klarer Aufgabenstellung einfachere sprachformale Reparaturen vorzunehmen (Zeichensetzung).</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• anspruchsvolle, wenig manifeste <i>sprachliche Muster</i>, stilistische Textmerkmale und sprachliche Mittel aus dem Aufgabenkontext zu nutzen.</li> <li>• anspruchsvolle <i>inhaltliche Muster</i> und <i>thematische Informationen</i> aus dem Aufgabenkontext oder aus Beispieltexten zu nutzen.</li> <li>• ihre erzählenden und beschreibenden Texte (Umfang ca. 100 – 150 Wörter) <i>annähernd fehlerfrei</i> zu realisieren.</li> <li>• explizite Vorgaben zum Umfang (ca. 100 Wörter) ihrer literarisch erzählenden und beschreibenden Texte (nach Muster) zu erfüllen.</li> <li>• anspruchsvolle inhaltliche Vorgaben in argumentativen Texten im Ansatz zu realisieren (zum Beispiel Gegenargumente aufbauen anhand von in der Situation angegebene Argumenten eines Gegners).</li> <li>• anspruchsvolle textformat-<i>adäquate</i> inhaltliche und sprachlich-formale Elemente selbstständig zu verwenden (zum Beispiel Ausgangssituation in einem Mail).</li> <li>• textverknüpfende sprachliche Mittel (Kohäsionsmittel) für die Sicherung der Textkohärenz und der Themen-</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mittel der <i>Textgliederung und Textstrukturierung</i> konsequent zu nutzen und weiter zu führen.</li> <li>• anspruchsvolle <i>thematische Information</i> (Argumente) und <i>literarisch anspruchsvoll realisierte Aussagen</i> aus dem Aufgabenkontext oder aus Beispieltexten für die eigene Textproduktion zu nutzen.</li> <li>• anspruchsvolle erzählende und argumentierende Texte (Umfang ca. 100 – 150 Wörter) <i>praktisch fehlerfrei</i> zu realisieren (nicht mehr als 1 Fehler pro 10 Zeilen bzw. fehlerfreier Text).</li> <li>• explizite Vorgaben bezüglich des Umfanges (ca. 100 Wörter) auch bei anspruchsvollen Texten vollumfänglich zu erfüllen.</li> <li>• anspruchsvolle inhaltliche Vorgaben in argumentativen Texten überzeugend zu realisieren (Schlichtungsver-such).</li> <li>• anspruchsvolle textformat-<i>adäquate</i> sprachlich-formale Elemente selbstständig zu verwenden.</li> <li>• textgliedernde und textverknüpfende sprachliche Mittel (Kohäsionsmittel) für die Sicherung des Textverständnisses konsequent einzusetzen.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bei klarem, geschlossenem Auftrag auch anspruchsvollere Textreparaturen (z. B. Wechsel der Erzählperspektive) vorzunehmen.</li> <li>• manifeste und für das jeweilige Textformat wichtige Stilmittel zu erkennen (Erzählperspektive).</li> <li>• auch anspruchsvollere wichtige Textaussagen (z. B. das Thema der Einseitigkeit) zu erkennen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entwicklung durchgängig einzusetzen. textgenerierende und textstrukturierende sprachliche Mittel konsequent einzusetzen (zum Beispiel Schlussfolgerung eines Berichts).</li> <li>• auch schwierigere orthographische Fehler mehrheitlich zu erkennen und teilweise richtig zu korrigieren.</li> <li>• inhaltliche Textkorrekturen mit passenden Beispielen zu konkretisieren.</li> <li>• weniger manifeste, aber stilistisch markierte Textaussagen richtig zu erkennen und wichtige Kriterien der inhaltlichen Textgestaltung zu identifizieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihre Texte selbstständig zu kontextualisieren. Sie verwenden dazu auf das Textformat bezogene Schreibkonventionen und konstitutive Textelemente.</li> <li>• auch schwierige orthographische Fehler vollständig zu erkennen und mehrheitlich richtig zu korrigieren.</li> <li>• die Wirkung einer selber vorgenommenen Textreparatur an einem Fremdtext richtig einzuschätzen.</li> <li>• die Wirkung anspruchsvoller stilistischer Mittel und latenter Textausagen richtig einzuschätzen und zu formulieren.</li> </ul>
--	---	---	--

## Niveaubeschreibung «Schreiben» – Klasse 11

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bei klarer Aufgabenstellung auch anspruchsvollere literarische Textmuster, Textmerkmale und sprachliche Mittel zu adaptieren.</li> <li>• einfachere thematische Information (auf Wortebene) mehrheitlich für die eigene Textproduktion zu nutzen.</li> <li>• einfachere thematische Information <i>mehrheitlich</i>, anspruchsvollere demgegenüber lediglich <i>teilweise</i> zu nutzen (ein bis zwei Argumente).</li> <li>• <i>einfache</i>, aber auch <i>anspruchsvollere</i> Textmuster (Argumentation) und Schreibkonventionen selbständig zu verwenden, wenn die Aufgabenstellung klar eingebettet ist.</li> <li>• bei klarer Aufgabenstellung auch anspruchsvollere und mit Blick auf das Schreibziel einschlägige Textelemente selbständig zu verwenden.</li> <li>• neben <i>einfacheren</i> teilweise auch <i>anspruchsvollere</i> kohärenzstiftende Mittel zu verwenden (Führung des Lesers in einem Raum).</li> <li>• für ein bestimmtes Textformat (Leseempfehlung) einschlägige Elemente zu erkennen.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprachliche Mittel, Textmerkmale und Schreibkonventionen teilweise zu nutzen, welche im Aufgabenkontext oder in Beispieltexten angeboten werden. Dies gelingt auch bei offeneren Aufgabenstellungen und Textmustern des Erzählens und literarischen Beschreibens.</li> <li>• einfachere thematische Informationen auch bei offenerer Aufgabenstellung aus dem Aufgabentext für die eigene Textproduktion zu nutzen (zum Beispiel die Personen einer Erzählung für eine Zusammenfassung)..</li> <li>• auch anspruchsvollere thematische Informationen aus dem Aufgabentext für die eigene Textproduktion zu nutzen, wenn Aufgabenstellung und Aufträge klar sind.</li> <li>• selbständig textgenerierende und strukturierende sprachliche Mittel und Strategien einzusetzen, wenn die Aufgabenstellung klar ist und die Aufträge eng geführt sind.</li> <li>• in eigenen beschreibenden Texten nach klarem Muster über 90% der Wörter richtig zu schreiben.</li> <li>• teilweise auch anspruchsvolle Mittel und Strategien der Textverknüpfung – thematische, logische und sprachlich-</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• textusterspezifische Schreibkonventionen und Strategien anzuwenden, die den Vorgaben der Kommunikationssituation angepasst sind (Adressaten, Schreibzweck...). Diese Konventionen und Strategien werden von ihnen gewählt und werden nicht in den Anleitungen angegeben.</li> <li>• einige Charakteristiken der Textmuster (beschreibend, erzählend, argumentativ) zu berücksichtigen).</li> <li>• einige eingangs angegebene Informationen zu verwenden, ohne sie einfach wiederzugeben, sondern indem sie sie in ihrem Text ausschmücken oder erweitern.</li> <li>• schreibend einen aufgaben-, anleitungs- und textusterspezifischen sinnvollen Inhalt aufzubauen. Der verwendete Wortschatz ist themenspezifisch korrekt.</li> <li>• einen Text mit 80 bis 180 Wörtern und sehr wenig (höchstens sieben) Rechtschreibfehlern zu schreiben.</li> <li>• Sinn und Rolle einiger Textelemente (anstiftend, argumentativ), einiger in einem Fremdtex vorhandener Stileffekte zu evaluieren; sie sind zudem fähig sowie einige dieser Elemente in</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• genrespezifische Schreibkonventionen, den Umständen der Kommunikationssituation (Adressaten, Schreibzweck und –kontext) angepasste Strategien anzuwenden. Sie können ihren Text in einem Kontext ansiedeln, die Gründe für ihr Schreiben und ihre Erwartungen an den Leser ausdrücken.</li> <li>• die Anforderungen des Textmusters zu erfüllen, indem sie spezifische (und gegenüber den vorhergehenden Niveaus neue) Sprachmittel (zum Beispiel eine Bibliographie am Ende eines «wissenschaftlichen» Textes) oder angemessene Strukturen verwenden.</li> <li>• ihrem Text mit einer angemessenen Planung Kohärenz zu verleihen.</li> <li>• einen Inhalt gemäss der gestellten Aufgabe, den Anweisungen und des zu verwendenden Textmusters zu konstruieren; wenn sie Informationen aus der Ausgangssituation aufnehmen, ergänzen sie sie und erweitern sie gemäss den impliziten Anforderungen der Kommunikationssituation.</li> <li>• einen Text von maximal 120 Wörtern ohne Rechtschreibfehler oder einen längeren Text mit höchstens drei</li> </ul>

	<p>formale – einzusetzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bei klarer Aufgabenstellung einfache sprachformale Reparaturen vorzunehmen (Zeichensetzung).</li> <li>• bei klarem, geschlossenem Auftrag auch anspruchsvollere inhaltlich-thematische Textreparaturen vorzunehmen.</li> <li>• auch weniger auffällige, aber für das jeweilige Textformat wichtige stilistische und sprachformale Mittel in ihrer Wirkung zu erkennen.</li> </ul>	<p>einem Text zu erkennen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einen Fremdtex zu korrigieren und ihn damit deutlich zu verbessern.</li> <li>• die selber verfassten Textteile logisch und thematisch zu verbinden und damit für den Leser verständlicher zu machen.</li> <li>• sprachliche Mittel zu verwenden, um die Verbindung zwischen den beschreibenden, erzählenden und argumentativen Elementen herzustellen.</li> </ul>	<p>Recht Schreibfehlern zu schreiben.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirkungen des Stils zu erkennen, zu kommentieren, zu rechtfertigen und wenn nötig zu ändern, um sie sichtbar und lesbarer zu machen.</li> <li>• Sprachmittel zu verwenden, die dazu verhelfen, dass der Text für den Leser-Adressaten kohärent und logisch ist.</li> <li>• in einem Fremdtex unklare Stellen zu erkennen, sie zu ändern und damit verständlicher zu machen.</li> <li>• die Zeichensetzung in einem Fremdtex zu korrigieren.</li> <li>• in einem argumentativen Text sprachliche Mittel zu verwenden – zum Beispiel Textverknüpfungsmittel –, die Kohärenz unter den angeführten Argumenten herstellen.</li> </ul>
--	--	---	--

## Niveaubeschreibung «Orthografie» – Klasse 8 (Deutsch)

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, bzw. einfachen Buchstabenreihen folgen, fast durchgehend richtig zu schreiben.</li> <li>• die Wörter korrekt zu trennen.</li> <li>• die Stammregel teilweise anzuwenden (<i>e-ä</i> in morphologisch durchsichtigen Fällen, <i>ver-</i>, <i>vor-</i> bereiten aber noch Schwierigkeiten: <i>forwärts, fergessen</i>).</li> <li>• in isolierten Situationen die <i>ie</i>-Regel meist sicher anzuwenden.</li> <li>• die Doppelkonsonantenregel vor allem bei häufig geschriebenen Wortstämmen anzuwenden (Sommer, Mutter).</li> <li>• konkrete Nomen grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben treten aber auch hier noch Fehler auf.</li> <li>• Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z.B. attributive Adjektive) und Nominalgruppen richtig zu setzen. Ansonsten werden kaum Kommas gesetzt.</li> <li>• in schulischen Texten hochfrequente Ausnahmeschreibungen (<i>Bär, See</i>) in Situationen, in denen die Aufmerksamkeit auf die Orthografie gelenkt ist, richtig zu schreiben.</li> <li>• auf Aufforderung hin und unter Anleitung einzelne Grammatikproben (z.B. Lang- und Kurzvokal, Artikel-</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, fast durchgehend richtig zu schreiben.</li> <li>• die Wörter korrekt zu trennen.</li> <li>• die Stammregel in morphologisch durchsichtigen Fällen und bei häufig gebrauchten Wortstämmen anzuwenden.</li> <li>• die <i>ie</i>-Regel in isolierten Situationen meist sicher anzuwenden.</li> <li>• die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen und unter expliziter Nennung der Regel auch bei selteneren Wortstämmen anzuwenden. In Situationen der Sprachproduktion treten auch in häufiger vorkommenden Wortstämmen verschiedentlich Fehler auf (<i>stopt, lauffen, hämern</i>).</li> <li>• konkrete Nomen und häufig auftretende Abstrakta (Glück, Angst, Morgen, Woche) grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben treten in diesem Bereich noch Fehler auf.</li> <li>• Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z.B. attributive Adjektive) und Nominalgruppen richtig zu setzen. Ansonsten werden Kommas nach Betonungskriterien (nicht nach syntaktischen Kriterien) gesetzt und treten daher relativ unsystematisch auf.</li> <li>• in schulischen Texten und im eigenen</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, richtig zu schreiben.</li> <li>• die Wörter korrekt zu trennen.</li> <li>• die Stammregel bei häufig gebrauchten Wortstämmen auch in morphologisch weniger durchsichtigen Fällen (<i>Geldfälscher</i>) anzuwenden. Fehler finden sich dann, wenn der Stamm nicht bekannt ist.</li> <li>• die <i>ie</i>-Regel sicher anzuwenden.</li> <li>• die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen richtig anzuwenden. Es treten vor allem in der Sprachproduktion Übergeneralisierungen auf (<i>hollprig, kräftig</i>).</li> <li>• in isolierten Situationen echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen (<i>Allgemeinheit, Geschwindigkeit</i>) grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben und bei selten gebrauchten Abstrakta (<i>Verleicht</i>) treten in diesen Bereichen noch Fehler auf.</li> <li>• Kommas in einfachen Fällen (z.B. bei Aufzählungen und vor eingeleitetem finitem Nebensatz) in isolierten Übungen unter Anleitung richtig zu setzen.</li> <li>• auch seltener vorkommende oder schwierigere Ausnahmeschreibungen (<i>Belohnung, empfehle, mir</i>) und im</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, richtig zu schreiben.</li> <li>• die Wörter korrekt zu trennen.</li> <li>• die Stammregel auch in morphologisch weniger durchsichtigen Fällen und bei weniger häufig gebrauchten Wortstämmen (<i>mitverursachen, Schirmständer</i>) anzuwenden. Fehler finden sich dann, wenn der Stamm nicht bekannt ist.</li> <li>• die <i>ie</i>-Regel sicher anzuwenden.</li> <li>• die Doppelkonsonantenregel auch im freien Schreiben relativ sicher zu beherrschen. Fehler finden sich vor allem bei morphologisch oder phonologisch unklaren Fällen (<i>Pfeiffe, Arzt, gewalltig</i>).</li> <li>• echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen (<i>Allgemeinheit, Geschwindigkeit</i>) grosszuschreiben. Nominalisierte Infinitive werden manchmal grossgeschrieben, wenn ihnen ein Artikel bzw. eine Präposition mit verschmolzenem Artikel (<i>beim, ins</i>) vorausgeht. Adjektivnominalisierungen (<i>etwas Tolles</i>) und selten gebrauchte Abstrakta (<i>Gezwitscher, Vergleich, zur Verfügung</i>) werden häufig kleingeschrieben.</li> <li>• Kommas in einfachen Fällen (z.B. bei Aufzählungen und vor eingeleitetem</li> </ul>

<p>probe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in isolierten Situationen bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson oder MitschülerInnen zu fragen. Rechtschreibstrategien werden ansonsten nur selten genutzt, da das Bewusstsein für Rechtschreibprobleme fehlt (reflexive Rechtschreibkompetenz).</li> </ul>	<p>Wortschatz frequente Ausnahmeschreibungen (<i>Boot, Bühne, See</i>) richtig zu schreiben. Fremdwörter werden meist nach Laut-Buchstaben-Beziehungen verschriftet (<i>Klaun, Trotuwar</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf Aufforderung hin und unter Anleitung einzelne Grammatikproben (z.B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.</li> <li>• bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson zu fragen und unter Anleitung die Wörterbücher zu konsultieren. Bei Verstössen gegen die ie-Regel, gegen die Grossschreibung konkreter Nomen oder bei morphologisch durchsichtigen e-ä-Fehlern kann erklärt werden, wie es zum Fehler kam.</li> <li>• durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Erkundungsauftrag zu finden.</li> </ul>	<p>eigenen Wortschatz frequente Fremdwörter (<i>Fan, Snowboard</i>) richtig zu schreiben.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf Aufforderung hin einzelne Grammatikproben (z.B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.</li> <li>• bei Rechtschreibschwierigkeiten Wörterbücher zu konsultieren. Findet darin die Lösung für das Problem jedoch nicht immer. Schüler kann bei Regelverstössen den Zusammenhang zur Rechtschreibregel meist herstellen.</li> <li>• durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Erkundungsauftrag zu finden und Vorschläge für Regeln zu formulieren.</li> </ul>	<p>finitem Nebensatz) in isolierten Situationen richtig zu setzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auch seltener vorkommende oder schwierigere Ausnahmeschreibungen und Fremdwörter (<i>Tiger, Maschine, Clown</i>) richtig zu schreiben. Fehler finden sich vor allem bei selten gebrauchten Wörtern (<i>trotuwar, filosofieren</i>).</li> <li>• die wichtigsten Proben für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.</li> <li>• bei Rechtschreibschwierigkeiten Wörterbücher zu konsultieren und darin meist eine Lösung für das Rechtschreibproblem zu finden. S kann bei Regelverstössen den Zusammenhang zur Rechtschreibregel herstellen.</li> <li>• selbständig Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Erkundungsauftrag zu finden, Vorschläge für Regeln zu formulieren und diese ansatzweise zu begründen.</li> </ul>
---	---	--	--

## Niveaubeschreibung «Orthografie» – Klasse 11 (Deutsch)

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter, die den grundlegenden Lautbuchstaben-Beziehungen entsprechen, fast durchgehend richtig zu schreiben.</li> <li>• die Wörter korrekt zu trennen.</li> <li>• die <i>ie</i>-Regel in isolierten Situationen meist richtig anzuwenden.</li> <li>• die Stammregel teilweise anzuwenden (e-ä in morphologisch durchsichtigen Fällen, ver-, vor- bereiten aber noch Schwierigkeiten: <i>forwärts, fergessen</i>).</li> <li>• die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen bei expliziter Nennung der Regel und bei bekannten Wortstämmen anzuwenden. In Situationen der Sprachproduktion treten auch in häufig vorkommenden Wortstämmen verschiedentlich Fehler auf (<i>stopt, laufen, hämern</i>).</li> <li>• konkrete Nomen und häufig auftretende Abstrakta (Glück, Angst, Morgen, Woche) grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben treten in diesem Bereich noch Fehler auf.</li> <li>• Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z.B. attributive Adjektive) und Nominalgruppen richtig zu setzen. Zwischen Teilsätzen werden Kommas in isolierten Aufgaben und unter Anleitung ansatzweise gesetzt. In der Sprachproduktion werden Kommas nach Betonungskriterien (nicht nach</li> </ul>	<p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter, die den grundlegenden Lautbuchstaben-Beziehungen entsprechen, fast durchgehend richtig zu schreiben.</li> <li>• die Wörter korrekt zu trennen.</li> <li>• die <i>ie</i>-Regel in der Sprachproduktion meist richtig anzuwenden.</li> <li>• die Stammregel in morphologisch durchsichtigen Fällen und bei häufig gebrauchten Wortstämmen anzuwenden.</li> <li>• die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen unter expliziter Nennung der Regel auch bei seltenen Wortstämmen anzuwenden. In Situationen der Sprachproduktion treten verschiedentlich Fehler auf (<i>hollbrig, kräftig, stopt</i>)</li> <li>• echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen (<i>Allgemeinheit, Geschwindigkeit</i>) in isolierten Aufgaben grosszuschreiben. In Situationen der Sprachproduktion treten verschiedentlich Fehler auf. Nominalisierte Infinitive werden vor allem dann grossgeschrieben, wenn ihnen eine Präposition mit verschmolzenem Artikel wie <i>beim, ins</i> vorausgeht.</li> <li>• Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z.B. attributiven Adjektiven), einfachen Wortgruppen (z.B. Nomi-</li> </ul>	<p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter, die den grundlegenden Lautbuchstaben-Beziehungen entsprechen, richtig zu schreiben.</li> <li>• die Wörter korrekt zu trennen.</li> <li>• die <i>ie</i>-Regel in der Sprachproduktion meist richtig anzuwenden.</li> <li>• die Stammregel bei häufig gebrauchten Wortstämmen auch in morphologisch weniger durchsichtigen Fällen (<i>Geldfälscher</i>) anzuwenden. Fehler finden sich dann, wenn der Stamm nicht bekannt ist.</li> <li>• die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen richtig anzuwenden. Fehler finden sich in der Sprachproduktion v.a. bei morphologisch oder phonologisch unklaren Fällen (<i>Pfeiffe, Artzt, gewalltig</i>).</li> <li>• echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen in isolierten Situationen und in der Sprachproduktion (<i>Allgemeinheit, Geschwindigkeit</i>) meist grosszuschreiben. Nominalisierte Infinitive werden meist grossgeschrieben, wenn ihnen ein Artikel bzw. eine Präposition mit verschmolzenem Artikel (<i>beim, ins</i>) vorausgeht.</li> <li>• Kommas in einfachen Fällen (z.B. bei Aufzählungen und vor eingeleitetem finitem Nebensatz) in isolierten Situationen richtig zu setzen.</li> </ul>	<p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter, die den grundlegenden Lautbuchstaben-Beziehungen entsprechen, richtig zu schreiben.</li> <li>• die Wörter korrekt zu trennen.</li> <li>• die <i>ie</i>-Regel in der Sprachproduktion meist richtig anzuwenden.</li> <li>• die Stammregel auch in morphologisch weniger durchsichtigen Fällen und bei weniger häufig gebrauchten Wortstämmen (<i>mitverursachen, Schirmsänder</i>) anzuwenden. Fehler finden sich dann, wenn der Stamm nicht bekannt ist.</li> <li>• die Doppelkonsonantenregel auch im freien Schreiben relativ sicher zu beherrschen. Fehler finden sich manchmal bei morphologisch oder phonologisch unklaren Fällen (<i>Pfeiffe, Artzt, gewalltig</i>).</li> <li>• Nomen und Nominalisierungen in isolierten Situationen meist richtig zu schreiben. In der Sprachproduktion finden sich vor allem Fehler bei nominalisierten Adjektiven (<i>etwas Tolles</i>) und Nominalisierungen, denen kein Artikel oder keine Präposition vorangeht. Auch schwierige Abstrakta werden verschiedentlich kleingeschrieben (<i>Gezwitscher, Vergleich, zur Verfügung</i>).</li> <li>• Kommas in einfachen Fällen (z.B. bei Aufzählungen und vor finitem Neben-</li> </ul>

<p>syntaktischen Kriterien) gesetzt und treten daher relativ unsystematisch auf.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in schulischen Texten hochfrequente Ausnahmeschreibungen (<i>Bär, See</i>) richtig zu schreiben.</li> <li>• auf Aufforderung hin und unter Anleitung einzelne Grammatikproben (z.B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.</li> <li>• in isolierten Situationen bei Rechtsschreibschwierigkeiten die Lehrperson oder Mitschüler und Mitschülerinnen zu fragen. Rechtsschreibstrategien werden ansonsten nur selten genutzt, da das Bewusstsein für Rechtsschreibprobleme fehlt (reflexive Rechtsschreibkompetenz).</li> <li>• bei Rechtsschreibschwierigkeiten die Lehrperson zu fragen und unter Anleitung die Wörterbücher zu konsultieren. Bei Verstössen gegen die <i>ie</i>-Regel, gegen die Grossschreibung konkreter Nomen oder bei morphologisch durchsichtigen e-ä-Fehlern kann erklärt werden, wie es zum Fehler kam.</li> <li>• durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Erkundungsauftrag zu finden.</li> </ul>	<p>nalgruppen) und Sätzen richtig zu setzen. Zwischen Teilsätzen werden Kommas in isolierten Aufgaben und unter Anleitung gesetzt, wenn der zweite Teilsatz eingeleitet ist und beide Sätze finit sind. In freien Texten werden Kommas nach Betonungskriterien (nicht nach syntaktischen Kriterien) gesetzt und treten daher relativ unsystematisch auf.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in schulischen Texten und im eigenen Wortschatz frequente Schreibungen zu memorieren. Ausnahmeschreibungen (<i>Lehre, empfehle, Saal</i>) und Fremdwörter, die stark von den deutschen Laut-Buchstaben-Regeln abweichen (<i>Ketchup</i>) werden richtig geschrieben, wenn sie häufig gebraucht werden.</li> <li>• auf Aufforderung hin einzelne Grammatikproben (z.B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal, Ersatzprobe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.</li> <li>• bei Rechtsschreibschwierigkeiten die Lehrperson zu fragen und die Wörterbücher auf Aufforderung hin zu konsultieren. Bei Verstössen gegen die Doppelkonsonanten-, <i>ie</i>- und Stammregel sowie gegen die Grossschreibung echter Nomen können sie erklären, wie es zum Fehler gekommen ist.</li> <li>• durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Erkundungsauftrag zu finden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auch seltener vorkommende oder schwierigere Ausnahmeschreibungen und Fremdwörter (<i>Tiger, Maschine, Clown</i>) richtig zu schreiben. Fehler finden sich vor allem bei selten gebrauchten Wörtern (<i>troutwar, filosofieren</i>).</li> <li>• die wichtigsten Proben für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.</li> <li>• bei Rechtsschreibschwierigkeiten Wörterbücher zu konsultieren. S findet darin die Lösung für das Problem meistens. S kann bei Regelverstössen den Zusammenhang zur Rechtsschreibregel herstellen.</li> <li>• selbständig Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Erkundungsauftrag zu finden und Vorschläge für Regeln zu formulieren und diese zu begründen.</li> </ul>	<p>satz) in der Sprachproduktion richtig zu setzen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausnahmeschreibungen und Fremdwörter werden meist richtig geschrieben. Fehler finden sich nur bei sehr selten gebrauchten Schreibungen. Meist werden diese Schreibungen jedoch im Wörterbuch nachgeschlagen.</li> <li>• bei Rechtsschreibschwierigkeiten Wörterbücher selbständig und ohne grossen Zeitaufwand zu konsultieren. S kann bei Regelverstössen den Zusammenhang zur Rechtsschreibregel herstellen.</li> <li>• selbständig Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Erkundungsauftrag zu finden, Vorschläge für Regeln zu formulieren und diese zu begründen.</li> </ul>
--	---	--	---

### Niveaubeschreibung «Orthografie» – Klasse 8 (Französisch)

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p><i>L'élève est capable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de réaliser correctement l'accord en nombre et en genre entre le déterminant et le nom. Il peut accorder correctement l'adjectif à l'intérieur d'un groupe nominal dans les cas simples (l'adjectif et le nom sont contigus). L'accord est moins bien réalisé si l'adjectif suit le nom.</li> <li>de réaliser correctement l'accord entre le sujet et le verbe dans une phrase de structure simple ou dans une phrase relative simple (en qui), <ul style="list-style-type: none"> <li>si le sujet est à la 3<sup>e</sup> personne du singulier ou du pluriel ;</li> <li>si le verbe est à l'imparfait (l'accord est moins bien maîtrisé avec un verbe au présent ou au passé composé) ;</li> <li>si le verbe à accorder est très court (verbes en -er, verbe sans particularités orthographiques).</li> </ul> </li> <li>de réfléchir sur la morphologie des syntagmes énoncés, mais peut seulement en partie mettre en œuvre les mécanismes qu'il découvre de cette manière.</li> <li>En dictée et en production de textes dirigée, l'élève maîtrise son orthographe à environ 75%<sup>1</sup>.</li> </ul>	<p><i>L'élève est capable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de réaliser correctement l'accord de l'adjectif dans des cas plus complexes, par exemple si l'adjectif suit le nom ou s'il est éloigné du nom</li> <li>(attribut), mais pas de manière systématique (l'accord de genre est moins bien maîtrisé que l'accord de nombre).</li> <li>L'élève est généralement capable de réaliser correctement l'accord entre le sujet et le verbe, indépendamment du verbe à accorder et dans tous les temps connus.</li> <li>de choisir correctement le mode verbal adapté à la structure des phrases complexes (le subjonctif, le conditionnel).</li> <li>En dictée et en production de textes dirigée, l'élève maîtrise son orthographe à plus de 80%.</li> </ul>	<p><i>L'élève est généralement capable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'accorder correctement l'adjectif avec son nom dans toutes les positions et dans toutes les situations (l'accord de genre est maîtrisé).</li> <li>d'accorder correctement le verbe et le sujet, y compris dans les cas complexes (sujet collectif ; déterminants de quantités ; groupe nominal sujet avec expansions du nom). Il sait accorder le participe passé des verbes composés connus en genre et en nombre avec le sujet.</li> <li>En dictée et en production de textes dirigée, l'élève maîtrise son orthographe à plus de 90%.</li> </ul>	<p><i>L'élève est capable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de réfléchir sur la morphologie des syntagmes énoncés, et sait mettre en œuvre les mécanismes qu'il découvre de cette manière.</li> <li>Il sait également expliciter les règles qu'il découvre et qu'il applique.</li> <li>En dictée et en production de textes dirigée, l'élève maîtrise son orthographe à environ 95%.</li> </ul>

<sup>1</sup> D'après la densité des erreurs constatés (un mot pouvant contenir plusieurs erreurs).

## Niveaubeschreibung «Orthografie» – Klasse 11 (Französisch)

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p><i>L'élève est capable de</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>réaliser correctement l'accord en nombre et en genre entre le déterminant et le nom, y compris dans les cas présentant des difficultés (déterminants de quantité). Il peut accorder correctement l'adjectif à l'intérieur d'un groupe nominal dans les cas simples (l'adjectif est proche du nom).</li> <li>réaliser correctement l'accord entre le sujet et les verbes fréquents et/ou réguliers, y compris dans des positions présentant quelques difficultés (sujet éloigné, relatives simples). Les temps simples du mode indicatif sont acquis. Dans les temps composés, l'accord du participe passé est correctement réalisé avec les auxiliaires <i>être</i> et <i>avoir</i>, dans les phrases non modifiées.</li> <li>Dans un contexte focalisé sur l'orthographe des homophones, l'élève sait les utiliser correctement, y compris l'alternance –er/é. Quelques erreurs de transcription phonologique subsistent.</li> <li>réfléchir sur la morphologie des syntagmes énoncés, mais peut seulement en partie mettre en œuvre les mécanismes qu'il découvre de cette manière. Il sait également, en partie, ex-</li> </ul>	<p><i>L'élève est capable de</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>réaliser correctement l'accord de l'adjectif, y compris dans les cas plus complexes (nom éloigné ou postposé).</li> <li>L'élève est plus systématiquement capable de justifier ses choix orthographiques, de manière plus élaborée.</li> <li>En production écrite, l'élève maîtrise son orthographe à plus de 90% . La difficulté principale est représentée par l'orthographe grammaticale. La transcription des phonèmes, ainsi que les homophones, occasionnent très peu d'erreurs.</li> </ul>	<p><i>L'élève est capable de (d')</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>orthographe correctement la plupart des verbes et des temps, y compris les verbes présentant des difficultés orthographiques, et les modes autres que l'indicatif. Dans les temps composés, l'accord du participe passé est correctement réalisé avec les auxiliaires <i>être</i> et <i>avoir</i>, dans les phrases modifiées.</li> <li>L'élève sait expliquer ses choix orthographiques, par des règles apprises, appliquées dans le contexte observé. Il sait également analyser la structure morphologique d'un syntagme énoncé, et mettre en œuvre les mécanismes qu'il découvre de cette manière.</li> <li>En production écrite, l'élève maîtrise son orthographe à plus de 95% . L'orthographe grammaticale est la source de pratiquement toutes les erreurs constatées.</li> </ul>	<p><i>L'élève est capable de (d')</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>orthographe correctement tous les verbes et les temps, y compris les morphèmes de conjugaison en /u/ (passé simple, participe passé). Il sait les distinguer et les utiliser correctement.</li> <li>En production écrite, l'élève maîtrise son orthographe à presque 100%.</li> <li>Aucune catégorie d'erreurs n'est plus fréquente que les autres.</li> </ul>

<sup>2</sup> D'après la densité des erreurs constatées (un mot pouvant contenir plusieurs erreurs).

pliciter les règles qu'il découvre et qu'il applique, ou tenir un discours métalinguistique, pour justifier un choix orthographique. Son discours reste cependant simple et contextuel (relié au cas à expliquer).

- En contexte de production écrite, l'élève maîtrise son orthographe à 85%<sup>2</sup>. Les erreurs sont plus nombreuses en orthographe grammaticale. Des erreurs de transcription des phonèmes subsistent. Les homophones, dans ce contexte, peuvent donner lieu à quelques erreurs.

## Niveaubeschreibung «Orthografie» – Klasse 8 (Italienisch)

Niveau I <sub>8</sub>		Niveau III <sub>8</sub>
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• di usare correttamente le doppie, gli accenti e gli apostrofi nei casi semplici;</li> <li>• di usare correttamente gli accenti sui monosillabi;</li> <li>• di porre correttamente l'h davanti alle forme del verbo avere che la richiedono;</li> <li>• qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nei casi di coppie di monosillabi (quasi omofoni ma morfologicamente distinti (da/dà; e/è), di forme verbali monosillabe non accentate (fa, do) e nell'uso del verbo avere.</li> <li>• guidati dall'insegnante, gli allievi sono però in grado di riconoscerli e correggerli;</li> <li>• in esercizi centrati sull'ortografia o in esercizi di revisione di testi commentano ancora errori riguardanti la (quasi) omofonia di forme morfologicamente diverse (lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è). errori di questo tipo appaiono anche in testi spontanei di lungo respiro;</li> <li>• riconoscere le principali difficoltà ortografiche della lingua italiana e sanno a quali aspetti morfologici far riferimento per risolverle, ma non vi fanno capo spontaneamente al momento della stesura di un elaborato</li> </ul>		<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• di usare correttamente le doppie, gli accenti e gli apostrofi e gli accenti;</li> <li>• di riconoscere e scrivere correttamente casi di (quasi) omofonia di forme morfologicamente diverse (lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è in esercizi centrati sull'ortografia o in esercizi di revisione di testi): errori di questo tipo appaiono talvolta in testi spontanei di lungo respiro ;</li> <li>• qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nei casi di coppie di monosillabi (quasi omofoni ma morfologicamente distinti (da/dà; e/è) o di forme verbali monosillabe non accentate (fa, do);</li> <li>• in casi isolati, qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nell'uso dell'h davanti ad alcune forme del verbo avere e nell'alternanza dell'articolo indeterminativo un – un' .</li> <li>• riconoscere le principali difficoltà ortografiche della lingua italiana e sanno a quali aspetti morfologici far riferimento per risolverle, anche se non sempre vi fanno capo al momento della stesura di un elaborato scritto. Guidati dall'insegnante sanno correggere i propri errori. Conoscono un certo numero di strumenti (dizionario, repertorio di regole); non li utilizzano sempre spontaneamente ma quando lo</li> </ul>

scritto. Guidati dall'insegnante sanno spesso correggere i propri errori. Conoscono un certo numero di strumenti (dizionario, repertorio di regole); non li utilizzano sempre spontaneamente né con successo.

fanno è con successo.

## Niveaubeschreibung «Orthografie» – Klasse 11 (Italienisch)

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• di usare correttamente le doppie, gli accenti e gli apostrofi e gli accenti;</li> <li>• di riconoscere e scrivere correttamente casi di (quasi) omofonia di forme morfologicamente diverse (lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è in esercizi centrati sull'ortografia o in esercizi di revisione di testi): errori di questo tipo appaiono talvolta in testi spontanei di lungo respiro ;</li> <li>• qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nei casi di coppie di monosillabi (quasi) omofoni ma morfologicamente distinti (da/dà; e/è) o di forme verbali monosillabe non accentate (fa, do);</li> <li>• in casi isolati, qualche errore può ancora apparire in testi spontanei di lungo respiro nell'uso dell'h davanti ad alcune forme del verbo avere e nell'alternanza dell'articolo indeterminativo un – un' .</li> <li>• riconoscere le principali difficoltà ortografiche della lingua italiana e sanno a quali aspetti morfologici far riferimento per risolverle, anche se non sempre vi fanno capo al momento della stesura di un elaborato scritto. Guidati dall'insegnante sanno correggere i propri errori. Conoscono un certo numero di strumenti (dizionario, repertorio di regole); non li utilizzano sempre spontaneamente ma quando lo</li> </ul>		<p>Gli allievi sono in grado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• di non commettere errori di ortografia, se non in rari casi di parole sconosciute che presentano difficoltà (ad esempio di doppie).</li> </ul>	

--	--	--	--	--

## Niveaubeschreibung «Grammatik» – Klasse 8 (Deutsch)

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) weitgehend korrekt zu bilden und Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei unregelmässigen Präteritumsformen (<i>stossen</i> – <i>*stosste</i>) sowie bei schwierigen Pluralformen (<i>*Hefter</i>) oder schwierigem Genus (<i>*der Spital</i>). Akkusative werden der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Kasusfehler treten auch bei häufigen Präpositionen bzw. bei Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion auf (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen für das Verstehen störende Fehler auftreten.</li> <li>häufig gebrauchte und morphologisch durchsichtige Stämme zu erkennen. Unter Anleitung können einfache Zusammensetzungen (<i>Hausstir, Brotmesser</i>) in Stammorpheme zerlegt werden.</li> <li>unter Anleitung Wortfamilien mit hochfrequenten Wörtern zu bilden.</li> <li>einfache Grammatikproben unter schrittweiser Anleitung anzuwenden. Grammatikproben werden aber nicht selbständig für die Lösung von Prob-</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) weitgehend korrekt zu bilden und Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei unregelmässigen Präteritumsformen (<i>stossen</i> – <i>*stosste</i>) sowie bei schwierigen Pluralformen (<i>*Hefter</i>) oder schwierigem Genus (<i>*der Spital</i>). Akkusative werden der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Kasusfehler treten auch bei häufigen Präpositionen bzw. bei Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion auf (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen Fehler auftreten, ohne dass diese jedoch das Verstehen stark beeinträchtigen.</li> <li>häufig gebrauchte Stämme und Vorder- oder Nachmorpheme soweit zu erkennen, dass sie die Analyse eines komplexen Wortes auf Aufforderung hin nutzen können, um die Stammregel anzuwenden. Unter Anleitung können einfache Zusammensetzungen (<i>Blumentopf, Brotmesser</i>) in Stammorpheme zerlegt werden.</li> <li>unter Anleitung Wortfamilien mit frequenten Wörtern zu bilden.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>einfache und komplexe Sätze weitgehend korrekt zu bilden. Syntaxverstösse treten manchmal bei komplexen Sätzen auf.</li> <li>regelmässige Flexionsformen im Schriftlichen richtig zu bilden. Im weniger frequenten Wortschatz finden sich manchmal falsche unregelmässige Präteritumsformen (<i>grabte</i>) oder falsche Pluralformen (<i>Aquariums</i>). Akkusative werden bei komplexer Syntax manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>).</li> <li>durchsichtige Stämme sowie Vor- und Nachmorpheme in komplexen Wörtern zu erkennen, sodass die Analyse genutzt werden kann, um auch selbständig die Stammregel anwenden zu können.</li> <li>Wortfamilien mit frequenten Wörtern selbständig zu bilden.</li> <li>einige wenige Grammatikproben (z.B. Artikelprobe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. Komplexere Proben werden unter Anleitung angewendet (z.B. Ersatzprobe). Für die Lösung von Problemen in Forschungsaufträgen werden die Proben noch etwas willkürlich genutzt.</li> <li>einfache Konstituenten, vor allem</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>einfache und komplexe Sätze weitgehend korrekt zu bilden. Syntaxfehler treten selten auf.</li> <li>regelmässige Flexionsformen im Schriftlichen richtig zu bilden. Im weniger frequenten Wortschatz finden sich manchmal falsche unregelmässige Präteritumsformen (<i>grabte</i>) oder falsche Pluralformen (<i>Aquariums</i>). Akkusative werden bei komplexer Syntax manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>).</li> <li>Stämme in komplexen Wörtern auch dann zu erkennen, wenn sie modifiziert oder in komplexe Wörter eingebettet sind (<i>verhängstigen, Zugverbindungen</i>). Vor- und Nachmorpheme werden meist erkannt, wenn sie am Anfang oder am Ende des Wortes stehen. Die S können den Wortaufbau komplexer Wörter selbständig analysieren, wenn ihr Aufbau durchsichtig ist.</li> <li>Wortfamilien selbständig zu bilden.</li> <li>wichtige Grammatikproben zur Lösung orthografischer Probleme und für die Erforschung von sprachlichen Phänomenen zu nutzen.</li> <li>Nominal- und Präpositionalgruppen (z.B. <i>die nette Nachbarin, mit seinem</i></li> </ul>

<p>lemen genutzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Inhaltsträger einer Konstituente (z. B. Satzglied) in einfachen Fällen (v.a. Subjekt und Zeitangaben) zu erkennen. Strukturell kann die Konstituente jedoch nicht analysiert werden.</li> <li>• Wortarten nach inhaltlichen Kriterien zu bestimmen. Daher werden konkrete Nomen, konjugierte (Voll-) Verben, inhaltlich prototypische Adjektive meist richtig bestimmt.</li> <li>• durch enge Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen ansatzweise nachzuvollziehen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auf Anforderung hin und unter Anleitung einfache Grammatikproben für die Klärung orthografischer Probleme und für die Analyse einfach strukturierter Sätze zu nutzen.</li> <li>• den Inhaltsträger einer Konstituente zu erkennen. Einfache Wortgruppen mit sehr eng zusammengehörenden Wörtern werden manchmal als Konstituente analysiert (<i>die Nachbarin, heute Abend</i>).</li> <li>• Wortarten nach inhaltlichen Kriterien zu bestimmen. Typische Vertreter der Wortart werden meist richtig bestimmt (z.B. konkrete Nomen, konjugierte (Voll-) Verben, prototypische Adjektive, typische Partikel (z.B. <i>über, auf, mit</i>)).</li> <li>• unter Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen.</li> </ul>	<p>Nominalgruppen (z.B. <i>die fetten Fliegen, heute Abend</i>) mithilfe eines Verbäckers strukturell zu erkennen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortarten nach inhaltlichen und in Ansätzen auch nach formalen Kriterien zu bestimmen. Daher werden konkrete und einfache abstrakte Nomen, Voll- und Hilfs- bzw. Modalverben, Adjektive (<i>unschuldig</i>), typische Partikel und einige Pronomen mithilfe der Pronomenliste häufig richtig bestimmt.</li> <li>• Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen anderer Sprachen für die Analyse nutzen.</li> </ul>	<p><i>schnellen Auto</i>) mithilfe eines Verbäckers strukturell zu erkennen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortarten in einfachen Fällen nach formalen Kriterien zu bestimmen.</li> <li>• Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen und über grammatische Strukturen anderer Sprachen für die Analyse nutzen.</li> </ul>
--	--	--	--

## Niveaubeschreibung «Grammatik» – Klasse 11 (Deutsch)

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) weitgehend korrekt und Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei unregelmässigen Präteritumsformen (<i>stossen</i> – *<i>stosste</i>) sowie bei schwierigen Pluralformen (*<i>Hefter</i>) oder schwierigem Genus (*<i>der Spital</i>). Akkusative werden der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Kasusfehler treten auch bei häufigen Präpositionen bzw. bei Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion auf (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen für das Verstehen störende Fehler auftreten.</li> <li>häufig gebrauchte und morphologisch durchsichtige Stämme zu erkennen. Unter Anleitung können einfache Zusammensetzungen (<i>Haustier, Brotmesser</i>) in Stammorpheme zerlegt werden.</li> <li>unter Anleitung Wortfamilien mit frequenten Wörtern zu bilden.</li> <li>einfache Grammatikproben unter Anleitung anzuwenden. Grammatikproben werden aber nicht selbständig für die Lösung von Problemen genutzt.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) und prototypische komplexe Sätze (Hypotaxe) weitgehend korrekt zu bilden und einfache Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei selten gebrauchten unregelmässigen Präteritumsformen (<i>erbleichen</i> – *<i>erbleichte</i>) sowie bei schwierigen Pluralformen (*<i>Hefter</i>). Akkusative werden manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Kasusfehler treten teils bei Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion auf (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen Fehler auftreten, ohne dass diese jedoch das Verstehen stark beeinträchtigen.</li> <li>häufig gebrauchte Stämme und Vorder- oder Nachmorpheme soweit zu erkennen, dass sie die Analyse eines komplexen Wortes auf Aufforderung hin nutzen können, um die Stammregel anzuwenden. Einfache Zusammensetzungen (<i>Blumentopf, Brotmesser</i>) können in Stammorpheme zerlegt werden.</li> <li>unter Anleitung Wortfamilien mit</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>einfache und komplexe Sätze weitgehend korrekt zu bilden. Syntaxverstösse treten manchmal bei komplexen Sätzen auf.</li> <li>regelmässige Flexionsformen im Schriftlichen richtig zu bilden. Im weniger frequenten Wortschatz finden sich manchmal falsche unregelmässige Präteritumsformen (<i>grabe</i>) oder falsche Pluralformen (<i>Aquariums</i>). Akkusative werden bei komplexer Syntax manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>).</li> <li>Stämme (auch modifizierte, z.B. <i>Gelfälscher</i>) sowie Vor- und Nachmorpheme in komplexen Wörtern zu erkennen, sodass die Analyse genutzt werden kann, um auch selbständig die Stammregel anwenden zu können.</li> <li>Wortfamilien mit frequenten Wörtern selbständig zu bilden.</li> <li>selbständig einfache Grammatikproben (z.B. Artikelprobe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. Komplexere Proben werden unter Anleitung angewendet (z.B. Erlernen in Forschungsaufträgen werden die Proben noch etwas willkürlich genutzt.</li> </ul>	<p><i>Die S sind fähig,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>einfache und komplexe Sätze weitgehend korrekt zu bilden. Syntaxfehler treten kaum auf.</li> <li>Flexionsformen meist richtig zu bilden. Es finden sich nur wenige Fehler bei selten gebrauchten unregelmässigen Präteritumsformen und Pluralformen. Akkusative werden nur bei komplexer Syntax manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>).</li> <li>den Wortaufbau komplexer, aber durchsichtig aufgebauter Wörter selbständig zu analysieren und die Wortanalyse für die Orthografie zu nutzen.</li> <li>Wortfamilien selbständig zu bilden.</li> <li>die wichtigsten Grammatikproben zur Lösung orthografischer Probleme und für die Erforschung von sprachlichen Phänomenen selbständig zu nutzen.</li> <li>Wortarten nach formalen Kriterien zu bestimmen. Typische Konjunktionen (<i>weil, und, denn</i>) und Präpositionen (<i>auf, über, im ...</i>) werden auch funktional bestimmt.</li> <li>die Satzglieder mithilfe der Verschiebeprobe zu bestimmen sowie Subjekte und typische (Akkusativ-)Objekte funktional zu bestimmen.</li> <li>Zugang zu einem grammatischen Phä-</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortarten nach inhaltlichen Kriterien zu bestimmen. Typische Vertreter der Wortart werden meist richtig bestimmt (z.B. konkrete Nomen, konjugierte (Voll-) Verben, prototypische Adjektive, typische Partikel (z.B. <i>über, auf, mit</i>)).</li> <li>• den Inhaltsträger einer Konstituente zu erkennen. Einfache Wortgruppen mit sehr eng zusammengehörenden Wörtern werden manchmal als Konstituente analysiert (<i>die Nachbarin, heute Abend</i>).</li> <li>• durch enge Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• frequenten Wörtern zu bilden.</li> <li>• auf Aufforderung hin einfache Grammatikproben für die Klärung orthografischer Probleme und für die Analyse einfach strukturierter Sätze zu nutzen.</li> <li>• den Inhaltsträger einer Konstituente zu erkennen. Einfache Wortgruppen mit sehr eng zusammengehörenden Wörtern werden manchmal als Konstituente analysiert (<i>die Nachbarin, heute Abend</i>).</li> <li>• Wortarten nach formalen Kriterien zu bestimmen, sodass sie deren typische Vertreter (z.B. lexikalisch und morphologisch bestimmbare Nomen, typische Adjektive, Verben, typische Präpositionen und Konjunktionen als Partikel, typische Pronomen (z.B. Personalpronomen)) jeweils der richtigen Wortart zuordnen können.</li> <li>• in einfachen Sätzen einfache Nominalgruppen (<i>die Nachbarin</i>) oder Präpositionalgruppen (<i>mit dem Bus</i>) als Konstituente zu ermitteln und Subjekte in Spitzenstellung funktional zu bestimmen.</li> <li>• durch Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen anderer Sprachen für die Analyse nutzen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortarten in einfachen Fällen nach formalen Kriterien zu bestimmen.</li> <li>• in einfachen Sätzen Nominalgruppen (<i>die nette Nachbarin, ihn</i>) oder Präpositionalgruppen (<i>mit dem Bus</i>) als Konstituente zu ermitteln sowie Subjekte und typische (Akkusativ-) Objekte (direkt nach dem Verb platziert) funktional zu bestimmen.</li> <li>• Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen und in Ansätzen auch über grammatische Strukturen anderer Sprachen für die Analyse nutzen.</li> </ul>	<p>nomen in einem Forschungsauftrag zu finden. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen über grammatische Strukturen anderer Sprachen für die Analyse nutzen.</p>
--	--	--	--

### Niveaubeschreibung «Grammatik» – Klasse 8 (Französisch)

Niveau I <sub>8</sub>	Niveau II <sub>8</sub>	Niveau III <sub>8</sub>	Niveau IV <sub>8</sub>
<p>grammaire en acte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les genres de textes familiers, l'élève est capable de former des phrases simples ; dans les phrases complexes et au niveau de l'organisation du texte, des erreurs syntaxiques peuvent apparaître.</li> <li>• grammaire explicite</li> <li>• L'élève est apte à reconnaître certaines catégories de mots dans des phrases simples : le nom, le déterminant, le verbe, l'adjectif (cas simples : proximité entre l'adjectif et le nom).</li> <li>• L'élève est capable de reconnaître le groupe nominal dans des cas simples (D + N, D + Adj + N).</li> <li>• L'élève est apte à reconnaître le sujet dans des cas simples (GN, pronom, nom propre).</li> <li>• Il est capable de reconnaître le groupe verbal (cas simples : V + CV (GN)</li> <li>• Et il sait reconnaître le complément de phrase dans des cas simples (CP en début de phrase).</li> <li>• L'élève est capable de reconnaître les types et formes de phrases suivants : phrases exclamatives et négatives.</li> <li>• L'élève est apte à employer des procédures grammaticales simples pour identifier des groupes, des fonctions et des types et formes de phrases de manière guidée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est apte à reconnaître les pronoms de conjugaison ainsi que les prépositions les plus fréquentes (avec, pour, de, à) si elles ne sont pas contractées (au, du).</li> <li>• Il est également capable de reconnaître certains adverbes, parfois les pronoms personnels (le, la, les) et les pronoms relatifs (qui, que) dans des phrases courtes.</li> <li>• L'élève est capable de reconnaître le groupe nominal dans des cas complexes (D + N + Adj, D + N + GPrép., D + N + Ph rel).</li> <li>• Il est apte à reconnaître le groupe prépositionnel dans des cas simples (Prép + GN).</li> <li>• Il est capable de reconnaître les phrases relatives simples (D + N + Ph rel)</li> <li>• L'élève est apte à reconnaître le groupe verbal (cas simples : V + CV (GN ou GPrép))</li> <li>• Il est capable de distinguer les constituants obligatoires des constituants facultatifs (groupe verbal principal, complément de phrase, complément de verbe), mais la compétence n'est pas stabilisée.</li> <li>• L'élève est capable de reconnaître les types et formes de phrases suivants : phrases exclamatives, impératives et négatives,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève maîtrise la syntaxe dans les phrases simples et complexes ainsi que la construction des textes. De rares maladresses peuvent apparaître.</li> <li>• L'élève est apte à distinguer le nom propre du nom commun.</li> <li>• Il est capable de reconnaître les ad- verbes, les pronoms personnels (le, la, les) et les pronoms relatifs (qui, que) dans des phrases longues ou cas difficiles (qu').</li> <li>• L'élève est apte à reconnaître également le pronom personnel « leur » (anaphore) et le pronom relatif « dont » (cas simples).</li> <li>• L'élève est capable de reconnaître le groupe nominal dans des cas complexes (D + N + Ph rel ; le GN constitué de N + des expansions du N, dans toutes les positions de la phrase)</li> <li>• Il est apte à reconnaître le groupe prépositionnel dans des cas complexes (Prép + GN, GN composé de plusieurs éléments)</li> <li>• L'élève est apte à reconnaître le sujet dans tous les cas (GN, pronom, nom propre).</li> <li>• Il est capable de reconnaître le groupe verbal (cas complexes : V + CV + CV + CP ou verbe avec un complément sous forme de subordonnée ou de pronoms)</li> </ul>	<p>Niveau IV<sub>8</sub></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est apte à reconnaître la catégorie de l'adjectif même dans des cas complexes (éloignement de l'adjectif et du nom correspondant ou dans la fonction d'attribut).</li> <li>• Il est capable de reconnaître également le pronom personnel « leur » (anaphore) et le pronom relatif « dont » (également dans des phrases longues où la relation est moins évidente).</li> <li>• L'élève est capable de reconnaître le groupe adjectival</li> <li>• Il est apte à reconnaître les phrases relatives dans toutes les positions ou dans le contexte d'une phrase complexe (p. ex. plusieurs CVs)</li> <li>• Aptitude à reconnaître l'attribut dans toutes ses réalisations.</li> <li>• L'élève est partielle apte à employer des procédures grammaticales pour identifier des groupes, des fonctions et des types et formes de phrases. L'emploi est le plus souvent systématique, efficace et autonome.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est en partie capable d'identifier les valeurs sémantiques de temps, de lieu, de but.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève est partielle apte à employer des procédures grammaticales simples pour identifier des groupes, des fonctions et des types et formes de phrases de façon partiellement autonome.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est également apte à reconnaître le complément de phrase dans des cas complexes (positionnement enchâssé ou à la fin de la phrase)</li> <li>• L'élève est capable de distinguer les constituants obligatoires des constituants facultatifs (groupe verbal principal, complément de phrase, complément de verbe), mais la compétence n'est pas stabilisée</li> <li>• Il est apte à reconnaître l'attribut.</li> <li>• L'élève est capable de reconnaître les quatre types et formes de phrases suivants : phrases exclamatives, impératives, déclaratives et négatives.</li> <li>• L'élève est partielle apte à employer des procédures grammaticales pour identifier des groupes, des fonctions et des types et formes de phrases. L'emploi n'est pas systématique, mais le plus souvent efficace et autonome.</li> <li>• L'élève est capable d'identifier les valeurs sémantiques de temps, de lieu, de but.</li> </ul>	
---	--	--	--

## Niveaubeschreibung «Grammatik» – Klasse 11 (Französisch)

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<p>grammaire en acte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève maîtrise la syntaxe dans les phrases simples et complexes ainsi que la construction des textes. De rares maladresses peuvent apparaître. grammairre explicite</li> <li>L'élève est apte à distinguer, pour les groupes principaux de la phrase, la catégorie de la fonction et les nomme les deux (GN-sujet, CV-subordonné, GPrép-CP)</li> <li>L'élève est capable d'identifier dans un groupe le constituant de base (noyau) et nomme sa catégorie dans les cas simples</li> <li>L'élève est apte à enrichir un nom par des compléments (cas simples)</li> <li>L'élève est capable de reconnaître partiellement les phrases transformées par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de forme (sauf passive)</li> <li>L'élève est apte à reconnaître et former des subordonnées relatives simples (subordonnant « qui »)</li> <li>L'élève est capable de transformer une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (sauf passive)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève est apte à distinguer, pour tout groupe de la phrase, la catégorie de la fonction et peut nommer les deux la plupart du temps</li> <li>L'élève est capable d'identifier dans un groupe le constituant de base (noyau) et les constituants secondaires et nomme leur catégories dans les cas simples</li> <li>L'élève est apte à enrichir un nom par des compléments de diverses catégories</li> <li>L'élève est capable de reconnaître le plus souvent les phrases transformées par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de forme (sauf passive)</li> <li>L'élève est apte à reconnaître et former des subordonnées relatives simples (subordonnant « où, dans lequel, auquel, dont »)</li> <li>L'élève est capable de transformer une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (sauf passive, également partiellement les cas complexes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève est apte à distinguer, pour tout groupe, la catégorie de la fonction et les nomme avec précision (y compris par exemple GAdv-Mod)</li> <li>L'élève est capable d'identifier dans un groupe le constituant de base (noyau) et les constituants secondaires et nomme avec précision leur catégorie</li> <li>L'élève est capable de reconnaître une phrase transformée par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de forme (y compris phrases passives, cas complexes)</li> <li>L'élève est apte à enrichir un nom par des compléments de diverses catégories à la demande (cas complexes)</li> <li>L'élève est capable de reconnaître une phrase transformée par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de forme (y compris phrases passives, cas complexes)</li> <li>L'élève est apte à reconnaître et former des subordonnées de tout type et complexes</li> <li>L'élève est capable de transformer une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (y compris phrases passives, cas complexes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève est apte à distinguer, pour tout groupe, la catégorie de la fonction et les nomme avec précision (y compris par exemple GAdv-Mod)</li> <li>L'élève est capable d'identifier dans un groupe le constituant de base (noyau) et les constituants secondaires et nomme avec précision leur catégorie</li> <li>L'élève est apte à enrichir un nom par des compléments de diverses catégories à la demande (cas complexes)</li> <li>L'élève est capable de reconnaître une phrase transformée par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de forme (y compris phrases passives, cas complexes)</li> <li>L'élève est apte à reconnaître et former des subordonnées de tout type et complexes</li> <li>L'élève est capable de transformer une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (y compris phrases passives, cas complexes)</li> </ul>

### Niveaubeschreibung «Grammatik» – Klasse 8 (Italienisch)

Niveau I <sub>8</sub>		Niveau III <sub>8</sub>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• di produrre testi formati da frasi semplici grammaticalmente corrette; errori possono apparire nella sintassi della frase complessa e nella concordanza dei tempi;</li> <li>• di riconoscere le principali categorie lessicali nelle loro realizzazioni più caratteristiche (nomi concreti, aggettivi in funzione attributiva, verbi coniugati);</li> <li>• di riconoscere la funzione soggetto e la funzione predicato;</li> <li>• di operare, su suggerimento dell'insegnante e da lui guidato, semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per risolvere problemi ortografici e per analizzare frasi semplici.</li> <li>• di riflettere sui fenomeni grammaticali per giungere, guidato dall'insegnante, a una descrizione</li> <li>• di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• di produrre testi formati da frasi semplici grammaticalmente corrette; errori possono apparire nella sintassi della frase complessa;</li> <li>• di riconoscere le principali categorie lessicali (nomi, verbi, aggettivi, pronomi, preposizioni, avverbi, articoli, congiunzioni);</li> <li>• di riconoscere la funzione soggetto e la funzione predicato, le funzioni degli argomenti della frase nucleare e delle principali espansioni</li> <li>• di operare, su suggerimento dell'insegnante e da lui guidato, semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per risolvere problemi ortografici e per analizzare frasi semplici.</li> <li>• di riflettere sui fenomeni grammaticali per giungere, guidato dall'insegnante, a una descrizione</li> <li>• di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse.</li> </ul>

### Niveaubeschreibung «Grammatik» – Klasse 11 (Italienisch)

Niveau I <sub>11</sub>	Niveau II <sub>11</sub>	Niveau III <sub>11</sub>	Niveau IV <sub>11</sub>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• di produrre testi prevalentemente corretti; qualche errore può apparire nella sintassi della frase complessa e nell'organizzazione del testo (subordinazione, concatenazione logica, punteggiatura);</li> <li>• di analizzare le frasi semplici riconoscendo le diverse forme (categorie grammaticali) e funzioni (soggetto, predicato, argomenti del nucleo e principali espansioni);</li> <li>• di distinguere le frasi semplici e i periodi;</li> <li>• di riconoscere i rapporti di coordinazione e di subordinazione;</li> <li>• di riconoscere i principali tipi di subordinate (circostranziali, relative);</li> <li>• di operare semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per ragionare sulla lingua;</li> <li>• di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse e formulare, in modo parziale, delle regole.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• di produrre testi prevalentemente corretti; qualche raro errore può apparire nella sintassi della frase complessa e nell'organizzazione del testo (subordinazione, concatenazione logica, punteggiatura);</li> <li>• di analizzare le frasi semplici riconoscendo le diverse forme (categorie grammaticali) e funzioni (soggetto, predicato, argomenti del nucleo e espansioni);</li> <li>• di distinguere le frasi semplici e i periodi;</li> <li>• di riconoscere i rapporti di coordinazione e di subordinazione di primo, secondo e terzo grado ;</li> <li>• di riconoscere i principali tipi di subordinate (complete, circostranziali, relative, ipotetiche; esplicite e implicite)</li> <li>• di operare semplici manipolazioni grammaticali (cancellazione, sostituzione, spostamento) per ragionare sulla lingua;</li> <li>• di confrontare il comportamento di uno stesso fenomeno grammaticale in lingue diverse e formulare, in modo parziale, delle regole.</li> </ul>		

## **Basisstandards**

### **Vorschläge des Konsortiums**

## **Basisstandards «Zuhören»**

Zuhören ist die sprachliche Kompetenz, die im menschlichen Leben von Beginn an eine wichtige Rolle spielt. Zuhören ist ein konstruktiver Prozess, der kognitive, spezifisch sprachliche, psychologische und soziale Teilkompetenzen beinhaltet. Es geht dabei um die Fähigkeiten, in verschiedenen kommunikativen Situationen die Aufmerksamkeit gezielt auf gesprochene Sprache zu richten, die akustischen und nicht-akustischen Signale wahrzunehmen, sie zu entschlüsseln (dekodieren) und unter Berücksichtigung des Vorwissens die wichtigen Informationen herauszufiltern und Sinn herzustellen.

Zuhören ist eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Kommunikation und gilt damit als Schlüsselqualifikation für Schule und Unterricht. Schülerinnen und Schüler verbringen einen grossen Teil der Unterrichtszeit zuhörend. Angesichts der Tatsache, dass die Informationsvermittlung – also der Lerninput – häufig mündlich erfolgt, müssen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihr Zuhörverhalten zu steuern, um selbstständig Informationen aufnehmen, auswählen, interpretieren, werten und behalten zu können.

## Basisstandard «Zuhören» 4. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Alle Schülerinnen und Schüler sind fähig, monologische und dialogische prototypische Hörtexte mit vertrautem Thema und schulnahe Wortschatz im Wesentlichen als Ganzes zu verstehen, wenn sie mit klaren Fragen zum Textverstehen angeleitet werden. Die Informationen, die entnommen werden sollen, sind explizit im Text genannt. Es gelingt den Schülerinnen und Schülern, einen kurzen, inhaltlich und formal einfach strukturierten Text bzw. einen Textausschnitt zu verstehen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung zu setzen. In typischen Fällen erkennen die Schülerinnen und Schüler, welche Funktion der Hörtext erfüllt.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig,

- monologische und dialogische, prototypische Hörtexte verschiedener Genres zu verstehen (Erzählungen, Berichte, Instruktionen, Beschreibungen usw.).
- Fragen, die sich auf zentrale, explizite Informationen des Textes beziehen, zu beantworten.
- ausdrücklich formulierte, explizite Informationen in Texten auch dann zu finden, wenn die geforderte Antwort nicht wörtlich aus dem Text übernommen werden kann.
- unbekannte Wörter oder Wortverbindungen aus dem Kontext zu erschliessen, wenn der Kontext die Erschliessung unterstützt.
- einer klaren Instruktion aufmerksam zu folgen, die Information korrekt zu entnehmen und in geforderte Handlungen umzusetzen.
- das globale, übergeordnete Thema des Textes oder Textteiles zu erkennen und zu verstehen.
- in prototypischen Fällen das Genre/Textformat (Erzählen, Darlegen, Erklären) zu erkennen und damit in Ansätzen ein Verständnis für die Textfunktion zu zeigen.

#### *Nicht validierte Teilkompetenzen*

- an einem altersangemessenen Gespräch teilzunehmen, aufmerksam zuzuhören und auf das Gesprochene sinngemäss und passend zu reagieren (vgl. Domäne «Gespräche führen»).
- nachzufragen, wenn etwas nicht verstanden oder wenn zusätzliche Information gewünscht wird.
- auch audiovisuelle Texte (z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportagen) und Theaterspiele mit gleichem Komplexitätsgrad zu verstehen.
- einem audiovisuellen Text, einem Hörtext, einem Theaterspiel oder einem Gespräch vertraute nonverbale und paraverbale Signale zu entnehmen (z.B. Stimmlagen, Sprechtempo, Gestik, Mimik).

### Aufgabenillustrationen

*Zuhöraufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:*

- *Die Aufgabenstellung ist der Altersgruppe angepasst, d.h. sie ist so aufbereitet, dass sie die Aufgabe des Verstehens unterstützt (Vororientierung auf den Text durch Bilder, eine kurze Einleitung o. ä.; Vorlesen der Antwortmöglichkeiten, um die Messung der Lesekompetenz zu vermeiden).*
- *Der Wortschatz ist alltagsnah, vertraut und sehr gebräuchlich. Vereinzelt schwierige Wörter sind einfach zu erschliessen und erklären sich durch den Kontext.*

- *Der Hörtext ist inhaltlich und formal einfach und linear strukturiert: die Thematik ist vertraut und motivierend; der Text ist kurz und mit deutlicher Artikulation gestaltet; die verschiedenen Textelemente sind gut aufeinander angepasst (Sprechtext, Musik, Geräusche).*
- *Die Frage- und Antwortformate sind einfach. In der Regel handelt es sich um geschlossene Fragen in der Art von Mehrfachwahlantworten (Multiple Choice). Die Beantwortung von offenen Fragen muss mit sprachlich geringem Aufwand erfolgen können.*

### Textbeispiel

*Kommentar:* Der nachfolgende Text war einer der Texte, die in den Hörverstehenstests eingesetzt wurden. Er zeigt folgende Charakteristika auf:

- Der Hörtext gehört als Reportage zum Genre *Darlegen*, ein Genre, das für Kinder der 4. Klasse in der Regel eher schwierig zugänglich ist. Da diese Reportage aber in vielen Teilen wie eine Erzählung aufgebaut ist, wird das Verstehen sehr erleichtert (klare Abfolge von Handlungsschritten, Wechsel von Passagen des Erzählers mit Passagen, in denen die Beteiligten das Wort haben).
- Der Text ist kurz und das Thema ist – obwohl nicht vertraut – auf die Kinderwelt ausgerichtet. Erzählt wird von einem Kinderschicksal. Die Reportage beinhaltet einfache Beschreibungen und Handlungsabläufe, die Personen werden sehr verständlich eingeführt.
- Die Reportage ist verständlich aufgebaut: es kommen nur der Reporter und Sudir, das Strassenkind, zu Wort, wobei der Sprecher die Rolle des Reporters einnimmt und gleichzeitig auch die Passagen des Strassenkinds spricht. Die einzelnen Textpassagen sind gut voneinander abgesetzt. Die Musik wird nicht unterlegt, sondern leitet von einer Situation in die andere über.
- Die Textpassagen sind sehr deutlich und eher langsam gesprochen. Sie sind so gestaltet, dass sie die inhaltliche Textführung unterstützen.
- Der Wortschatz ist alltagsnah. Ungewohnt sind einzig die indischen Namen.
- Formal ist der Text einfach strukturiert: Kurze Sätze, v.a. Hauptsätze, keine Nominalgefüge und fast keine Passivkonstruktionen.

#### **Strassenkinder in Indien– eine Reportage**

Sudir sieht wirklich aus wie ein Filmstar. Frisch geduscht, die Haare nass nach hinten gekämmt, die neue rote Jeans, das neue Hemd, ein Zündhölzchen im Mundwinkel. Wir drängen uns durch die vielen Menschen. „Los kommt mit“, sagt er, „Ich zeige euch, wo ich schlafe.“ Wir gehen durch die Strassen von Mahim, die für uns nichts Besonderes sind, aber sie gehören zu Sudirs Stadt. Hier, da drunten wo der Sack liegt, da schlaf ich meistens“. erzählt er und zeigt auf eine Mauer neben einem Schmuckladen. Da plötzlich kommen seine Freunde und er stellt uns seine Bande vor. (Hintergrundmusik, Trommeln)

Einige haben Säcke über den Schultern. „Was habt ihr da drin?“ frage ich. „Abfall“, sagen sie. „Wir sammeln gerade Abfall“. „Aha, können wir da mitkommen?“ „Klar, kommt mit“. Die Sonne brennt heiss vom immer wolkenlosen Himmel. Die Knaben gehen schnell. Wir haben Mühe mitzukommen. Ihre Augen sind ständig auf den Boden gerichtet. Sie finden hier eine Blechbüchse, da eine Zigarettenschachtel, eine Milchverpackung, ein Stück Karton oder Aluminium. Die Knaben entscheiden schnell, was sie gebrauchen können, und was nicht. Auf die meisten grösseren Abfallhaufen werfen sie nur einen kurzen Blick. An wenigen bleiben sie stehen und wühlen darin herum. Sie finden nur wenig. „Um diese Zeit“, erklärt Sudir, „waren schon andere vor uns da“. Wir kommen in eins der besseren Wohnquartiere von Mahim. Hier leben die reicheren Leute. Die Häuser liegen weit weg von der Strasse und sind durch Mauern geschützt. Am Eingangstor eines

dieser Häuser steht ein Aufseher in einer gelbbraunen Uniform mit einem langen Holzknüttel am Gürtel. Wir verstecken uns hinter einer Strassenecke und zwei der Knaben gehen rüber. Der eine setzt sich vor die Mauer und tut, als wäre nichts. Wie der Blitz steigt der andere auf seine Schultern und schwingt sich über die Mauer. Der Knabe vor der Mauer wirft einen prüfenden Blick in Richtung Aufseher und wirft den Sack hinterher. „Was ist denn da hinter der Mauer?“ frage ich leise Sudir. „Da haben die Reichen ihre Abfallkübel hingestellt“, sagt er. Kurz darauf kommt der Sack wieder zurückgeflogen, jetzt deutlich voller als vorher. Dann folgt der Knabe. Der Aufseher steht immer noch gelangweilt am Eingangstor. Die beiden schlendern über die Strasse und grinsen übers ganze Gesicht. Wir gehen weiter. „Habt ihr eigentlich keinen Ärger mit der Polizei?“ „Nein“, antwortet Sudir, „einige aus der Bande putzen in der Polizeistation von Mahim. Darum werden wir in Ruhe gelassen“ Es wird dunkel. Wir wollen in unser Hotel. „Kommt, ich bring euch“, sagt Sudir. Er scheint immer etwas besorgt um uns zu sein. Die Bahn ist wieder ganz voll, dieses Mal hängen wir sogar draussen an den Türen des Zugs. „Willst du eigentlich nie zurück in dein Dorf?“ ruf ich in den Wind. Nein, nicht jetzt, irgendwann später will er zurück, wenn er sehr reich ist, damit er zuhause alle Probleme lösen kann. Das ist sein Traum. Wir gehen über eine Brücke, die über die Gleise zu unserem Hotel führt. Auf der Brücke ist plötzlich kein Mensch ausser einer alten Bettlerin. Sie ist blind und singt ein Lied. Wir gehen vorüber. Unten müssen wir uns von Sudir verabschieden. „Auf Wiedersehen, Sudir, mach’s gut“. „Kannst du mir 10 Rupien geben?“ fragt er mich. Na, das ist ein Ding, erst die Kleider, jetzt auch noch Geld, hab ich gedacht. Ach Unsinn, erstens sind das nur 50 Rappen und zweitens muss Sudir ab morgen wieder sehen, wie er wieder allein durchkommt. Also gebe ich ihm seine 10 Rupien. „Tschüss, Sudir“. (Gesang eines Jungen im Hintergrund).

## Fragebeispiele

*Ausdrücklich formulierte, explizite Informationen in einem Text auffinden.*

### **Strassenkinder (H19-02)**

**Textausschnitt:** (...) „Ich zeige euch, wo ich schlafe“. Wir gehen durch die Strassen von Mahim, die für uns nichts Besonderes sind, aber sie gehören zu Sudirs Stadt. „Hier, da drunten wo der Sack liegt, da schlaf ich meistens“. erzählt er und zeigt auf eine Mauer neben einem Schmuckladen (...)

**Frage:** Worauf schläft Sudir?

- auf einem Abfallhaufen
- auf einem Sack
- auf Stroh
- auf einer Matratze
- auf alten Teppichstücken

**Schokoladekuchen (H18-06)**

**Textausschnitt:** Zackarina wohnte zusammen mit ihrer Mama und ihrem Papa in einem Haus am Meer. Vor dem Haus wuchsen zwei Birken und zwischen diesen schaukelte eine Hängematte. Genau, heute war die Hängematte ein Seeräuberschiff und auf dem Schiff war Zackarina Kapitän. Aber als sie auf allen sieben Meeren geraubt und wieder und wieder mit den Orkanstürmen gekämpft hatte, spürte Zackarina, dass sie hungrig war – auf einen kleinen Keks oder so. Sie verließ das Schiff, lief ins Haus und in die Küche. Wie vom Donner gerührt, blieb sie stehen und atmete tief ein (...)

Frage: Zackarina ist Kapitän auf einem Seeräuberschiff. Schreibt bitte auf, welcher Gegenstand ihr als Schiff dient!

**Strassenkinder (H19-04)**

**Textausschnitt:** (...) Hier leben die reicheren Leute. Die Häuser liegen weit weg von der Strasse und sind durch Mauern geschützt. Am Eingangstor eines dieser Häuser steht ein Aufseher in einer gelbbraunen Uniform mit einem langen Holzknüppel am Gürtel. Wir verstecken uns hinter einer Strassenecke und zwei der Knaben gehen rüber. Der eine setzt sich vor die Mauer und tut, als wäre nichts. Wie der Blitz steigt der andere auf seine Schultern und schwingt sich über die Mauer. Der Knabe vor der Mauer wirft einen prüfenden Blick in Richtung Aufseher und wirft den Sack hinterher. „Was ist denn da hinter der Mauer?“ frage ich leise Sudir. „Da haben die Reichen ihre Abfallkübel hingestellt“, sagt er. Kurz darauf kommt der Sack wieder zurückgeflogen, jetzt deutlich voller als vorher. Dann folgt der Knabe. Der Aufseher steht immer noch gelangweilt am Eingangstor. Die beiden schlendern über die Strasse und grinsen übers ganze Gesicht. Wir gehen weiter (...)

Frage: Weshalb steigt einer der Jungen über die Mauer?

- Er will den Aufseher ärgern.
- Er will den Reportern Eindruck machen.
- Er will die Abfallkübel der Reichen durchsuchen.
- Er will sich auf der Mauer ausruhen.
- Er will sich vor dem Polizisten verstecken.

**Unbekannte Wörter oder Wortverbindungen aus dem Kontext erschliessen****Der Schokoladekuchen (H18-03)**

**Textausschnitt:** (...) Aber als sie auf allen sieben Meeren geraubt und wieder und wieder mit den Orkanstürmen gekämpft hatte, spürte Zackarina, dass sie hungrig war – auf einen kleinen Keks oder so. Sie verließ das Schiff, lief ins Haus und in die Küche. Wie vom Donner gerührt, blieb sie stehen und atmete tief ein. Oh, wie das roch! Gut roch das. «Schokoladenkuchen?», fragte sie ihren Papa. «Hast du Schokoladenkuchen gebacken?» (...)

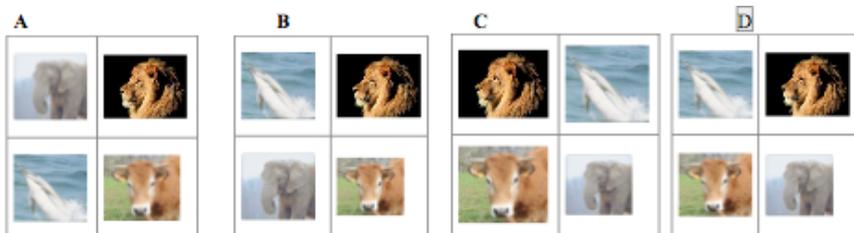
Frage: Zackarina ist wie vom Donner gerührt. Was heisst das?

- Zackarina hat etwas Besonderes gemerkt.
- Zackarina hat Angst vor dem Donner
- Zackarina ist furchtbar erschrocken.
- Es blitzt und donnert.
- Zackarina rührt sich nicht wegen eines Donners.

*Einer Instruktion aufmerksam folgen und die Information korrekt entnehmen*

**Tiere (H17-01)**

**Text und Frage:** Ihr seht vor euch 4 Bildkarten. Eine davon ist die richtige Karte, welche? – Achtung, hört jetzt aufmerksam zu! Die richtige Karte ist die, auf der der Löwe oben rechts ist. Links neben dem Löwen ist der Delphin. Unten rechts ist der Elefant. Die Kuh ist links neben dem Elefanten. Welches ist nun die richtige Karte? A, B, C oder D? Schreibe den richtigen Buchstaben in das Kästchen!



*Das globale, übergeordnete Thema des Textes oder Textteiles erkennen und verstehen.*

**Der Schokoladekuchen (H18-02)**

**Frage:** Wovon handelt die Geschichte?

- Zackarina spielt mit dem Vater Seeräberkapitän.
- Der Vater von Zackarina spielt Seeräberkapitän.
- Die Mutter von Zackarina spielt Seeräberkapitän.
- Zackarina spielt Seeräberkapitän.
- Zackarina spielt mit Kameradinnen Seeräberkapitän.

## Basisstandard «Zuhören» 8. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, monologische und dialogische prototypische Hörtexte mit vertrautem Thema und gebräuchlichem Wortschatz zu verstehen, wenn sie mit Hilfe von zielgerichteten Fragen zum Textverstehen angeleitet werden. Die Informationen, die erfragt werden, sind explizit im Text genannt. Implizite Informationen können entnommen werden, wenn die Information vertraut und in den Kontext eingebettet ist. Es gelingt den Schülerinnen und Schülern, einen nicht zu langen, inhaltlich und formal klar strukturierten Text bzw. Textausschnitt als Ganzes und in seiner Textfunktion zu verstehen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung zu setzen.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig,

- monologische und dialogische, prototypische Hörtexte verschiedener Genres zu verstehen (v.a Erzählungen, Berichte, Beschreibungen, Instruktionen, argumentative Texte usw.). Es werden auch Texte mit unterschiedlich gestalteten Textelementen (Musik, Geräusche, verschiedene Sprechende) verstanden.
- ausdrücklich formulierte, explizite Informationen in Texten auch dann zu finden, wenn die geforderte Antwort nicht wörtlich aus dem Text übernommen werden kann.
- nicht ausformulierte, implizite Informationen in einem Text zu verstehen, d.h. sie in Bezug auf den Textzusammenhang zu interpretieren oder aus einem Textzusammenhang zu folgern, wenn die Information sehr vertraut und gut in den Kontext eingebettet ist.
- unbekannte Wörter oder Wortverbindungen aus dem Kontext zu erschliessen.
- die Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationen, auf die im Voraus verwiesen wird, zu richten, die Information korrekt zu entnehmen und in geforderte Handlungen umzusetzen.
- das globale, übergeordnete Thema des Textes oder Textteiles zu erkennen und zu verstehen.
- in prototypischen Fällen das Genre/Textformat (Erzählen, Darlegen, Erklären, Argumentieren) und einige texttypische Merkmale zu erkennen. Sie zeigen damit ein Verständnis für die Textfunktion.

*Nicht validierte Teilkompetenzen:*

- an einem altersangemessenen Gespräch teilzunehmen, aufmerksam zuzuhören und auf das Gesprochene sinngemäss und passend zu reagieren (vgl. Domäne «Gespräche führen»)
- nachzufragen, wenn etwas nicht verstanden oder wenn zusätzliche Information gewünscht wird.
- während dem Zuhören einzelne explizit erwähnte Informationen stichwortartig aufzuschreiben.
- auch audiovisuelle Texte (z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportagen) und Theaterspiele mit gleichem Komplexitätsgrad zu verstehen.
- einem audiovisuellen Text, einem Hörtext, einem Theaterspiel oder einem Gespräch vertraute nonverbale und paraverbale Signale zu entnehmen (z.B. Stimmlagen, Sprechtempo, Gestik, Mimik).

## Aufgabenillustrationen

Zuhöraufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:

- Die Aufgabenstellung ist der Altersgruppe angepasst: eine Vororientierung auf den Text durch Bilder, eine kurze Einleitung o. Ä. erleichtert den Einstieg in den Hörtext.
- Der Wortschatz ist alltagsnah. Unvertraute Wörter sind leicht erschliessbar und erklären sich durch den Kontext.
- Der Hörtext ist inhaltlich und formal klar strukturiert: die Thematik ist vertraut; der Text ist übersichtlich und verständlich gestaltet (Aussprache, Passung der einzelnen Hörtextteile).
- Bei inhaltlich und strukturell komplexeren, anspruchsvolleren Texten muss die Frage auf eine auffällige und explizite Textstelle zielen oder das Antwortformat sehr eindeutig sein.
- Es werden vor allem Fragen beantwortet, die sich auf zentrale Inhalte des Textes richten. Die Frage- und Antwortformate sind inhaltlich und formal klar strukturiert. In der Regel handelt es sich um geschlossene Fragen in der Art von Mehrfachwahlantworten (Multiple Choice). Die kognitive Anforderung für die Beantwortung von offenen Fragen muss tendenziell gering sein.

## Textbeispiel

*Kommentar:* Der nachfolgende Text war einer der Texte, die in den Hörverstehenstests eingesetzt wurden. Er zeigt folgende Charakteristika auf:

- Beim Hörtext «Wolf» handelt es sich um eine Radiodebatte (Genre *Argumentieren*). Typisch für dieses Genre ist es, dass jede Person ihre Position vertritt, dass die Debatte moderiert wird etc.. In der Regel werden Debatten für die 8. Klasse als eher schwierig zugänglich erachtet. Die vorliegende Debatte ist aber sehr klar und verständlich aufgebaut. Es kommen drei Personen zu Wort: die Moderatorin und je ein Vertreter für die Pro-Wolf- (Biologe) resp. die Contra-Wolf-Position (Schafhalter). Ihre Voten sind eher lang und sehr klar voneinander abgesetzt. Bei der Radiodebatte handelt es sich um einen dialogischen Text. Die für Dialoge aber typischen, sich abwechselnden Sequenzen zwischen den Sprechenden und die sich in der Regel überschneidenden Sprechsequenzen fehlen. Die Personen werden sehr verständlich eingeführt.
- Der Text behandelt ein Thema, das – obwohl es nicht für alle Schülerinnen und Schüler vertraut sein wird – im Alltag präsent ist und die Schülerinnen und Schüler anzusprechen vermag: berichtet wird in dieser Radiosendung vom Wolf und seiner Rückkehr in die Schweiz. Es geht darum, den Zuhörenden die verschiedenen Positionen zu diesem mit einigen Problemen behafteten Thema nahe zu bringen.
- Nach einer Einleitung durch die Moderatorin, in der die historischen und kulturellen Hintergründe kurz beleuchtet werden, bekommen die zwei Exponenten das Wort. Sie erläutern je in einer längeren Passage klar und deutlich ihre Meinung zum Thema.
- Die Textpassagen sind deutlich und engagiert gesprochen. Sie sind so gestaltet, dass sie die inhaltliche Textführung unterstützen.
- Der Wortschatz ist im Grossen und Ganzen alltagsnah. Der Text beinhaltet aber auch unbekanntere Wörter (z.B. Existenzberechtigung, Funktion, ökologisch, magisch) und Fachwörter (z.B. Canis Lupus, Fauna, Konvention), die aber meist im Text erklärt werden, aus dem Kontext erschlossen werden können oder bei Nichtverstehen das weitere Textverständnis nicht behindern.

- Die Textpassagen sind inhaltlich klar gestaltet, wobei auch komplexere Themen angesprochen werden (z.B. Regulierung der Fauna) und Bezüge zu anderen Kontexten hergestellt werden (z.B. Legende der Inuit).
- Der Text ist insgesamt eher kurz und formal klar strukturiert. Neben kurzen Sätzen kommen auch längere Sätze vor, die häufig auch ein komplexeres Satzgefüge aufweisen (Haupt- und Nebensatzgefüge). Nominalgefüge werden vermieden, ebenso zu viele Passivkonstruktionen.

### Der Wolf – eine Radiodebatte

*Moderatorin (Mo):* Guten Tag liebe Hörerinnen und Hörer! Ich freue mich sehr, Sie bei *Radio Primus* wieder zu unserer Sendung *Natur zur Diskussion* zu begrüßen. Unser Thema dieser Woche ist der Wolf und seine Rückkehr in unseren Lebensraum. Wer hätte gedacht, dass dieses Raubtier, das bei uns ausgestorben war, wieder in unser Land zurückkehren würde? Nun stellt sich also die Frage erneut: Hat dieses Säugetier, das vom Menschen so sehr gefürchtet wird, eine Existenzberechtigung? Um diese Frage zu diskutieren, darf ich zwei Personen willkommen heissen, die von diesem Thema unmittelbar betroffen sind: den Schafhalter Albert Reisiger, guten Tag Albert

*Albert Reisiger (AR):* Guten Tag

*Mo:* und den Biologen Bruno Dahinden, guten Tag Bruno.

*Bruno Dahinden (BD):* Guten Tag

*Mo:* Unsere beiden Gäste werden ihren Standpunkt darlegen, damit Sie sich zu dieser umstrittenen Frage selbst eine Meinung bilden können. Ich möchte Sie daran erinnern, dass Sie uns nach der Sendung einen Brief schicken können, in dem Sie Ihre Meinung zur Frage des Tages erläutern. Die überzeugendsten Briefe werden auf der Leserbriefseite der *Zeitung Primus* veröffentlicht. Doch gehen wir zum Wolf zurück. Wie Sie wissen, hat der Wolf einen sehr schlechten Ruf. Er weckt in uns Ängste, die schon unsere Vorfahren hatten und um die sich zahlreiche Legenden ranken. Ein Beispiel ist die Vorstellung vom grossen, bösen Wolf, der immer auf der Lauer nach frischem Fleisch ist und sich an Mutterschafen, Lämmern und Schweinen vergreift, ganz zu schweigen vom Rotkäppchen und seiner Grossmutter. In sehr alten Legenden aus Amerika, Asien und sogar aus dem Mittelmeerraum wird jedoch ein anderes Bild vom Wolf gezeichnet. Er wird als magisches Tier und als Wohltäter beschrieben, der in der Lage ist, den Menschen zu helfen und ausgesetzte Kinder aufzuziehen. Doch leider neigen wir dazu, diese positiven Aspekte des Wolfs nicht zu berücksichtigen. Obwohl der *Canis Lupus* während Jahrhunderten erbarmungslos gejagt wurde, ist er nun in unseren Lebensraum zurückgekehrt. Dies freut weder die Jagdaufseher noch die Schafhalter und Bewohner der betroffenen Regionen, die sich fragen, ob ein friedliches Zusammenleben mit dem Wolf möglich ist. Doch dieser Fleischfresser hätte eigentlich ein Recht darauf, in unserem Gebiet zu leben, weil er zu unserer Fauna gehört und auch für deren Regulierung sorgt. Muss also dieses gefährliche und geheimnisvolle Raubtier wieder ausgerottet werden? Oder muss diese Art, wie es in der Berner Konvention festgehalten ist, vielmehr weiterhin geschützt werden? Zu diesen beiden Fragen wollen wir uns jetzt die Meinung unserer beiden Gäste anhören. Ich gebe also das Wort nun Albert. Was sagen Sie zu diesem Problem?

*AR:* Für uns Schafhalter ist die Sache ganz klar: Wir wollen den Wolf bei uns nicht haben! Die Politiker und Wissenschaftler sprechen sich für den Naturschutz aus und bilden sich ein, dass alles kein Problem ist. Doch sie müssen nur einmal zu uns hochkommen, um mit eigenen Augen zu sehen, wie ein vom Wolf gerissenes Schaf aussieht. Wir haben diese Ereignisse nicht einfach erfunden. Es würde diesen Leuten nur gut tun, wenn sie sich vor Ort selbst ein Bild machen würden. Etwas Sonne könnte diesen bleichen Stubenhockern nicht schaden... Ich glaube, dass alle diese Theoretiker, diese *Idealisten*, drei grundlegende Dinge ausser Acht lassen. Wenn sie sagen, der Wolf habe ein Recht zu leben, ist festzuhalten, dass die Schafe dasselbe Recht haben... Und es ist seltsam, wenn nur Tränen vergossen werden, nachdem ein Wolf erlegt wurde. Es ist auch Mitleid erregend, wenn man ein Schaf

findet, dem der Kopf abgebissen wurde oder dessen Eingeweide heraushängen. Wir Schafhalter haben auch Gefühle wie alle anderen Menschen. Wenn wir so etwas erleben müssen, schmerzt dies uns sehr. Zweitens haben die Städterinnen und Städter offensichtlich vergessen, dass die Schafe unser Broterwerb sind. Wovon sollen wir leben, wenn man es zulässt, dass der Wolf all unsere Schafe reisst? Die Herde ist das Ergebnis einer langjährigen Arbeit. Wir lassen uns doch nicht unsere Arbeit zunichte machen, ohne uns zu wehren. Und drittens ist darauf hinzuweisen, dass der Bund eine Entschädigung zahlt, wenn ein Schaf gerissen wird. Das sollte man nicht vergessen! Denn das verursacht immer höhere Kosten. Die Theoretiker im Flachland sollten sich über eines klar werden: Ein friedliches Zusammenleben von Wolf und Schafen ist eine Illusion. Bei uns in der Schweiz hat es nicht genügend Platz für dieses Mistvieh... Mir sind die Politiker egal. Die können sagen, was sie wollen. Mein Gewehr ist jedenfalls geladen... Wir haben das Recht, vom Bund endlich eine klare Stellungnahme zu erhalten. Wir wollen wissen, wie es weitergehen soll. Für uns gilt: entweder der Wolf oder wir. Man muss sich in diesem Punkt entscheiden.

*Mo:* Danke Albert, Ihre Meinung ist völlig klar: Für Sie hat der Wolf in unserer Gegend nichts verloren. Und nun hören wir uns die Meinung von Bruno an. Bruno, Sie haben das Wort!

*BD:* Danke. Ich kann die Argumente von Albert Reisinger gut nachvollziehen. Diese zeigen, wie schwierig das Zusammenleben von Wolf und Nutztieren ist. Bevor ich auf die Ansichten von Albert eingehe, möchte ich kurz auf die geschichtliche Entwicklung im Zusammenhang mit dem Wolf zu sprechen kommen. Im Jahr 1970, also vor gut 30 Jahren, war der Wolf in unserem Land praktisch ausgerottet. 1979 tauchte er wieder auf, jedoch nicht in unseren Wäldern, sondern in einem Dokument. Denn damals wurde der Wolf von der Internationalen Berner Konvention in die Liste der zu schützenden Tiere aufgenommen. Dieser Meinungsumschwung mag viele erstaunen. Das bis heute so gefürchtete Tier, das bei uns vom Menschen unerbittlich ausgerottet worden war, wurde zu einer zu schützenden Art erklärt. Wie kam es zu diesem Gesinnungswandel? In gewisser Weise leistet der Wolf einen Beitrag zum ökologischen Gleichgewicht, indem er für eine Regulierung der Fauna sorgt. Was versteht man unter *Regulierung der Fauna*? Dies bedeutet, dass der Wolf sich auf der Jagd in der Regel die schwächsten Tiere aussucht. Dabei handelt es sich oft um kranke Tiere, die für ihre Herde ein erhebliches Ansteckungsrisiko darstellen. In diesem Zusammenhang gibt es übrigens eine Legende der Inuit, also der Eskimos, in der diese Funktion gut zum Ausdruck kommt. Nach der Erschaffung der Welt machte Kaïla, der Himmelsgott der Inuit, der Inuit-Frau ein Karibu zum Geschenk, um sein Volk zu ernähren. Das Karibu, eine Hirschart, verbreitete sich anschliessend auf der Erde. Sein Fleisch ernährte die Inuit, sein Fell diente ihnen als Bekleidung und zur Herstellung ihrer Zelte. Die Jäger erlegten nur die grössten, gut genährten Tiere. Dies führte mit der Zeit dazu, dass sich die Herden mehr und mehr aus mageren und kranken Tieren zusammensetzten und dass immer weniger Tiere in guter Verfassung waren. Diese Entwicklung musste unbedingt gestoppt werden. Deshalb beschloss Kaïla, der Himmelsgott der Inuit, den Wolf Amarak mit seinen Kindern auf die Erde zu schicken, damit diese die schwachen und kranken Karibus jagten. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass das Karibu den Wolf ernährt und gleichzeitig dieser für einen guten Gesundheitszustand der Karibus sorgt. Unter dem Strich profitiert der Mensch von diesem Prozess. Selbstverständlich will ich damit nicht sagen, dass die von Albert Reisinger erwähnten Schäden von den Schafhaltern einfach hingenommen werden müssen. Nach meiner Meinung müssen wir lernen, mit dem zu leben, was die Natur uns gibt, auch wenn dies für die Gesellschaft mit gewissen Ängsten und mit Kosten verbunden ist. Vor allem mit Kosten, denn der Bund entschädigt die Hirten und Schafhalter, deren Herden einem Wolf zum Opfer fallen. Die mit dem Wolf verbundenen Ängste jedoch sind völlig unbegründet: Man weiss, dass der Wolf den Menschen nicht angreift. Dazu ist er viel zu ängstlich. Ausserdem möchte ich darauf hinweisen, dass Massnahmen ergriffen wurden, damit der Wolf den Herden nicht zu nahe kommt. Die Schafhirten werden von Hirtenhunden begleitet. Diese Pyrenäen-Berghunde sind ausserordentlich kräftig

und ausdauernd. Wenn es darum geht, den Wolf als unerwünschten Besucher von der Herde fern zu halten, eignen sich diese Hunde zweifellos besser als andere Rassen. Mit der gleichen Zielsetzung wurde sogar empfohlen, Esel einzusetzen, um die Herden zu schützen. Die Grösse dieses Tiers soll den Wolf beeindrucken. Abschliessend möchte ich einige Zahlen nennen, um die Dinge ins richtige Verhältnis zu setzen. Es besteht allzu oft die Tendenz, die Verantwortung für gewisse Dinge auf den Wolf zu schieben, für die er nichts kann. Nun also zu den Zahlen: In den letzten Jahren wurden vom Wolf insgesamt 3000 Tiere gerissen. Wenn man die Todesursachen Blitzschlag und Brucellose – eine Krankheit, von der auch Schafe befallen werden – berücksichtigt, kommt man auf 150'000 Opfer. Und sogar 500'000 Schafe fielen wildernden Hunden zum Opfer. Es sind sage und schreibe 500'000 tote Schafe, die auf das Konto von wildernden Hunden gehen. 3000, 150'000, 500'000 – wenn man sich diese Zahlen vor Augen hält, werden die Missetaten des Wolfs zweifellos relativiert!

*Mo:* Vielen Dank, Bruno, dafür, dass du nicht die Kirche, sondern den Wolf im Dorf gelassen hast. Liebe Hörerinnen und Hörer, Sie haben nun die Argumente für die Ausrottung und für den Schutz des Wolfs gehört. Nun möchten wir Ihre Meinung erfahren: Was denken Sie über diese Frage? Schreiben Sie uns, welche Auffassung Sie vertreten, und untermauern Sie Ihre Stellungnahme mit möglichst überzeugenden Argumenten. Gerne erwarten wir Ihre Kommentare. Schon heute laden wir Sie zu unserer nächsten Sendung *Natur zur Diskussion* ein, in der es um den Truthahn und um eine nicht unwichtige Frage gehen wird: Soll der Truthahn in unserem Teller landen? Vielen Dank fürs Zuhören und bis bald.

## Fragebeispiele

### *Ausdrücklich formulierte, explizite Informationen finden*

#### **Der Wolf (H07-10)**

**Textausschnitt:** (...) *Die Theoretiker im Flachland sollten sich über eines klar werden: Ein friedliches Zusammenleben von Wolf und Schafen ist eine Illusion. Bei uns in der Schweiz hat es nicht genügend Platz für dieses Mistvieh (...)*

**Frage:** Welche der folgenden Aussagen bringt den Standpunkt des Schafhalters Albert Reisinger am besten zum Ausdruck? Es ist nur eine Antwort richtig, kreuze sie an

- Wolf und Schafe können vermutlich nicht friedlich zusammenleben
- Ich bin der Meinung, Wolf und Schafe können sehr gut zusammenleben.
- Es ist offensichtlich, Wolf und Schafe können nicht friedlich zusammenleben.
- Es ist möglich, dass der Wolf mit den Schafen zusammenzuleben kann.

**Pribjat (H04-03)**

**Textausschnitt:** (...) An jenem 26. April 1986 an einem Samstag, als Reaktor vier auf dem drei Kilometer entfernten AKW-Gelände schon brennt und hoch radioaktiver Staub auf Pribjat fällt, feiern in der Stadt sechs Paare, als ob nichts geschehen wäre, ihre Hochzeit. Erst 36 Stunden nach der Explosion wurde die Stadt evakuiert. (Stimme auf Russisch) Am Sonntagnachmittag um halb zwei ist diese Frauenstimme aus einem Lautsprecherwagen zu hören: (Stimme auf Russisch) (...)

Frage: Wie wurde die Bevölkerung von Pribjat über das Ereignis informiert?

- Durch die Zeitung
- Durch das Fernsehen.
- Über das staatliche Radio.
- Durch den Staatspräsidenten.
- Durch einen Lautsprecherwagen.

*Implizite Informationen finden, die vertraut und gut in den Kontext eingebettet sind*

**Abbygail (H02-01)**

**Textausschnitt:** (...) Abbygail Lynn versuchte sich zu erinnern, wann sie das letzte Mal heiße Milch getrunken hatte. Vergeblich. Es lag schon so lange zurück, viele Jahre, seit ihr Vater auf der Fahrt von Indien zurück nach England mit dem Schiff untergegangen war. Er hatte sein ganzes Vermögen in die Schiffsladung gesteckt, bis auf den letzten Penny, wie ihre Mutter immer wieder mit Verbitterung betonte, wenn sie von den Zeiten erzählte, als sie noch zu den angesehenen Kaufmannsfamilien in London gehört, in einem eigenen Haus gewohnt und mehrere Dienstboten gehabt hatten. Nur ganz schwach konnte sich Abbygail noch an das Haus mit den silbernen Kerzenleuchtern, den Teppichen und Bildern und dem herrschaftlichen Treppenaufgang erinnern. Gerade sechs war sie damals gewesen und 8 Jahre in drückender Armut waren eine lange Zeit (...)

**Frage:** Der Vater von Abbygail ist schuld an der Armut von Abbygail und ihrer Mutter. Warum? Kreuze die richtige Antwort an:

- Der Vater hat bei einem Unglück sein gekauftes Schiff verloren.
- Der Vater hat sein ganzes Vermögen für das Reisen ausgegeben.
- Der Vater ist mit dem Schiff, in das er sein ganzes Vermögen gesteckt hat, untergegangen.
- Der Vater hat mit seinem Vermögen viele Schiffe gekauft.
- Der Vater hat Abbygail und die Mutter im Stich gelassen.

## Unbekannte Wörter oder Wortverbindungen aus dem Kontext erschliessen

**Getränke (H03-02)**

**Textausschnitt:** (...) *Genauso unsinnig ist es, Abkühlung durch kaltes Duschen zu suchen. Vielmehr sollte man sich im Sommer ungeniert auf die Seite der Warmduscher schlagen. Denn das Kaltduschen bewirkt, dass sich die Blutgefässe – vor allem in den Armen und Beinen – zusammenziehen. Dadurch wird der Körper die in ihm angestaute Wärme erst recht nicht los. Man schwitzt nach der Kaltdusche noch mehr als zuvor. Kalt duschen ist, so absurd es sich anhört, für die kalte Jahreszeit zu empfehlen (...)*

**Frage:** „Kalt duschen ist, so **absurd** es sich anhört, für die kalte Jahreszeit zu empfehlen“. Durch welches gleichbedeutende Wort könnte **absurd** ersetzt werden?

- gewöhnlich  
 gefährlich  
 lustig  
 ungesund  
 ungewöhnlich

## Einer gelenkten Information aufmerksam folgen und die Information korrekt entnehmen

**Wetter (H16-01)**

**Frage:** Lies untenstehende Informationen und die Frage genau durch. Höre anschliessend aufmerksam den Wetterbericht an und beantworte dann die Frage:

Es ist Spätherbst. Das Wochenende liegt vor dir und du möchtest einen Ausflug machen – entweder in die Voralpen oder ins Tessin. Um dich zu entscheiden, hörst du dir den Kurz-Wetterbericht an. Wofür entscheidest du dich gemäss dem Wetterbericht? Kreuze einen Vorschlag an und begründe deine Wahl.

Ich wähle

- die Voralpen  
 das Tessin

weil.....

**Text:** *Das Wetter bis morgen Samstagabend. In der Nacht regnet es weiter. Die Schneefallgrenze sinkt bis 1000 Meter. Morgen gibt es dann im Osten und in den Voralpen Schnee bis 600 Meter. Tagsüber ist es wechselhaft mit einigen Schauern und einzelnen Aufhellungen im Westen und Wallis. Die Temperatur liegt im Norden bei 5, im Süden bei 8 Grad. Am Sonntag wird es zeitweise im Süden sogar meist sonnig, bei 4 Grad im Norden und 10 Grad im Süden.*

## Das globale, übergeordnete Thema des Textes oder Textteiles erkennen und verstehen.

**Der Wolf (Item H07-02)**

**Frage:** Um welche Frage geht es bei der Diskussion? Es ist nur eine Antwort richtig.

- Muss die Berner Konvention geändert werden?  
 Soll der Wolf wieder angesiedelt werden  
 Hat der Wolf eine Existenzberechtigung?  
 Sollen zoologische Gärten geschaffen werden?  
 Ist der Wolf in unser Land zurückgekehrt?

*Das Genre/Textformat erkennen – die Textfunktion verstehen***Der Wolf (H07-02)**

**Textausschnitt:** (...) Ich freue mich sehr, Sie bei Radio Primus wieder zu unserer Sendung Natur zur Diskussion zu begrüßen. Unser Thema dieser Woche ist der Wolf und seine Rückkehr in unseren Lebensraum. Wer hätte gedacht, dass dieses Raubtier, das bei uns ausgestorben war, wieder in unser Land zurückkehren würde? Nun stellt sich also die Frage erneut: Hat dieses Säugetier, das vom Menschen so sehr gefürchtet wird, eine Existenzberechtigung? Um diese Frage zu diskutieren, darf ich zwei Personen willkommen heissen, die von diesem Thema unmittelbar betroffen sind: den Schafhalter Albert Reisiger, guten Tag Albert (...)

**Frage:** Welchen Zweck hat diese Radiosendung? Kreuze die richtige Antwort an. Die Radiosendung will...

*X* die HörerInnen veranlassen, Stellung zu diskutierten Fragen zu beziehen.

die HörerInnen über die Ernährungsweise des Wolfs informieren.

die HörerInnen mit einer Geschichte unterhalten.

die HörerInnen gefühlsmässig bewegen.

die HörerInnen von der Gefährlichkeit des Wolfs überzeugen.

## Basisstandard «Zuhören» 11. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Alle Schülerinnen und Schüler sind fähig, altersangemessene monologische und dialogische Hörtexte zu verstehen. Sind Thema und Wortschatz unvertraut und wenig gebräuchlich, müssen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von zielgerichteten Fragen zum Textverstehen angeleitet werden. Die Schülerinnen und Schüler können den Hörtexten sowohl explizite wie auch implizite Informationen entnehmen, wobei die Fragen klar und präzise gestellt werden müssen. Es gelingt den Schülerinnen und Schülern, charakteristische Elemente eines Hörtextes und die Textfunktion zu erkennen und die Textaussage zu interpretieren. Die Schülerinnen und Schüler können auch längere, komplexer strukturierte Texte bzw. Textausschnitte mit unterschiedlich gestalteten Textelementen als Ganzes verstehen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung setzen.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig,

- monologische und dialogische, prototypische Hörtexte verschiedener Genres zu verstehen (Erzählungen, Berichte, Beschreibungen, Instruktionen, argumentative Texte usw.). Es werden auch Texte mit unterschiedlich gestalteten Textelementen (Musik, Geräusche, verschiedene Sprechende) verstanden.
- eine explizite oder implizite Information zu entnehmen, wenn sie im Text eine wichtige Rolle spielt. Sie können diese Information interpretieren und sie mit dem ganzen Text und mit ihrer Vorkenntnis in Verbindung setzen.
- unbekannte Wörter oder Wortverbindungen aus dem Kontext zu erschliessen.
- charakteristische, formale Elemente eines erzählenden oder darlegenden Textes zu erkennen.
- in einem argumentativen Text diverse Informationen/Argumente zu verstehen, zu interpretieren und die einzelnen Argumente als Positionen verschiedener Personen wiederzuerkennen.
- die Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationen, auf die im Voraus verwiesen wird, zu richten, die Information korrekt zu entnehmen und in geforderte Handlungen umzusetzen.
- ein Gesamtverständnis eines Hörtextes oder Hörtextausschnittes aufzubauen (Textsinn, Textzusammenhang). Sie können dabei zentrale Elemente wie z.B. die wichtigsten Ereignisse, die Chronologie der Geschichte, die Handlungen, die Handlungsmotive etc. benennen.
- das Genre/Textformat (Erzählen, Darlegen, Erklären, Argumentieren) und einige texttypische Merkmale zu erkennen. Sie zeigen damit ein Verständnis für die Textfunktion.

*Nicht validierte Teilkompetenzen:*

- an einem altersangemessenen Gespräch teilzunehmen, aufmerksam zuzuhören und auf das Gesprochene sinngemäss und passend zu reagieren (vgl. Domäne «Gespräche führen»).
- nachzufragen, wenn etwas nicht verstanden oder wenn zusätzliche Information gewünscht wird.
- während dem Zuhören wichtige Informationen stichwortartig aufzuschreiben.
- auch audiovisuelle Texte (z.B. altersgemässe Spielfilme, Fernsehreportagen) und Theaterspiele mit gleichem Komplexitätsgrad zu verstehen.
- einem audiovisuellen Text, einem Hörtext, einem Theaterspiel oder einem Gespräch vertraute nonverbale und paraverbale Signale zu entnehmen (Stimmlagen, Sprechtempo, Gestik, Mimik).

## Aufgabenillustrationen

Zuhöraufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:

- Die Aufgabenstellung ist der Altersgruppe angepasst: eine Vororientierung auf den Text durch Bilder, eine kurze Einleitung o. Ä. können den Einstieg in den Hörtext erleichtern.
- Die Hörtexte weisen in der Regel einen vertrauten Inhalt auf, der die Schülerinnen und Schüler zu interessieren vermag. Die Inhalte dürfen dabei relativ komplex sein.
- Bei Hörtexten mit komplexerem Inhalt ist der Wortschatz vertraut, leicht erschliessbar oder durch den Kontext erklärt.
- Die Hörtexte sind formal etwas komplexer strukturiert. Sie können verschiedene Teilsequenzen beinhalten. Sie sind aber übersichtlich und verständlich gestaltet (Aussprache, Passung der einzelnen Hörtextteile).
- Bei inhaltlich und strukturell komplexeren Texten muss die Frage auf eine auffällige und explizite Textstelle zielen oder das Antwortformat sehr eindeutig sein.
- Es werden vor allem Fragen beantwortet, die sich auf zentrale Inhalte des Textes richten. Die Frage- und Antwortformate sind inhaltlich und formal eher einfach strukturiert. Es werden alle Frageformate eingesetzt (Mehrfachwahlantworten (multiple choice), offene Fragen).

## Textbeispiel

Kommentar: Der nachfolgende Text war einer der Texte, die in den Hörverstehenstests eingesetzt wurden. Er zeigt folgende Charakteristika auf:

- Der Hörtext «Der Strick» gehört zum Genre *Erzählen*, ein Genre, das den Schülerinnen und Schülern sehr vertraut ist. Erzählt wird eine Geschichte mit einer klaren Chronologie von Handlungen, die sich in einer „realen“ Alltagssituation abspielen. Diese chronologische Abfolge erleichtert das Verstehen.
- Der vorliegende Hörtext vertont eine schriftliche Erzählung. Er weist bezüglich diverser Aspekte typische Merkmale der Schriftlichkeit auf (u.a. inhaltliche Gestaltung, Syntax).
- Die Erzählung ist ein Genre, das den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich vertraut ist.
- Die erzählte Geschichte spielt in einer Zeitepoche und in einem Milieu, die den Schülerinnen und Schülern wenig bekannt sind (bäuerliches, dörfliches Milieu, Mitte 19. Jh.). Das Thema – die Verdächtigung eines Unschuldigen – ist kognitiv wenig anspruchsvoll und vermag die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu fesseln.
- Der Wortschatz ist im Grossen und Ganzen alltagsnah, aber – wie dies für schriftliche Texte üblich ist – sehr differenziert. Der Text beinhaltet einzelne unbekanntere Wörter (z.B. Pflug, Notar, Sattler), aber keinen Fachwortschatz. Die unbekannteren Wörter können durchwegs aus dem Kontext erschlossen werden oder behindern bei Nichtverstehen das weitere Textverständnis nicht.
- Die Geschichte ist inhaltlich komplex angelegt: verschiedene Handlungsorte (Strasse, Marktplatz, Wirtshaus etc.), diverse Personen (Hauptperson, Wirt usw.). Die einzelnen Erzählpassagen sind, wie das in schriftlichen Texten üblich ist, ausführlich gestaltet: Orte, Personen und Geschehnisse werden differenziert beschrieben, die einzelnen Charaktere entwickeln sich im Lauf der Handlung. Die Handlungsstränge fliessen ineinander. Dies verlangt von den Schülerinnen und Schülern ein gewisses «Durchhaltevermögen».
- Der Hörtext ist deutlich und mit Engagement gesprochen und genretypisch gestaltet, d.h. der Sprecher moduliert seine Stimme den einzelnen Handlungsschritten der Erzählung entsprechend – er gestaltet beispielsweise die in direkter Rede gehaltenen Sätze personentypisch.

- Der Text ist lang. Auch formal zeigt der Text typische Merkmale der Schriftlichkeit: Lange Sätze, Aufzählungen, komplexe Satzgefüge (Haupt- und Nebensatzgefüge, Einschübe), direkte Rede, ausgedehnter Adjektivgebrauch und Nominalgefüge.

**Der Strick (Erzählung von Guy de Maupassant)**

Von allen Seiten strömten die Bauern mit ihren Frauen dem Marktflecken Arnwil zu, denn es war Markttag. In ruhigem Gang beugten die Männer bei jedem Schritt mit ihren langen, krummen Beinen den Oberkörper vornüber. Ihre Körper waren gezeichnet von der schweren Arbeit, durch den Druck auf den Pflug, der die Hüfte heraustreten lässt, während die linke Schulter in die Höhe gehoben wird, durch das Mähen des Getreides, bei dem sich die Knie nach aussen biegen, damit man einen sicheren Stand erhält, durch alle beschwerlichen und mühsamen Arbeiten, die ein Bauer zu erledigen hat. Ihre blauen, gestärkten Hemden glänzten, als wären sie lackiert. Am Kragen und an den Handgelenken waren sie mit einem kleinen, weissen Saum eingefasst, und blähten sich um die knochigen Gestalten wie ein zum Abflug bereiter Ballon, aus dem ein Kopf, zwei Arme und zwei Füsse ragen.

Einige der Bauern führten eine Kuh oder ein Kalb an einem Strick hinter sich her. Ihre Frauen gingen hinter dem Tier her und trieben es mit einem Zweig, an dem noch die Blätter hingen, zu einer schnellen Gangart an. Am Arm trugen sie grosse Körbe, aus denen Hühner und Enten den Kopf herausstreckten. Die Frauen gingen mit etwas kürzeren, schnelleren Schritten als ihre Männer. Sie waren mager, hatten eine aufrechte Haltung und waren in ein kleines, eng gefasstes Schultertuch gewickelt, das auf ihrer flachen Brust zusammengesteckt war. Um den Kopf hatten sie ein weisses Tuch gebunden, über dem sie eine Haube trugen. Hin und wieder holperte ein Wagen im unruhigen Trab eines alten Gauls vorüber und schüttelte die beiden Männer, die neben einer Frau auf dem Rücksitz des Karrens sassen, hin und her. Sie hielten sich an den Seitenlehnen fest, um die harten Stösse abzufedern.

Auf dem Marktplatz von Arnwil herrschte ein grosses Gedränge von Menschen und verschiedenen Tieren. Aus dem unübersichtlichen Gewimmel ragten hier und da ein Paar Ochsenhörner, die hohen, langhaarigen Hüte von reichen Bauern und die Hauben der Bäuerinnen. Durch die kreischenden, schrillen, schreienden Stimmen entstand ein ständiges Getöse, das ab und zu von einem lauten Ruf aus der kräftigen Brust eines angeheiterten Bauern oder durch ein lang anhaltendes Muhen einer Kuh, die man an eine Hausmauer angebunden hatte, übertönt wurde. Alles roch nach Stall, Milch, Dung, Heu und Schweiss und vermischte sich zu einem scharfen Geruch von Mensch und Tier. Der alte Gehrig aus Vonmatten war soeben in Arnwil angekommen und ging Richtung Marktplatz, als er auf dem Boden einen kurzen Strick bemerkte. Gehrig, der als echter Nordländer ein sparsamer Mann war, dachte sich, dass sich dieser Strick noch gebrauchen liesse. Er bückte sich mühsam, denn er litt an Rheuma. Er nahm das Stück dünne Schnur vom Boden auf und wollte es sorgfältig zusammenrollen, als er Messerli, den Sattler, bemerkte, der auf der Türschwelle seines Hauses stand und ihm zusah. Sie hatten einst wegen eines Halfters einen Streit ausgefochten, und da sie beide nachtragend waren, hatte sich ihr Verhältnis seither nicht geändert. Dem alten Gehrig war es etwas peinlich, dass sein Feind mit angesehen hatte, wie er ein Stückchen Strick aus dem Dreck aufgelesen hatte. Er verbarg seinen Fund blitzartig unter seinem Hemd und steckte ihn anschliessend in die Hosentasche. Dann tat er so, als suchte er weiterhin nach etwas am Boden, das er nicht finden könnte, und ging daraufhin mit nach vorne geneigtem Kopf und ganz gekrümmt vor Schmerzen zum Marktplatz. Dort verlor er sich rasch in der schreienden, hin- und herwogenden Menge.

Die Bauern feilschten und handelten unablässig. Sie befühlten die Kühe, gingen weg und kamen wieder zurück, stets in der Furcht, übers Ohr gehauen zu werden, weiterhin ohne den Mut, sich für etwas zu entscheiden, mit einem lauernden Blick auf den Verkäufer und ohne Unterlass bemüht, den Schlichen des Handelspartners auf die Spur zu kommen und einen Mangel der Tiere zu ergründen.

Die Frauen hatten ihre grossen Körbe vor sich auf den Boden gestellt und das Geflügel herausgenommen, das nun mit zusammengebundenen Füssen und rot schimmerndem Kamm ängstlich umherblickend auf der Erde lag. Sie hörten sich die Angebote an, die

man ihnen machte, blieben mit ruhiger, gleichgültiger Miene bei ihren Preisen oder entschieden sich plötzlich, den Preis doch zu senken. Dann riefen sie dem Käufer nach, der sich schon langsam entfernte: – Na gut, weil Sie es sind. Wir können den Handel abschliessen.

Dann entvölkerte sich der Marktplatz allmählich. Vom Kirchturm schlug es zwölf Uhr. Wer zu weit weg wohnte, um zum Mittagessen nach Hause zu gehen, begab sich in ein Wirtshaus.

Bei Gemperle war der Speisesaal voller Gäste, und im grossen Hof standen zahlreiche Wagen unterschiedlichster Bauart: Karren, Cabriolets, kleine, offene Wägelchen, schwere Kutschen und Leiterwagen. An einzelnen klebte der Schmutz der Strasse, sie waren zusammengeflickt, alt und klapprig, und streckten die Gabeldeichsel wie zwei Arme zum Himmel oder neigten sich hinten nach oben und vorne zum Boden hin. Hinter den Gästen, die sich an den Tischen stärkten, erhob sich das riesige Cheminée, in dem ein helles Feuer brannte, das ihnen den Rücken wärmte. Drei Bratspieße wurden gedreht, an denen Hühner, Tauben und Hammelkeulen schmorten. Von der knusprigen, braunen Haut rann der Saft nieder; ein köstlicher Geruch von gebratenem Fleisch verbreitete sich vom Herd aus, stimmte die Gäste heiter und liess das Wasser im Mund zusammenlaufen.

Der ganze Landadel ass bei Gemperle, dem Wirt und Tierhändler, einem ganz gerissenen, wohlhabenden Kerl. Die Schüsseln wurden herumgereicht und leerten sich wie die mit goldenem Apfelwein gefüllten Kannen. Jeder erzählte von seinen Geschäften, seinen Käufen und Verkäufen. Man erkundigte sich nach der Ernte und meinte, das Wetter wäre gut für die Wiesen, aber liesse für das Getreide zu wünschen übrig.

Plötzlich war draussen im Hof vor dem Haus eine Trommel zu hören. Abgesehen von ein paar Gleichgültigen sprangen sofort alle auf. Man lief zur Tür und an die Fenster, noch mit vollem Mund und die Serviette in der Hand. Nachdem der Ausrufer den Trommelwirbel beendet hatte, rief er mit abgehackter Stimme und falscher Betonung:

- Den Einwohnern von Arnwil und allen, die zum Markt gekommen sind, wird hiermit kund getan, dass heute Vormittag zwischen neun und zehn Uhr auf der Strasse nach Arnwil eine Brieftasche aus schwarzem Leder verloren ging. Sie enthielt 500 Franken und Geschäftspapiere. Unverzüglich abzugeben beim Bürgermeister oder beim Besitzer Gottlieb Hauenstein aus Marstadt. Es gibt 20 Franken Finderlohn.

Dann ging der Mann weg, und man hörte noch einmal von weitem den dumpfen Trommelwirbel und die Stimme des Ausrufers.

Nun fing man an, von dem Ereignis zu reden und erwoh die Aussichten von Gottlieb Hauenstein, seine Brieftasche zurückzubekommen. Die Mahlzeit ging zu Ende. Man trank gerade Kaffee, als der Wachtmeister ins Wirtshaus trat. Er fragte: – Ist Herr Gehrig aus Vonmatten da? Der alte Gehrig sass am anderen Ende des Tisches und antwortete: – Da bin ich. Und der Wachtmeister fuhr fort: – Herr Gehrig, seien Sie so gut und kommen Sie mit zum Bürgermeister. Der Herr Bürgermeister will Sie sprechen.

Der Bauer schüttelte erstaunt und etwas beunruhigt seinen Schnaps hinunter, stand auf und folgte dem Wachtmeister. Er hielt sich noch krummer als am Morgen, denn die ersten Schritte nach jedem Ausruhen fielen ihm besonders schwer. Dabei wiederholte er: – Da bin ich. Da bin ich.

Der Bürgermeister erwartete ihn schon auf seinem Stuhl sitzend. Er war der Notar des Marktfleckens – ein dicker, würdiger Mann mit einer förmlichen Redeweise. Er begann: – Hören Sie mal, Gehrig, man hat gesehen, wie Sie heute Morgen auf der Strasse nach Arnwil die Brieftasche aufgehoben haben, die Gottlieb Hauenstein aus Marstadt verloren hatte.

Der Bauer blickte den Bürgermeister erstaunt an. Er fühlte sich schon allein durch den Verdacht beunruhigt, der auf ihm lastete, ohne dass er wusste warum: – Ich soll eine Brieftasche aufgelesen haben?

– Jawohl, Sie. – Da kann ich nur schwören, dass ich nichts davon weiss. – Man hat Sie aber gesehen. – Mich gesehen? Wer soll denn das gewesen sein? – Der Sattler Messerli.

Da erinnerte sich der Alte des Vorfalls, begriff und wurde rot vor Wut: – Das glaube ich, dass er mich gesehen hat, der Lümmel. Ja, er hat mich den Strick da auflesen

sehen. Sehen Sie hier, Herr Bürgermeister. Dabei suchte er in seiner Tasche und zog den kurzen Strick hervor. Aber der Bürgermeister glaubte ihm nicht und schüttelte den Kopf: – Hören Sie mal, Gehrig, Sie werden mir doch nicht erzählen wollen, dass Messerli, der ein ganz glaubwürdiger Mann ist, den Strick da für eine Brieftasche hielt. Der Bauer hob wütend die Hand und spuckte seitwärts aus zum Zeichen seiner Glaubwürdigkeit: – Aber ich sage die reine Wahrheit, Herr Bürgermeister. Bei Gott, ich kann mein Wort darauf geben. Ich verpfände mein Seelenheil darauf. Der Bürgermeister antwortete:

– Nachdem Sie den Gegenstand aufgehoben hatten, haben Sie sogar noch einige Zeit im Strassenschmutz gesucht, um sicher zu sein, dass nicht etwa noch ein Geldstück herausgefallen war.

Nun war der gute Mann ausser sich vor Empörung und Angst: – Das ist doch nicht zu glauben. So eine Lüge, um einen ehrlichen Mann zu verleumden ! Das ist nicht zu glauben.

Aber er konnte sagen, was er wollte, man glaubte ihm nicht. Er wurde mit dem Sattler Messerli konfrontiert, der seine Behauptung aufrecht hielt und wiederholte. Sie beschimpften einander eine Stunde lang, und man nahm beim alten Gehrig auf seinen Antrag hin eine Leibesvisitation vor. Nichts wurde gefunden. Endlich entliess ihn der Bürgermeister etwas erstaunt und teilte ihm mit, er werde die Sache dem Gericht übergeben, das alles Weitere veranlassen werde.

Die Nachricht hatte sich inzwischen verbreitet. Als der Alte aus dem Haus des Bürgermeisters trat, wurde er von allen Seiten umringt und halb im Ernst, halb im Scherz befragt. Doch niemand regte sich weiter darüber auf. Er begann, die Geschichte mit seinem Strick zu erzählen. Man glaubte sie ihm aber nicht und lachte nur. Er ging weiter. Alle hielten ihn an, und er hielt alle seine Bekannten an, erzählte endlos seine Geschichte und drückte seinen Protest aus. Er drehte seine Tasche um, um zu zeigen, dass er nichts genommen hatte. Man sagte nur zu ihm: – Ach, du alter Schlaumeier! Er wurde wütend, erregte sich immer mehr und war ausser sich, dass man ihm nicht glauben wollte, denn er wusste sich nun nicht mehr zu helfen. Immer wieder erzählte er seine Geschichte. Die Nacht brach ein. Er musste fort. Er ging mit drei Nachbarn, denen er genau die Stelle zeigte, wo er den kleinen Strick aufgelesen hatte. Und während des ganzen Weges sprach er nur von seinem Erlebnis. Abends ging er im Dorf Vonmatten von Haus zu Haus, um allen Leuten die Geschichte zu erzählen. Aber er fand nur ungläubige Gesichter. Darüber war er die ganze Nacht buchstäblich krank. Am nächsten Tag gab Markus Bäumler, der Grossknecht des Gutsbesitzers Bissegger in Fuhrstadt, die Brieftasche samt Inhalt zurück. Der Mann bestätigte, dass er den verlorenen Gegenstand auf der Strasse gefunden hatte. Da er aber nicht lesen konnte, hatte er ihn mit nach Hause genommen und ihn seinem Dienstherrn gegeben.

Die Neuigkeit verbreitete sich in der Nachbarschaft. Der alte Gehrig erfuhr es auch und fing sofort wieder an, herumzugehen und seine Geschichte mit dem neuen Schluss zu erzählen. Er triumphierte und sagte: – Was mich gefuchst hat, ist nicht die Geschichte selbst, verstehen Sie, sondern diese Lüge! Nichts kann einem so schaden, wie wenn die Leute denken, man lüge.

Er sprach den ganzen Tag von seinem Abenteuer, erzählte es auf der Strasse jedem Vorübergehenden, im Wirtshaus den Gästen und am nächsten Sonntag allen, die aus der Kirche kamen. Er hielt fremde Menschen an, um ihnen die Geschichte mitzuteilen. Nun war er zwar ruhig, aber irgendetwas störte ihn doch, ohne dass er recht wusste, was es genau war. Es war ihm, als ob die Leute lachten, wenn sie ihm zuhörten. Niemand schien so recht überzeugt zu sein, und es kam ihm vor, als ob hinter seinem Rücken geredet würde. Am nächsten Dienstag ging er zum Markt nach Arnwil, nur weil er seine Geschichte erzählen wollte. Messerli stand in seiner Haustüre und lachte, als er vorüberging. Warum wohl? Er sprach einen Landwirt aus Krächwil an, der ihn aber gar nicht erst ausreden liess, sondern ihm freundschaftlich auf die Schulter klopfte und ihm lachend ins Gesicht sagte:

– Ach, Sie alter Schlaumeier. Dann wandte er ihm den Rücken zu. Der alte Gehrig blieb erstaunt stehen. Die Sache beunruhigte ihn immer mehr. Warum nannte man ihn einen alten Schlaumeier? Als er bei Gemperle bei Tisch sass, fing er wieder an, seine Geschichte zu erzählen. Ein Pferdehändler aus Meinshausen rief ihm zu: – Na, na, alter

Kunde, deinen Strick kennen wir! Gehrig stammelte: – Die Briefftasche haben sie doch wieder gefunden? Aber der andere antwortete: – Na, da sei mal ganz ruhig, mein Alter, einer findet sie, und einer bringt sie wieder zurück. Dem Bauer blieb fast der Atem weg. Jetzt fing er endlich an zu begreifen. Man meinte also, er hätte die Briefftasche gefunden, sie dann aber durch jemand anderen zurückbringen lassen.

Dagegen wollte er protestieren. Aber die Tischgesellschaft fing an zu lachen. Er konnte nicht weiteressen und ging fort, während man ihm noch allerlei Scherzworte nachrief. Beschämt, empört kam er heim. Die Wut übermannte ihn, und er war um so mehr niedergeschlagen, als er schliesslich mit seiner nordländischen Bauernschläue wohl in der Lage gewesen wäre, das zu tun, wessen man ihn beschuldigte. Er meinte, seine Unschuld sei einfach gar nicht zu beweisen, da man seine Gerissenheit kannte. Die Ungerechtigkeit des Verdachts traf ihn bis ins innerste Herz. Nun fing er an, seine Geschichte, die jeden Tag länger wurde, wieder überall zu erzählen und jedes Mal fügte er neue Gründe hinzu, wehrte sich noch energischer und legte sich einen feierlichen Schwur zurecht, da er sich während der Stunden des Alleinseins unaufhörlich mit der Strickgeschichte beschäftigte. Je feiner seine Beweisgründe wurden und je komplizierter seine Verteidigung, desto weniger glaubte man ihm. Und hinter seinem Rücken hiess es: Das lügt er doch alles bloss zusammen.

Er fühlte es, grämte sich darüber und mühte sich nur unnütz ab. Dabei verfiel er körperlich immer mehr. Nun fingen die Witzbolde an, ihn seine Geschichte vom Strick zu ihrer Belustigung zum Besten geben zu lassen, so wie man einen alten Soldaten dazu bringt, von Schlachten und Gefechten zu erzählen. Die Sache ging ihm so nahe, dass sich mit der Zeit sein Verstand trübte. Gegen Ende Dezember wurde er bettlägerig, und in den ersten Januartagen starb er. In den letzten Delirien beteuerte er nach wie vor mit den folgenden Worten seine Unschuld:

– Ein kleiner Strick, ein kleiner Strick, da ist er, Herr .

## Fragebeispiele

*Ausdrücklich formulierte, explizite Informationen finden*

### **Strassenkinder in Brasilien (H09-10)**

**Textausschnitt:** (...) *Jean-Jacques Fontaine: „Schwierig zu sagen. Fest steht jedenfalls, dass die Polizei 450 ermordete Kinder gefunden hat. Die Kinder jedoch, die von den so genannten Todesschwadronen ermordet wurden, das ist eine ganz andere Geschichte!“ Journalistin: „Wer steckt hinter diesen berüchtigten Todesschwadronen?“ Jean-Jacques Fontaine: „Diese Gruppen bestehen aus Polizisten, aus Mitgliedern von privaten Polizeiorganisationen, aus Personen, die dafür bezahlt werden, dass sie in diesen Todesschwadronen mitmachen, und aus Menschen wie Sie und ich, die davon überzeugt sind, dass man die Kriminalität auf diese Weise ausrotten sollte“ (...)*

**Frage:** Weshalb werden die Kinder von diesen Organisationen umgebracht? Nach Auffassung der Mitglieder dieser Organisationen muss man diese Kinder umbringen, weil \_\_\_\_\_

## Implizite Informationen finden

**Schreckmümpfeli (H13-04)**

**Textausschnitt:** (...) „Sie hat mich nie beachtet. Seit Jahren war ich in sie verliebt. Aber sie hat mich nie beachtet.“ Ein paar Tage später wurde Melanie Pfeiffers Mörder verhaftet. Er gestand sofort. „Ich bin nicht gut mit Worten. Aber mit Bildern. Als ich sah, dass sie ein neues Handy hat, kam mir die Idee. Es war Michael Spiess, Melanies Büronachbar. „Ich dachte zuerst: jetzt hat sie’s begriffen. Man sah es ihr an, dass sie sich über die Bilder freute. Aber dass sie dann lieber mit diesem Schwulen in den Mittag ging, statt mit mir, das war zuviel.“ (...)

Frage: Welche der folgenden Antworten ist richtig? Melanie deutet einige Ereignisse falsch und einige richtig. Kreuze die richtige Antwort an.

- Die rote Rose hängt mit dem roten Hemd Hans-Jürgens zusammen.
- Die rote Rose hängt mit den roten Schuhen von Michael zusammen.
- Die rote Rose ist ein Liebeszeichen eines Unbekannten.
- Hans-Jürgen ist scheu, weil er verliebt in Melanie ist.
- Hans-Jürgen hat «leuchtende Augen», weil er glücklich ist, Melanie zu sehen.

## Unbekannte Wörter oder Wortverbindungen aus dem Kontext erschliessen.

**Die Sterne (H10-01)**

**Textausschnitt:** (...) Das Funkeln der Sterne ist nur ein schöner Schein. Sterne funkeln nicht, was jeder Weltraumfahrer bestätigen wird. Das Gefunkel ist nur eine Folge der Erdatmosphäre, genauer: der Bewegungen der Luftmassen über uns. Das Durcheinander der Staub- und Gasmoleküle in den Luftschichten bringt das einfallende Licht der Sterne zum Zittern (...)

Frage: Das Funkeln der Sterne wird «nur als schöner Schein» bezeichnet. Was bedeutet das? Das bedeutet, dass...

- Sterne in Wahrheit nicht von sich aus funkeln.
- «Funkeln» durch «Scheinen» ersetzt werden sollte.
- uns das Funkeln der Sterne schön erscheint.
- Sterne wie die Sonne scheinen.
- ein «schöner Schein» nicht gleichbedeutend wie das echte Funkeln der Sterne ist.

## Auffällige formale Elemente im Text identifizieren

**Der Strick (H08-09)**

**Textausschnitt:** (...) Er ging weiter. Alle hielten ihn an, und er hielt alle seine Bekannten an, erzählte endlos seine Geschichte und drückte seinen Protest aus. Er drehte seine Tasche um, um zu zeigen, dass er nichts genommen hatte. Man sagte nur zu ihm: „Ach, du alter Schlaumeier!“ Er wurde wütend, erregte sich immer mehr und war ausser sich, dass man ihm nicht glauben wollte, denn er wusste sich nun nicht mehr zu helfen. Immer wieder erzählte er seine Geschichte (...)

**Frage:** Welchen Begriff verwenden die Leute für den alten Gehrig, wenn er ihnen seine Geschichte erzählt?

---

*Argumente erkennen und interpretieren***Schuluniform (H05-06)**

**Textausschnitt:** (...) Raphael: das stimmt vielleicht schon, aber es geht ja gerade darum, dass wir selber entscheiden können, welche Kleider wir anziehen, das ist auch ein Ausdruck unserer Persönlichkeit und ich finde, ähh, das darf man nicht ähh, unterbinden, das wäre, ähh..... Das wäre gefährlich.... In der Schule soll auch Individualität gepflegt werden und soll auch entwickelt werden (...)

**Frage:** Kreuze die richtige Antwort an! Raphael ist gegen die Schuluniform, weil ...

- er ein Fan von Markenkleidern ist.
- er gegen die Gleichmacherei ist.
- er der Meinung ist, dass die Schuluniformen zu viel kosten.
- er der Meinung ist, dass Schuluniformen grundsätzlich hässlich seien.
- er der Meinung ist, dass der Kleiderkonsum wichtig für die Wirtschaft sei.

*Das globale, übergeordnete Thema des Textes oder Textteiles erkennen und verstehen***Der Strick (H08-12)**

**Frage:** Welchen der folgenden Vorschläge würdest du wählen, wenn du eine Moral dieser Geschichte formulieren müsstest? Es ist nur eine Antwort richtig.

- Lügen führt zu nichts, man muss seine Fehler eingestehen.
- Gegen Gerüchte in der Öffentlichkeit kann man sich nicht zur Wehr setzen, selbst wenn man unschuldig ist.
- Es ist besser, ungerechtfertigterweise beschuldigt zu werden, als ein Stückchen Strick zu verlieren.
- Gerüchte in der Öffentlichkeit beziehen sich immer auf den tatsächlich Schuldigen, selbst wenn er sich verteidigt.

*Das Gesamtverständnis eines Textes aufbauen***Der Strick (H08-06)**

**Aufgabe:** Bringe die folgenden Ereignisse der Geschichte in die richtige Reihenfolge, indem du sie von 1 (Beginn) bis 4 (Ende) nummerierst.

- \_\_\_ Der alte Gehrige ist in einem Wirtshaus beim Mittagessen, als er von einem Polizisten geholt wird.
- \_\_\_ Der alte Gehrige wird krank.
- \_\_\_ Der alte Gehrige nimmt etwas vom Boden auf.
- \_\_\_ Der alte Gehrige wird zum Bürgermeister gebracht.

*Das Genre/Textformat erkennen – die Textfunktion verstehen***Strassenkinder in Brasilien (H09-01)**

**Frage:** Zu welcher Art von Sendung gehört die Radiosendung, die du soeben gehört hast?

- Ein Interview über ein schlimmes Geschehen.
- Eine Diskussion über ein schlimmes Geschehen.
- Ein Bericht, in dem Menschen vorgestellt werden, die von ihren Erlebnissen erzählen.
- Eine Reportage über ein schlimmes Geschehen, in der Personen befragt werden, um das Geschehen zu veranschaulichen.
- Ein Abenteuerbericht, der auf Tatsachen beruht.

## **Basisstandards «Lesen»**

Lesekompetenz umfasst mehrere Fähigkeiten: allgemeine kognitive, spezifisch sprachliche und soziale Kompetenzen. Sie meint zum einen die Fähigkeit zum Entziffern von Buchstaben und anderen Zeichen (Dekodierung), von Wörtern, Sätzen und Satzverknüpfungen, zum anderen aber – sehr viel umfassender – die Fähigkeit, aufgrund von Geschriebenem Sinn zu konstruieren bzw. Texte unterschiedlicher Genres zu verstehen. Was zusammenfassend als Lesekompetenz bezeichnet wird, ist also ein ganzes Bündel verschiedener Teilkompetenzen.

Lesekompetenz ist eine zentrale Voraussetzung, um am Unterricht bzw. Schule teilnehmen zu können. Wer die wichtigsten Informationen einem schulischen Text nicht entnehmen kann, hat grosse Probleme, das nötige Wissen zu erwerben. Die empirische Untersuchung im Rahmen von HarmoS hat gezeigt, dass auch schwache Leserinnen und Leser dazu in der Lage sind, schulische Texte zu verstehen, wenn entsprechende Fragen auf die zentralen (impliziten) Inhalte aufmerksam machen.

## Basisstandard «Lesen» 4. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, Texte mit vertrautem Thema und schulnahe Wortschatz zu verstehen, wenn sie mit klaren Fragen zum Textverstehen angeleitet werden. Sie können Informationen im Text finden, wenn nicht alle Informationsteile implizit sind. Es gelingt ihnen, einen kurzen, inhaltlich und formal einfach strukturierten Text im Wesentlichen als Ganzes zu verstehen. Dies impliziert, dass sie fähig sind, Laut-Buchstaben-Beziehungen herzustellen sowie Wörter und Sätze als Sinneinheiten zu verstehen. Sie können Bild und Text in deutlichen Fällen (bspw. durch entsprechende parallele Anordnung von Text und Bild) zueinander in Beziehung setzen. Sie erkennen in offensichtlichen Fällen, an wen sich der Text richtet und welche Funktion er hat.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig,

- in einer einfachen Erzählung oder einer Bastelanleitung ausdrücklich genannte Informationen auch dann zu finden, wenn die geforderte Antwort nicht wörtlich aus dem Text übernommen werden kann. Sie <mobilisieren> dazu ihre linguistischen Basisfähigkeiten <Buchstaben und andere Zeichen, Wörter und Sätze decodieren>.
- ihr Sprachwissen (Wortschatz, Wortbezüge, Satzbau etc.) und ihr zum Thema passendes Weltwissen zu aktivieren, neue Informationen darin einzubetten, ihr Wissen und ihren Wortschatz zu erweitern.
- einfache nicht-ausformulierte Informationen in einer Erzählung aus dem Kontext zu erschliessen zu verstehen, bspw. Beziehungsaspekte zwischen zwei Figuren aus einem Dialog zwischen den beiden zu erkennen.
- die Organisation eines übersichtlich strukturierten, kurzen Textes nachzuvollziehen; sie erkennen die Funktion von Absätzen, Nummerierungen, Parallelität von Text und Bild etc. in einer Bastelanleitung.
- ein Gesamtverständnis von einem übersichtlichen Text oder Textausschnitt aufzubauen.
- in deutlichen Fällen zu erkennen, an wen sich der Text richtet, wozu er dient, bspw. ob sich eine Bastelanleitung an Kinder oder Erwachsene richtet. Sie zeigen auch ein Verständnis für das Genre/Textformat (bspw. erzählende vs. anleitend darlegende Texte).
- zwischen Text und Bild in einer Bastelanleitung oder in einem Comic eine Beziehung herzustellen, wenn diese relativ leicht erkennbar und eindeutig ist.

### Aufgabenillustration

*Leseaufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:*

- *Der Wortschatz ist geläufig und schulnah. Das Textthema ist vertraut. Die Texte sind relativ kurz und einfach. Die Genres sind den S einer 4. Klasse vertraut: Erzählungen und Anleitungen.*
- *Der Text ist sowohl inhaltlich als auch formal (Layout) übersichtlich und genre-typisch strukturiert. Es können auch Texte, die aus verschiedenen Elementen (Bilder etc.) konstruiert sind, verwendet werden.*
- *Die Fragen müssen einen klaren Bezug zur Textstelle haben.*
- *Die Eigenleistung für die Beantwortung von offenen Fragen muss tendenziell gering sein.*

## Textbeispiel

*Kommentar:* Der nachfolgende Text zeigt folgende Eigenschaften:

- Der Text ist kurz und das Thema ist auf die Kinderwelt ausgerichtet: erzählt wird von einem 6-jährigen Jungen, der zuerst nicht in die Schule will und im Verlauf der Geschichte seine Einstellung zur Schule ändert. Diese Geschichte beinhaltet eine einfache Situationsbeschreibungen und lineare Handlungsabläufe, die Personen werden leicht verständlich eingeführt.
- Es wird aus der Perspektive des Jungen erzählt, er bietet sich als Identifikationsfigur an.
- Die Sätze sind einfach, die Geschichte wird linear erzählt, der Wortschatz ist alltagsnah, fremd sind nur die Namen der Akteure.
- Formal ist der Text einfach strukturiert: Kurze Sätze, v.a. Hauptsätze, keine Nominalgefüge.

### **Tibili der kleine Junge, der nicht in die Schule wollte**

*Von Marie Léonard und Andrée Prigent, Maganard Jeunesse (2001)*

Tibili ist ein kleiner Junge von sechs Jahren, der von morgens bis abends lacht. Er lacht sogar in der Nacht, wenn er nicht vor lauter Müdigkeit einschläft, weil er den ganzen Tag herumrennt und spielt. Er hält kaum an, um etwas zu essen oder die kleinen Zöpfe seiner Schwester Kable zu machen, weil seine kleinen Finger sehr geschickt sind und weil seine Schwester dann hübsch aussieht.

Eines Tages hört Tibili aber auf zu lachen: Seine Mutter sagt ihm, dass er bald in die Schule kommt.

Tibili will NICHT in die Schule.

Er will nicht in einem Klassenzimmer eingeschlossen werden, bei dem vorne eine schwarze, traurige Wandtafel hängt, die ihn nur langweilt. Tibili hat es nicht nötig, lesen und schreiben zu lernen.

Aber was machen, was kann man nur machen, damit man nicht in die Schule gehen muss?

Er fragt Pi-ja die Eidechse: «Kannst du mir sagen, was ich tun muss, um nicht in die Schule gehen zu müssen?»

«Du musst dich nur im Loch des grossen Baums verstecken.»

Tibili denkt, dass er da gut ein Weilchen bleiben könnte ... aber für immer?

Er geht zur Fledermaus Kumi. Kumi sagt zu ihm: «Wenn der Tag kommt, an dem du zur Schule gehen musst, legst du dich ins Bett und du klagst darüber, dass du ganz starkes Bauchweh hast.»

Tibili denkt aber, dass er niemals für immer vorspielen könnte, dass er Bauchweh hat. Und zudem belügt Tibili seine Mutter gar nicht gern.

Zum Schluss wendet er sich an die Spinne Krop, die immer alles weiss. Krop sagt ihm: «Ich seh nur eine Möglichkeit: Du musst die Wissenskiste suchen. Wenn du sie öffnest, wirst du das finden, was du suchst.» Danach erklärt ihm Krop, wo er die Wissenskiste finden kann.

Tibili geht zu der Stelle, die ihm Krop gesagt hat, und findet dort die berühmte Kiste. Er versucht sie zu öffnen, aber es gelingt ihm nicht. Sein Feind Knüt-Knüt, das Perlhuhn, macht sich über ihn lustig: «Du musst doch nur die Aufschrift auf der Kiste lesen. Darauf ist alles erklärt.»

Traurig senkt Tibili seinen Kopf und sagt nichts mehr. Er kann nicht lesen. Er stellt die Kiste dorthin zurück, wo er sie gefunden hat. Danach rennt er los und nach dem er seine Hütte erreicht hat, sagt er zu seiner Mutter: «Fängt die Schule schon bald an?»

## Fragebeispiele

### Wort- und Satzverständnis

#### Tibili (Erzählung) (L40\_07 und L40\_11)

Tibili war mit seinen Gedanken weit weg. Er hat Sätze ohne Wortabstände geschrieben. Mach Striche, wo die Wörter getrennt werden sollten.

2. was muss man und damit man in die Schule kommt

Tibili hat einen Text geschrieben, aber er hat Wörter vergessen. Schreib die Wörter aus dem Kasten in die richtige Lücke.

hört seine Junge Lachen Schule kleinen

Tibili ist ein kleiner ....., der sechs Jahre alt ist und die ganze Zeit lacht. Er hört kaum mit dem ..... auf, wenn er isst und mit seiner ..... Schwester spielt. Eines Tages ..... er mit dem Lachen auf, weil ..... Mutter ihm gesagt hat, dass er in die ..... muss.

### Explizite Informationen finden

#### Ein beweglicher Frosch (Bastelanleitung) (L41\_05)

Wo findet man die folgenden Anweisungen? Schreibe die Nummer des entsprechenden Schritts auf die gepunktete Linie.

1. Bei welchem Schritt braucht man rotes Papier? Schritt .....
2. Bei welchem Schritt liest man, dass man nicht allein basteln soll? Schritt .....
3. Bei welchem Schritt braucht man eine Schere? Schritt .....

### Implizite Informationen finden und interpretieren

#### Tibili (Erzählung) (L40\_09)

Tibili geht zu der Stelle, die ihm Krop gesagt hat, und findet dort die berühmte Kiste. Er versucht sie zu öffnen, aber es gelingt ihm nicht. Sein Feind Knüt-Knüt, das Perlhuhn, macht sich über ihn lustig: «Du musst doch nur die Aufschrift auf der Kiste lesen. Darauf ist alles erklärt.» Traurig senkt Tibili seinen Kopf und sagt nichts mehr. Er kann nicht lesen. Er stellt die Kiste zurück.

Kreuze an, welche der folgenden Sätze RICHTIG und welche FALSCH sind.

FALSCH RICHTIG

Tibili muss die Kiste öffnen, damit er lesen lernen kann.

### Globales Textverständnis aufbauen

#### Tibili (Erzählung) (L40\_05)

Welcher der folgenden kleinen Texte fasst die Geschichte am besten zusammen?

- Tibili will in die Schule gehen, um lesen zu lernen: Er hat genug davon, draussen zu sein und mit seiner Schwester zu spielen.
- Tibili will nicht in die Schule gehen. Er fragt seine Freunde, was er tun soll. Zum Schluss merkt er, dass es wichtig ist, dass man lesen kann.
- Tibili will lesen lernen, er sucht Krop die Spinne und Knüt-Knüt das Perlhuhn, die ihm Unterricht geben.
- Tibili ist sehr froh, weil er mit seiner Schwester zusammen in die Schule gehen darf.

*Genre/Textformat erkennen – Adressaten erkennen***Ein beweglicher Frosch (Bastelanleitung) (L41\_02)**

Für wen wurde dieser Text geschrieben? Kreuz die richtige Antwort an.

- Dieser Text wurde für die Väter geschrieben.
- Dieser Text wurde für die Mutter geschrieben.
- Dieser Text wurde für die Kinder geschrieben.
- Dieser Text wurde für die Lehrer und Lehrerinnen geschrieben.

*Einfache Text–Bild-Zusammenhänge erkennen***Ein beweglicher Frosch (Bastelanleitung) (L41\_04)**

Wofür sind die Bilder auf dem Blatt? Kreuz die richtige Antwort an.

- Die Bilder sollen das Blatt einfach schöner machen.
- Die Bilder helfen, den Text besser zu verstehen.
- Die Bilder zeigen, wie der Frosch lebt.
- Die Bilder sollen Kinder zum Lachen bringen.

*Einfache textstrukturierende Elemente erkennen***Ein beweglicher Frosch (Bastelanleitung) (41\_05)**

Warum hat es bei den Absätzen Zahlen? Kreuz die richtige Antwort an.

- Sie geben die Zahl der Aufkleber an.
- Damit man weiss, wie viele Frösche man basteln muss.
- Sie geben an, wie viel Zeit man zum Basteln braucht.
- Sie geben an, in welcher Reihenfolge die verschiedenen Arbeitsschritte gemacht werden müssen.

## Basisstandard «Lesen» 8. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, Texte mit vertrautem Thema und schulnahe Wortschatz zu verstehen, wenn sie mit Hilfe von passenden Fragen zum Textverstehen angeleitet werden. Sie können die Informationen unter diesen Bedingungen im Text finden, wenn nicht alle Informationsteile implizit sind. Sie erkennen den Zusammenhang von Text, Bild und Grafik, wenn diese Beziehung deutlich ist (bspw. durch entsprechende Bildlegenden). Sie sind fähig die Organisation eines kurzen, gut strukturierten Textes nachzuvollziehen, (in prototypischen Fällen) das Genre und die Textfunktion zu erkennen. Es gelingt ihnen so, einen strukturierten kürzeren Text im Wesentlichen als Ganzes zu verstehen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung zu bringen.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig,

- in einem einfachen informatorischen Sachtext (bspw. aus einer Jugendzeitschrift), ausdrücklich genannte Informationen auch dann zu finden, wenn die geforderte Antwort nicht wörtlich aus dem Text übernommen werden kann.
- ihr Sprachwissen (Wortschatz, Wortbezüge, Satzverknüpfung etc.) und ihr zum Thema passendes Weltwissen zu aktivieren, neue Informationen darin einzubetten, ihr Wissen und ihren Wortschatz zu erweitern.
- einfache nicht-ausformulierte Informationen in einem narrativen oder argumentativen Text zu verstehen.
- die Organisation und die thematische Strukturierung eines strukturierten, kurzen Textes bzw. einer Textpassage nachzuvollziehen; sie erkennen die Funktion von Zwischentiteln, Absätzen etc.
- ein Gesamtverständnis von einem übersichtlichen Text oder Textausschnitt aufzubauen.
- in prototypischen Fällen das Genre/Textformat (bspw. narrative vs. informative Texte) zu erkennen, sie zeigen auf diese Weise in Ansätzen ein Verständnis für die Textfunktion.
- zwischen Text und Bild/Grafik in einem Sachtext oder in einem Comic eine Beziehung herzustellen, wenn diese relativ leicht erkennbar und eindeutig ist.

### Aufgabenillustration

*Leseaufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:*

- *Der Wortschatz ist schulnah, wenig vertraute Wörter sind leicht erschliessbar oder erklärt. Das Thema des Textes ist vertraut bzw. vermag zu interessieren.*
- *Der Text ist sowohl inhaltlich als auch formal (Layout) übersichtlich aufgebaut. Es können auch Texte verwendet werden, die aus verschiedenen Elementen (Überblick, Abbildungen etc.) konstruiert sind.*
- *Die Fragen müssen einen klaren Bezug zur Textstelle haben. Bei komplexeren, anspruchsvolleren Texten muss die Frage auf eine auffällige und explizite Textstelle zielen.*
- *Die Eigenleistung für die Beantwortung von offenen Fragen muss tendenziell gering sein. Das heisst: Offene Fragen müssen so gestellt sein, dass sie mit wenig Schreibaufwand beantwortet werden können.*

## Textbeispiel

*Kommentar:* Der nachfolgende Text B zeigt folgende Eigenschaften:

- Der Text ist kurz und das Thema ist auf die Kinderwelt ausgerichtet: Erzählt wird von einer Igelfamilie, die Äpfel sammelt. Diese Geschichte beinhaltet einfache Situationsbeschreibungen und lineare Handlungsabläufe, die Figuren werden sehr verständlich eingeführt.
- Die Geschichte ist in eine gut situierte Rahmenhandlung eingefügt: Ein Ich-Erzähler berichtet von seiner Kindheit. Das ermöglicht Identifikation.
- Die Sätze sind einfach, Inhalte werden linear erzählt, der Wortschatz ist alltagsnah. Allenfalls schwierige Wörter wie «rhythmisch» sind fürs Textverständnis nebensächlich.
- Formal ist der Text über die Igelfamilie einfach strukturiert: Kurze Sätze, v.a. Hauptsätze, keine Nominalgefüge.

### Der Igelbaum

Text A:

*In dieser Geschichte erinnert sich der Autor an eine wahre Begebenheit: Er erzählt seinem Sohn davon, weil er weiss, dass dieser Tiere mag. Die Geschichte stammt aus einem Brief, den der Politiker, Journalist und antifaschistische Gelehrte Antonio Gramsci 1932 seinem damals achtjährigen Sohn Delio geschrieben hat. Dieser war erst zwei Jahre, als sein Vater verhaftet wurde. Der Brief wurde im Gefängnis geschrieben: Es war zur Zeit des faschistischen Regimes, als die Regierung politische Gegner einsperrte. Gramsci wurde zu 20 Jahren Haft verurteilt; 1937 starb er an den Leiden und Entbehrungen. Während der Gefängnisjahre versuchte er, den Menschen, die er liebte, möglichst nahe zu bleiben, indem er ihnen Briefe schrieb, die gesammelt und veröffentlicht wurden.*

(Einleitung aus der Textsammlung *La Lettura I* (Bologna, Zanichelli, 1969), herausgegeben von Italo Calvino und Giambattista Salinari)

Text B:

An einem Herbstabend, als es schon dunkel war, aber der Mond hell vom Himmel schien, ging ich mit einem anderen Jungen, meinem Freund, in einen Obstgarten, in dem vor allem Apfelbäume standen. Wir versteckten uns in einem Gebüsch mit dem Wind gegen uns.

Plötzlich kamen die Igel aus ihrem Bau: Es waren fünf, zwei grosse und drei kleine. Im Gänsemarsch bummelten sie durch das Gras zu den Äpfeln und machten sich an die Arbeit: Mit Hilfe von Schnauze und Pfoten rollten sie die Äpfel, die der Wind heruntergeworfen hatte, an einem Ort zusammen, möglichst nahe zueinander.

Doch die Äpfel, die am Boden lagen, genügten ihnen nicht; mit hoch erhobener Schnauze schaute der grösste Igel umher, wählte einen ganz krummen Baum aus und kletterte hoch, gefolgt von seiner Frau.

Sie setzten sich auf einen voll behangenen Ast und begannen rhythmisch zu schaukeln: Ihre Bewegungen übertrugen sich auf den Ast, der immer heftiger schwankte, und durch die starken Stösse fielen viele Äpfel herunter.

Nachdem auch diese bei den anderen lagen, rollten sich alle Igel, die grossen wie die kleinen, mit ihren spitzen Stacheln zusammen, streckten sich auf den Früchten aus und spiessten sie auf: Einige hatten nur wenige Äpfel auf ihren Stacheln (die Igelchen), aber der Vater und die Mutter trugen je sieben oder acht Äpfel.

Als sie zu ihrem Bau zurückkehrten, kamen wir aus unserem Versteck hervor, legten die Igel in einen Sack und nahmen sie mit nach Hause.

Ich hatte den Vater und zwei Kleine, die mehrere Monate bei uns im Hof frei herumliefen; sie jagten alle Kleintiere, Schaben, Maikäfer usw. und frassen Obst und Salatblätter.

Da sie die frischen Blätter sehr gern hatten, konnte ich sie ein bisschen zähmen; sie kugelten sich nicht mehr ein, wenn sie Menschen sahen.

## Fragebeispiele

### Explizite Informationen finden

**Wasser in Not (Informationstext) (Item L05\_04)**

*Sie [die Frösche] sind heute stark vom Aussterben bedroht. Verantwortlich sind wir Menschen: Den Fröschen in der Schweiz werden immer mehr Gewässer weggenommen, die tropischen Frösche verlieren durch Abholzen ihren Regenwald.*

Warum sind die Frösche bedroht? \_\_\_\_\_

### Implizite Informationen finden und interpretieren

**Eine tragische Geschichte (Erzählung) (L12\_05)**

*Auf dem Büchergestell einer Bibliothek fragt ein grosses Buch mit einem roten Umschlag sehr höflich seinen Nachbarn, einen kleinen, mageren und ziemlich blassen Typen, und stellt ihm die folgende Frage:*

*«Auskunft eine Entschuldigung geben Herr könnten mein mir Sie?»*

*«Entschuldigen Sie», antwortet der magere Nachbar höflich, «ich verstehe Sie nicht.»*

*«Ach ja, klar», sagt das grosse, rote Buch mit leichter Verachtung, «ich habe ganz vergessen, dass Sie nur ein kleiner Roman sind.»*

Zur Bedeutung dieses Satzes ist nur eine der unten stehenden Antworten richtig.

*«Ach ja klar», sagt das grosse rote Buch mit leichter Verachtung, «ich habe ganz vergessen, dass Sie nur ein kleiner Roman sind.»*

Kreuze die richtige Antwort an.

- Das Wörterbuch bewundert den Roman.
- Das Wörterbuch fühlt sich dem Roman überlegen.
- Das Wörterbuch hat Angst vor dem Roman.
- Das Wörterbuch will sich mit dem Roman anfreunden.

*Organisation und Struktur des Textes erkennen***Der Igelbaum (Erzählung) (L07\_07)**

*[...] Sie setzten sich auf einen voll behangenen Ast und begannen rhythmisch zu schaukeln: Ihre Bewegungen übertrugen sich auf den Ast, der immer heftiger schwankte, und durch die starken Stösse fielen viele Äpfel herunter.*

*Nachdem auch diese bei den anderen lagen, rollten sich alle Igel, die grossen wie die kleinen, mit ihren spitzen Stacheln zusammen, streckten sich auf den Früchten aus und spiessten sie auf: Einige hatten nur wenige Äpfel auf ihren Stacheln (die Igelchen), aber der Vater und die Mutter trugen je sieben oder acht Äpfel. [...]*

*Auf welche besondere Art tragen die Igel die Äpfel in ihren Bau? Bringe die folgenden Sätze in die Reihenfolge, wie sie im Text vorkommen, indem du sie von 1 bis 4 nummerierst.*

- Mit den Äpfeln auf die Stacheln gespiesst kehren sie in den Bau zurück.
- Sie bringen die Äpfel möglichst nahe zueinander.
- Sie rollen sich mit ausgestreckten Stacheln zusammen und spiesen die Äpfel auf.
- Sie rollen die Äpfel mit Schnauze und Pfoten zu einer ebenen Stelle. Dies gilt unter folgenden Bedingungen:

*Genre/Textformat erkennen, Textfunktion verstehen***Der Igelbaum (Erzählung) (L07\_03)**

*An einem Herbstabend, als es schon dunkel war, aber der Mond hell vom Himmel schien, ging ich mit einem anderen Jungen, meinem Freund, in einen Obstgarten, in dem vor allem Apfel- bäume standen. Wir versteckten uns in einem Gebüsch mit dem Wind gegen uns.*

*Plötzlich kamen die Igel aus ihrem Bau: Es waren fünf, zwei grosse und drei kleine. Im Gänsemarsch bummelten sie durch das Gras zu den Äpfeln und machten sich an die Arbeit: Mit Hilfe von Schnauze und Pfoten rollten sie die Äpfel, die der Wind heruntergeworfen hatte, an einem Ort zusammen, möglichst nahe zueinander. [...]*

Der Text ist:

- ein erzählender Text (erzählt eine Geschichte)
- ein informativer (Sach-)Text (vermittelt Sach-Informationen)
- ein argumentativer Text (möchte die Leserinnen und Leser überzeugen)
- ein normativer Text (gibt Regeln vor).

*Text und Abbildung zueinander in Beziehung setzen***Adorables (Comic) (L13\_01)**

Was ist der Mann mit der Brille in den Bildern 1 bis 5 von Beruf?

\_\_\_\_\_

*Gelesenes zum Weltwissen in Beziehung setzen***Recette (Informationstext) (L03-06)**

*Tuiles: Mehl und alle Zutaten bis und mit Limettenschale in einer Schüssel mischen. Rahm und Butter begeben, gut verrühren, zugedeckt ca. 1 Std. kühl stellen. Formen: je 1 Teelöffel Teig mit genügend Abstand auf einen mit Backpapier belegten Blechrücken geben. Mit einem nassen Löffelrücken gleichmässig ausstreichen (je ca.7cm ø)*

Was könnten Tuiles sein?

\_\_\_\_\_

*Sprachliche Basisfähigkeiten aktivieren***Kochrezept (Erzählung) (Item L10-02)**

*«Liebe Frau Kartoffel», sagte der Golden-Apfel zur Kartoffel, «ich muss Ihnen unbedingt erzählen, was mit meinem besten Freund, einem Reinette-Apfel, geschah, den ich seit dem Kindergarten kenne. Es ist ab-so-lut schreck-lich! Stellen Sie sich vor, man hat ihn zu Konfitüre verarbeitet! **Er** (2) wurde von zwei Personen gepackt, von einem ganz in Weiss gekleideten Mann und einer jungen Frau mit einer grossen blauen Schürze. Die junge Frau nahm ein spezielles Messer, und dann zog sie meinen Freund vollständig aus.*

Auf welche Figuren dieser Geschichte beziehen sich die markierten Wörter in den unten stehenden Textauszügen? Hinter jedem zu ersetzenden Wort ist eine Nummer aufgeführt, auf die sich die Frage bezieht. Kreuze die richtige Antwort an.

**Er** (2)

- der Golden-Apfel*
- sein bester Freund*
- der in Weiss gekleidete Mann*
- eine Kartoffel*

## Basisstandard «Lesen» 11. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, Texte mit vertrautem Thema und schulnahe Wortschatz zu verstehen, wenn sie mit Hilfe von passenden Fragen zum Textverstehen angeleitet werden. Sie können die Informationen im Text finden, wenn nicht alle Informationsteile implizit sind. Sie können Beziehungen zwischen Abschnitten eines Textes aufgrund eines globalen Textverstehens herstellen. Sie sind also fähig die Organisation eines strukturierten Textes nachzuvollziehen, das Genre und die Textfunktion zu erkennen. Sie erkennen den Zusammenhang von Text, Bild, Grafik und Tabelle. Es gelingt ihnen so, einen strukturierten Text und sein Thema im Wesentlichen als Ganzes zu verstehen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung zu bringen.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig,

- in einem einfachen informatorischen Sachtext (bspw. aus einer Konsumentenzeitschrift), ausdrücklich genannte Informationen auch dann zu finden, wenn die geforderte Antwort nicht wörtlich aus dem Text übernommen werden kann und der Text aus mehreren Teilen arrangiert ist.
- ihr Sprachwissen (Wortschatz, Wortbezüge, Satzverknüpfung etc.) und ihr zum Thema passendes Weltwissen zu aktivieren; neue Informationen darin einzubetten, ihr Wissen und ihren Wortschatz zu erweitern.
- einfache nicht-ausformulierte Informationen in einem narrativen oder argumentativen Text zu verstehen.
- die Organisation und die thematische Strukturierung eines strukturierten, kurzen Textes bzw. einer Textpassage nachzuvollziehen; sie erkennen die Funktion von Zwischentiteln, Absätzen etc.
- ein Gesamtverständnis von einem übersichtlichen Text oder Textausschnitt aufzubauen.
- in prototypischen Fällen das Genre/Textformat (bspw. narrative vs. informative Texte) zu erkennen, sie zeigen auf diese Weise in Ansätzen ein Verständnis für die Textfunktion.
- zwischen Text und Bild/Grafik in einem Sachtext oder in einem Comic eine Beziehung herzustellen, wenn diese relativ leicht erkennbar und eindeutig ist.

### Aufgabenillustration

*Leseaufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:*

- *Der Wortschatz ist nah der Lebenswelt von Jugendlichen, wenig vertraute Wörter sind leicht erschliessbar oder erklärt. Das Thema des Textes ist vertraut bzw. vermag zu interessieren.*
- *Der Text ist sowohl inhaltlich als auch formal (Layout) übersichtlich aufgebaut. Es können auch Texte verwendet werden, die aus verschiedenen Elementen (Überblick, Abbildungen etc.) konstruiert sind.*
- *Die Fragen müssen einen klaren Bezug zur Textstelle haben. Bei komplexeren, anspruchsvolleren Texten muss die Frage auf eine auffällige und explizite Textstelle zielen.*
- *Die Eigenleistung für die Beantwortung von offenen Fragen muss tendenziell gering sein. Das heisst: Offene Fragen müssen so gestellt sein, dass sie mit wenig Schreibaufwand beantwortet werden können.*

**Textbeispiel 1**

*Kommentar:* Der nachfolgende Text zeigt folgende Eigenschaften:

- Der Text ist kurz, wird durch mehrere kurze Porträts ergänzt und das Thema ist auf die Welt von Jugendlichen ausgerichtet: Thema ist die Kommunikation und Selbstdarstellung im Internet auf der Basis eines Blogs.
- Der Text ist typografisch übersichtlich strukturiert.
- Die Sätze sind einfach, Inhalte werden linear erzählt, der Wortschatz ist alltagsnah.

## Blog – Artikel aus der Coop-Zeitung

Text 2:

## Interviews mit Bloggern

COOPERATION Nr. 15 – 11. APRIL 2006

DOSSIER

Die Blogs



**Raphaël Chabloz (29 Jahre),  
Journalist, Moutier (BE)**  
**Blog:** «Bon pour ton poil» (Gut für dein Haar)  
**Stil:** humoristisch  
<http://flipflap@bonpourtonpoil.ch>

## «Der Blog hat mein Leben verändert»

«Ich schreibe gerne humoristische Texte. Der Blog ist für mich eine ideale Plattform. Es macht mir Freude, wenn die Leute meine Texte mögen. Ich denke, mein Foto würde nichts zu meinem Blog beitragen, doch ich stehe voll und ganz hinter dem, was ich schreibe. Ich erzähle nicht von meinem Leben, deshalb habe ich kein Problem damit.

Die Blogger, die über ihr Privatleben schreiben, müssen sich bewusst sein, dass alle ihre Texte von Suchmaschinen archiviert werden und Spuren

hinterlassen. Ich habe einige Blogger persönlich getroffen. Das ist die besonders sympathische Seite der Sache. Doch das darf die richtigen Beziehungen nicht ersetzen. Frédérique (siehe unten) hat meinen Blog besucht und fand ihn toll. Sie sandte mir ein Mail, um auf ein Element meines Blogs einzugehen. Wir haben uns mehrmals geschrieben und uns dann persönlich getroffen. UND heute leben wir zusammen. Doch ich hatte meinen Blog nicht mit diesem Ziel gestartet.» *pst*

**Frédérique Rehfeld (25 Jahre)  
auf Stellensuche, Moutier (BE)**  
**Blog:** «Loutrifications Biel/elfediennes et tractopelles»  
**Stil:** Vom humorvollen Brief zur historischen Analyse.  
<http://barzi.net/fredoche>



## «Das ist ein Teil von mir»

«Mein Blog ist wie eine Reisetasche. Ich beschreibe Ereignisse, die ich selbst erlebte, und Geschichten, die mich erstaunten. Ich gebe zwar ein wenig von mir preis, doch innerhalb von vernünftigen Grenzen. Ich habe den Blog von Raphaël (siehe oben) entdeckt, den ich sehr amüsant finde. Wir lernten uns kennen und verstanden uns sehr gut. Ich bin Französin und absolvierte mein Universitätsstudium in Deutschland. Bei Studienabschluss lud mich Raphaël ein, bei ihm zu wohnen. So kam ich nach Moutier. Das Blogging er-

möglicht mir das Schreiben, was für mich der bedeutendste positive Punkt ist. Diese Übung zwingt mich, meine Ideen zusammenzufassen. Es ist sehr erstaunlich, wenn die eigenen Texte von anderen gelesen werden. Am Anfang dachte ich nicht, dass sich andere Leute für «mein unbedeutendes Leben» interessieren. Ich habe etwas Mühe mit den Sky-Blogs, da ich die SMS-Sprache nicht mag. Ich lese lieber gut geschriebene Blogs von hoher Qualität. Ich zähle mich eher zur «intellektuellen» Kategorie der Blogs.» *pst* *Lesen Sie auch Seite 14*

**Textbeispiel 2**

*Kommentar:* Der nachfolgende Text zeigt folgende Eigenschaften:

- Der Text ist kurz und das Thema ist spannend: Erzählt wird von einem Finanzbetrug und Mord. Die Geschichte hat einen mehr oder weniger verblüffenden Schluss.
- Der Erzählverlauf ist weitgehend linear, abgesehen von situierenden Rück- und Vorblenden.
- Die Sätze sind einfach, Inhalte werden linear erzählt und gut situiert, der Wortschatz ist alltagsnah. Allenfalls schwierige Wörter wie «Astrologie» sind fürs Textverständnis nebensächlich.

**Albtraum in Gelb**

Er wurde vom Schrillen des Weckers aus dem Schlaf gerissen. Nachdem er ihn abgestellt hatte, blieb er noch eine Weile liegen und ging ein letztes Mal die Pläne durch, die er für einen Betrug während des Tages und einen Mord am Abend geschmiedet hatte. Er hatte keine Kleinigkeit übersehen, es war nur ein letztes Einprägen. Um 20.46 würde er in jeder Hinsicht frei sein. Er hatte diesen Zeitpunkt festgelegt, weil es sein 40. Geburtstag war und weil er genau um diese Zeit zur Welt gekommen war. Seine Mutter, die sich leidenschaftlich für Astrologie interessierte, hatte ihn immer wieder auf den genauen Moment seiner Geburt hingewiesen. Er selbst war zwar nicht abergläubisch, doch es entsprach seinem Sinn für Humor, dass er sein neues Leben auf die Minute genau am 40. Geburtstag beginnen wollte.

Die Zeit arbeitete gegen ihn. Als Jurist, der auf Immobiliengeschäfte spezialisiert war, gingen sehr grosse Beträge durch seine Hände. Ein Teil dieser Gelder blieb auch dort. Ein Jahr zuvor hatte er sich 5000 Dollar "ausgeliehen", um sie in eine sichere Sache zu investieren, mit der er seinen Einsatz verdoppeln oder sogar verdreifachen wollte. Doch er verlor schliesslich die gesamte Summe. Deshalb "lich" er sich neues Kapital für verschiedene Spekulationen, mit denen er seinen ursprünglichen Verlust wieder ausgleichen wollte. Mittlerweile hatte er ungefähr 30 000 Dollar abgezweigt. Das entsprechende Finanzloch konnte er höchstens noch ein paar Monate verbergen, und er hatte nicht die geringste Hoffnung, in dieser kurzen Zeit das fehlende Geld zu beschaffen. Deshalb hatte er beschlossen, möglichst viel Bargeld abzuzweigen, ohne Verdacht zu wecken. Zu diesem Zweck verkaufte er einige Liegenschaften. Am Nachmittag hatte er über 100 000 Dollar zusammen. Dies war mehr, als er bis an sein Lebensende brauchte. Und man würde ihn niemals erwischen. Er hatte seine Abreise, seinen neuen Aufenthaltsort und seine neue Identität minutiös geplant und sorgfältig vorbereitet. Er arbeitete seit Monaten an seinem Plan und hatte kein Einzelheit ausser Acht gelassen.

Den Entscheid, seine Frau umzubringen, hatte er etwas später gefasst. Das Motiv war einfach: Er hasste sie. Doch auf die Idee, seine Frau zu ermorden, war er erst gekommen, nachdem er beschlossen hatte, unter keinen Umständen ins Gefängnis zu gehen und sich das Leben zu nehmen, falls er verhaftet werden sollte. Da er somit ohnehin sterben würde, falls er gefasst werden sollte, hatte er nichts zu verlieren, wenn er seine Frau umbrachte, statt sie am Leben zu lassen.

Es viel ihm schwer, nicht laut zu lachen, angesichts des Geburtstagsgeschenks, welches ihm seine Frau gemacht hatte (am Vorabend, 24 Stunden vorher): einen schönen neuen Koffer. Sie hatte ihn auch dazu überredet, seinen Geburtstag mit einem Nachtessen in der Stadt zu feiern. Sie hatten sich für 19 Uhr verabredet. Seine Frau ahnte nicht, was er für den weiteren Verlauf seines Festtags vorbereitet hatte. Er wollte mit ihr vor 20.46 Uhr nach Hause zurückkehren und sich entsprechend seinem Motto, immer alles möglichst gut zu erledigen, auf die Minute genau zum Witwer machen. Ihr Tod hatte für ihn auch einen praktischen Nutzen: Würde er sie am Leben lassen und schlafend zu Hause zurücklassen, würde sie nach dem Aufwachen am nächsten Morgen feststellen, dass er sich aus dem Staub gemacht hat. Sie würde begreifen, was geschehen ist und die Polizei alarmieren. Wenn er sie jedoch umbrachte, würde ihr Leichnam erst nach zwei oder vielleicht drei Tagen gefunden, was ihm einen komfortableren Vorsprung garantierte.

In seinem Büro lief alles hervorragend. Als es Zeit war, sich mit seiner Frau zu treffen, war alles vorbereitet. Doch seine Frau liess sich beim Apero und im Restaurant viel Zeit. Er begann sich unruhig zu fragen, ob er es wohl schaffen werde, sie noch vor 20.46 Uhr nach Hause zu bringen. Er war ihm durchaus bewusst, dass es eigentlich lächerlich war, doch er legte grossen Wert darauf, genau ab diesem Zeitpunkt frei zu sein – nicht eine Minute vorher und auch nicht eine Minute danach. Deshalb behielt er ständig seine Uhr im Auge.

Wenn er gewartet hätte, bis sie im Haus waren, wäre er 30 Sekunden zu spät gewesen. Doch im Windfang bestand in der Dunkelheit keine Gefahr. Er musste kein Risiko eingehen, jedenfalls nicht mehr als im Innern des Hauses. Als seine Frau darauf wartete, dass er seinen Schlüssel hervorholte, um die Haustüre zu öffnen, nahm er den Schlagstock und schlug mit voller Kraft zu. Er fing sie auf, bevor sie zu Boden fiel. Es gelang ihm, sie aufrecht zu halten, während er mit der anderen Hand die Haustüre öffnete und sie von innen wieder schloss.

Er drückte mit dem Finger auf den Lichtschalter, worauf der Raum in ein gelbliches Licht getaucht wurde. Bevor sie sehen konnten, dass seine Frau tot war und dass er eine Leiche im Arm hielt, riefen alle Gäste der Geburtstagsparty einstimmig: - Überraschung!

(Fredric BROWN, *Fantômes et Farfafouilles*. Editions Denoël, 1963)

## Fragebeispiele

### Explizite Informationen finden

#### **Ich und mein Blog (anleitender Text) (L19\_01)**

*Die blogmania hat sich bereits stark ausgebreitet und greift weiter um sich. Weltweit entsteht jede Sekunde ein neuer Blog, ob von eurem Wohnungsnachbarn oder einem Politiker. Das Wort Blog ist eine Zusammensetzung zweier englischer Begriffe: Web und Log. Log steht eigentlich für Schiffstagebuch, wie die amerikanische Marine eins führte. Ein Blog ist eine persönliche Website mit Aktualitäten (Mitteilungen in Briefform), die in unregelmässigen Abständen veröffentlicht werden. Die Blog-Sprache ist sehr frei und vielseitig. Jeder Surfer kann auf den Blog mit einem Kommentar reagieren, der online veröffentlicht wird.*

Was ist ein Blog?

Kreuze die richtige Antwort an.

- eine persönliche Website
- ein Schiffstagebuch
- ein Passwort
- ein Informatikvirus

### Implizite Informationen finden, Schlüsse ziehen und interpretieren

#### **Wer raucht in Belgien? (Informationstext) (L28\_02)**

*Artikel einer Konsumentenzeitung über das Rauchen in Belgien*

*Tabelleninhalt:* Es geht darum, zwei Doppel-Tabellen mit einer prozentualen Angabe der Rauchgewohnheiten von Männern und Frauen Informationen über das Rauchen zu entnehmen (tägliche, Gelegenheits-, Nichtraucher).

Bei welcher Altersgruppe ist der Anteil bei Männern und Frauen am grössten?

Bei den Männern: \_\_\_\_\_

Bei den Frauen: \_\_\_\_\_

#### **Les Misérables (Victor Hugo) (Erzählung) (L31\_02)**

*Die gesuchte Information befindet sich im Textvorspann. Es müssen Verbindungen zwischen den verschiedenen Textteilen hergestellt werden.*

«(...) Marius, der Geliebte der Adoptivtochter von Jean Valjean, ist verletzt (...)»

Wer ist «verletzt» in Zeile 6?

\_\_\_\_\_

*Sprachkenntnisse mobilisieren***Die Elenden (Victor Hugo) (Erzählung) (L31\_06)**

*Hinweis zur Textstruktur:* Die gesuchte Information ist im Textvorspann zu finden. Es müssen Verbindungen zwischen den verschiedenen Textteilen hergestellt werden.

«*Er hatte Marius auf den Boden niedergelegt, las ihn aber umgehend wieder auf*»  
(Zeilen 33–34)

Warum verwendet der Autor hier das Wort «auflesen»?

*Kreuze die richtige Antwort an.*

- Er will den Leser auf seinen reichen Wortschatz aufmerksam machen.
- Er will damit ausdrücken, dass Marius nicht reagiert, wie ein nasser Sack.
- Er will damit ausdrücken, dass Valjean Marius verachtet.

*Genre/Textformat erkennen, Textfunktion verstehen***Pro und Contra zum Film «Da Vinci Code»? (Informationstext) (L18\_01)**

*Hinweis zur Textstruktur:* In einer Filmkritik auf einer Internetseite äussern fünf Surfer ihre Meinung zum Film «Da Vinci Code». Es geht darum die Art der Mitteilungen zu identifizieren.

Welchen Zweck haben diese Mitteilungen?

*Kreuze die richtige Antwort an.*

- Den Inhalt des Buchs erzählen.
- Die Öffentlichkeit über die Geschichte von Jesus informieren.
- Seine Meinung zum Film abgeben.
- Erklären, wie man ins Kino geht.

**Zu Hause (M.-L. Kaschnitz) (Erzählung) (L32\_07)**

*Es geht darum, die Bedeutung eines Pronomens zu identifizieren.*

*Die Ersten, die zurückkamen, erregten durch ihre frischen Stimmen, ihr gutes Aussehen und ihr normales Verhalten Erstaunen. Sie schlugen uns auf die Schultern, fragten «Nun, wie geht's auf der alten Erde?» und freuten sich offensichtlich, **uns** wiederzusehen.*

Wer ist das «uns» in Zeile 3?

- Marie und Luise Kaschnitz.
- Das erfährt man nicht.
- Die Allbewohner.
- Die Erdbewohner.

Die empirische Basis für die folgenden Fragebeispiele ist eine andere als für die vorangegangenen: Die hier beigezogenen und interpretierten Items sind nicht national, sondern nur sprachregional validiert.

### Hauptthema identifizieren

#### Umschlag des Buches «Der Krieg unter meinem Dach» (L29\_01)

Die Schülerinnen und Schüler müssen anhand eines Buchumschlags das Thema des Buches identifizieren.

Worum geht es in diesem Buch gemäss den beiden Umschlagseiten?

Kreuze die richtige Antwort an.

- Um einen Konflikt zwischen Geschwistern.
- Um einen Konflikt zwischen Eltern und Jugendlichen.
- Um einen Bürgerkrieg.
- Um einen Bombenalarm in einem Gebäude.

### Beziehung zwischen Text und Bild herstellen

#### Les Adorables (Comic) (L13\_01)

In einem Comic zwischen Bild und Text Schlüsse ziehen

##### KLASSENTREFFEN



Le Ligueur Nr. 11, 17. März 2004

Was ist der Mann mit der Brille in den Bildern 1 bis 5 von Beruf?

*Gelesenes zum Weltwissen in Beziehung setzen***Recette (Erzählung) (L03\_06)**

*Tuiles: Mehl und alle Zutaten bis und mit Limettenschale in einer Schüssel mischen. Rahm und Butter begeben, gut verrühren, zugedeckt ca. 1 Std. kühl stellen. Formen: je 1 Teelöffel Teig mit genügend Abstand auf einen mit Backpapier belegten Blechrücken geben. Mit einem nassen Löffelrücken gleichmässig ausstreichen (je ca.7cm ø)*

Was könnten Tuiles sein?

\_\_\_\_\_

*Wesentliche Aussagen aus einem Text zusammenfassen***Die Todesstrafe (Argumentationstext) (L25\_04)**

Im Text sind Argumente gegen die Todesstrafe enthalten. Notiere zwei **unterschiedliche** dieser Argumente:

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

## **Basisstandards «zusammenhängendes Sprechen»**

*Sprechen*, oder genauer der «monologale» mündliche Ausdruck, ist eine schwierig zu fassende Kompetenz: obwohl sie in der Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler und manchmal auch in ihrem Alltag sehr präsent ist, wird sie im schulischen Rahmen doch kaum systematisch und strukturiert geübt und entwickelt. Dafür gibt es mehrere Gründe: einerseits ist es schwierig, das Mündliche zu unterrichten und zu beurteilen, insbesondere wegen der Schwierigkeit, die Wörter zu materialisieren, sie festzuhalten, um sie zum Untersuchungs- oder Beurteilungsgegenstand zu machen; andererseits wird das Mündliche im Gegensatz zum Schriftlichen oft zum Zeitpunkt, in dem die Schülerinnen und Schüler in die Schule kommen, als erworbene Kenntnis betrachtet, weil die meisten von ihnen sich verständlich machen, miteinander sprechen, Fragen und Antworten usw. formulieren können. Dennoch braucht es gezielte Unterweisung, sobald es um komplexere Kompetenzen geht, die mehr mit der öffentlichen und weniger mit der Privatsphäre zu tun haben, z. B. Kompetenzen, die für einen Vortrag, die Zusammenfassung einer Lektüre, den Bericht über ein Ereignis oder das Erzählen einer etwas komplizierteren Geschichte erforderlich sind. Hier braucht es eine Lehrperson, die den Schülerinnen und Schülern hilft, diese normierten Formen der mündlichen Sprache zu erlernen. Die Entwicklung dieser Kompetenzen scheint das Resultat eines langen Prozesses zu sein, bei dem es auf mehrere Teilkompetenzen sprachlicher Art ankommt: Artikulierung, Intonation, Anwendung syntaktischer und textueller Regelmässigkeiten, die dem Mündlichen eigen sind, sprachliche Realisierung der pragmatischen Funktionen usw. Zudem sind auch Kompetenzen kognitiver Art (Fähigkeit, die Eigenproduktionen zu reflektieren, Fähigkeit zur mündlichen Konzeptualisierung (vgl. Kompetenzmodell)), psychologischer Art (Beherrschung der Emotionen, Haltung) und sozialer Art (Kenntnis der Wortwahl (Normen), der anerkannten Genres usw.) gefordert. Diese komplexere, anspruchsvollere Kompetenz besteht folglich darin, mündliche Texte mit Blick auf die Kommunikationssituation (Adressaten, Kommunikationsziel, Ort, Zeitpunkt etc.) und die eigene Produktion entsprechend den in der Gemeinschaft sozial anerkannten Textgenres «kontrolliert» produzieren zu können.

Im schulischen Kontext stellt sich eine solche Kompetenz als besonders wichtig heraus, um Zugang zu den Kenntnissen zu erhalten und die ganz eigenen Ansichten, Vorstellungen und Konzeptualisierungen formulieren zu können. Aus diesem Grund ist es im Hinblick auf den Unterricht wichtig, den Schwerpunkt auf relativ formelle Aufgaben und Genres zu legen (Vortrag, Berichterstattung, komplexe Erzählung usw.), die nicht aus dem täglichen Umfeld von den Schülerinnen und Schülern erworben werden können – was insbesondere für die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler und solche mit bildungsfernem Hintergrund gilt.

## Basisstandard «zusammenhängendes Sprechen» 4. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Alle Schülerinnen und Schüler können mündliche Texte von einiger Dauer (eine Minute oder mehr) an einen oder mehrere Adressaten und Adressatinnen gerichtet monologisch produzieren. Sie können der Disposition folgen, die ihnen erklärt wurde und die den prototypischen Formen von ihnen vertrauten Textgenres (Vortrag, Lebensgeschichte, bekannte Geschichte oder Legende, Bericht über ein Ereignis, Wegbeschreibung usw.) entspricht. Die Schülerinnen und Schüler halten sich an das Kommunikationsziel und bringen in Bezug auf die betreffende Thematik und das Genre relevante Inhalte hervor.*

*Der verwendete Wortschatz ist beschränkt (häufige Wiederholungen), jedoch verständlich. Die Syntax der Sätze (Kasus, Nebensätze, Tempus etc.) ist meist korrekt. Die Rede ist implizit strukturiert (Ordnung der Elemente) und in seinem Ablauf nicht immer kohärent.*

*Die Schülerinnen und Schüler können sich hörbar ausdrücken, sie spreche/artikulieren verständlich, Fluss und Ausdruck sind aber noch etwas beschränkt.*

*Die Schülerinnen und Schüler können, noch sehr intuitiv, einige Aspekte ihrer mündlichen Eigenproduktion (Erfolg, Qualität etc.) oder derjenigen anderer Sprechender beurteilen.*

*Dt. Schweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch problemlos, aber noch nicht geläufig und korrekt.*

Die Schülerinnen und Schüler können,

- einen Text von mindestens einer Minute Dauer monologisch produzieren.
- sich verständlich präsentieren.
- die Kommunikationssituation berücksichtigen (Stimmlautstärke, deutliche Aussprache, Blickrichtung etc.).
- in ihrer Rede einige wichtige Aspekte (nicht unbedingt alle) der Thematik einflechten.
- die Präsentation so strukturieren, dass die Zuhörer und Zuhörerinnen einen (z.B. chronologischen) «roten Faden» erkennen können.
- einen Text oder einen Textausschnitt (Gedicht, Zählvers etc.) mit passender Stimmlautstärke und verständlicher Aussprache rezitieren.
- einen eher beschränkten (häufige Wiederholungen) aber im Allgemeinen ausreichend genauen und verständlichen Wortschatz verwenden.
- eine fast immer korrekte Syntax der Sätze (Kongruenzen, Satzbildung) verwenden. In diesem Alter verbinden die Schülerinnen und Schüler ihre Sätze meist mit den Konjunktionen «und» und «dann».
- kleine Theaterszenen / sehr einfache Rollenspiele vor Mitschüler/innen oder Eltern aufführen und dabei versuchen eine ausdrucksstarke Stimme und Mimik einzusetzen (auch wenn das Ergebnis nicht immer überzeugend ist).
- sich einen Eindruck von den anderen Sprechenden bilden in Bezug auf die Gemütslage, Stimmung, die ausgedrückt wird (z. B.: jemand spricht freundlich, traurig, böse usw.).
- nach verschiedenen Kriterien ein noch intuitives Urteil dazu äussern, wie andere Sprechende eine mündliche Produktionsaufgabe ausführen (Stärke der Stimme, sprachliche Qualität, inhaltliche Qualität etc.).
- nach verschiedenen Kriterien beurteilen, wie sie selber eine mündliche Produktionsaufgabe ausgeführt haben.
- Dt. Schweiz: problemlos, aber noch nicht ganz geläufig Hochdeutsch sprechen. Mit einigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist in diesem Alter zu rechnen.

### Aufgabenillustration

Die mündlichen Produktionsaufgaben weisen folgende Charakteristiken auf:

- *Das der Aufgabe entsprechende Genre ist vertraut (mündliche Erzählung) oder wurde in der Klasse geübt (Vortrag, mündliche Präsentation, Erklärung etc.).*
- *Der Kontext und das Ziel der Produktion entsprechen dem Erleben der Schülerinnen und Schüler und wurden ihnen deutlich erklärt.*
- *Der behandelte Inhalt ist den Schülerinnen und Schülern vertraut und motiviert sie.*
- *Die Schülerinnen und Schüler haben genug Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Formulierungsentscheidungen, Inhalte).*

### Aufgabenbeispiel

#### Ein Lieblingstier vorstellen (monologische Rede, darstellendes Genre)

Kontext: Eine Fernsehsendung über Kinder und ihr Lieblingstier ist geplant. In diesem Rahmen wurde beschlossen, ein Videodokument zu produzieren, in dem einzelne Schülerinnen und Schüler sich vorstellen und über ihre Beziehung zu Tieren sprechen. Jedes Kind kann ein Lieblingstier vorstellen.

Für die deutsche Schweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch.

#### Beispiel:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten – mündlich – verschiedene Anleitungen sowie eine Disposition:

#### Anweisung

- Schau dir die Bilder der Tiere an und entscheide, welches du am liebsten hast und vorstellen möchtest (Es kann auch ein Tier sein, das nicht auf einem der vorgelegten Bilder dargestellt ist).
- Bereite eine kurze Präsentation vor (etwa 2 Minuten). Rede so frei und interessant wie möglich. Es geht darum zu überzeugen und für das Videodokument einen guten Eindruck zu hinterlassen.

Bei deiner Vorstellung musst du die folgenden Punkte beachten:

- Zuerst stellst du dich vor: Vorname, Alter, Klasse.
- Dann stellst du das Lieblingstier vor: Wie ist es? Wie lebt es? Was könntest du mit ihm tun?
- Dann erklärst und begründest du deine Wahl: Warum hast du dieses Tier gewählt?
- Schliesslich kündest du das Ende der Vorstellung an.

Vergiss nicht, in die Kamera zu schauen und dich an das Publikum, welches das Video anschauen könnte, zu richten.

#### Schriftliche Disposition:

1. Name, Alter, Klasse
2. Mein Lieblingstier: was, wie, wo?
3. Warum dieses Tier?
4. Schluss.

### Auswertungsraster zur Beurteilung von monologischen Sprechleistungen

Da in der zweiten Klasse keine Sprechtests durchgeführt werden konnten, liegen keine Protokolle vor, an denen die Qualität altersgemässer Texte gezeigt werden könnte. Aus dem Raster, der zur Bewertung der Sprechtexte diente, können aber jene Kompetenzelemente nachfolgend aufgelistet

werden, die für die Bewertung von Texten der Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Geltung haben. Die im Basisstandard erwarteten Kriterien sind durch grauen Hintergrund hervorgehoben.

*Sich genau und vollständig vorstellen*

Der Kandidat stellt sich vor: die Vorstellung ist vollständig (vgl. Anweisung: Name (Vorname und/oder Nachname), Alter, Klasse)	2 Punkte
Der Kandidat stellt sich vor: die Vorstellung ist noch nicht vollständig (die in der Anweisung erwähnten drei Elemente sind nicht alle vorhanden)	1 Punkt
Keine Vorstellung / Vorstellung ohne die erwarteten Informationen	0 Punkte

*Relevante, manchmal im Sinn der Thematik und des Genres erweiterte Inhalte vorbringen*

Die Hauptinformationen über das Tier werden vorgestellt: (1) wie es heisst; (2) wie es aussieht; (3) wie es lebt. Die 3 Elemente sind vorhanden.	3 Punkte
Das Tier wird – zumindest unter zwei Aspekten – dokumentiert	2 Punkte
Das Tier ist – zumindest unter einem Aspekt – dokumentiert	1 Punkt
Keine Information.	0 Punkte

*Die Rede ist strukturiert, aber mehr implizit (Ordnung der Elemente) und nicht immer kohärent im Ablauf*

Die Vorstellung ist insgesamt klar strukturiert (Organisation und Chronologie: die Elemente sind kohärent geordnet, es gibt keine «Sprünge» von einem Thema zum andern, ein «roter Faden» ist da; Strukturierungselemente werden verwendet: «Ich beginne mit...», «Zum Schluss...»).	3 Punkte
Die Vorstellung ist strukturiert (Organisation und Chronologie: die Elemente sind relativ kohärent geordnet, es gibt keine «Sprünge» von einem Thema zum anderen, ein «roter Faden» ist vorhanden; es gibt keine Strukturierungselemente (wie «ich beginne mit...», «zum Schluss...»)).	2 Punkte
Die Vorstellung ist strukturiert, aber insgesamt (Organisation und Chronologie: einige «Sprünge» von einem Thema zum anderen, ein «roter Faden» ist erkennbar; es gibt keine Strukturierungselemente (wie «ich beginne mit...», «Zum Schluss...»)).	1 Punkt
Die Vorstellung ist insgesamt überhaupt nicht strukturiert (Organisation und Chronologie: zahlreiche «Sprünge» von einem Thema zum anderen, Fehlen eines «roten Fadens»; es gibt keine Strukturierungselemente (wie «Ich beginne mit...», «Zum Schluss...»)).	0 Punkte

*Monologische mündliche Texte von relativ langer Dauer (mindestens eine Minute) produzieren*

Der Vortrag dauert deutlich länger als eine Minute (ohne wesentliche Unterbrechungen)	2 Punkte
Der Vortrag dauert rund 1 Minute.	1 Punkt
Deutlich weniger als 1 Minute.	0 Punkte

*Zufriedenstellend aussprechen / artikulieren*

Artikulation, Aussprache, Stimmlage: angepasst, gut verständlich Kriterium vollumfänglich erfüllt.	2 Punkte
Kriterium teilweise erfüllt: angepasste Stimmlage, verständliche Artikulation	1 Punkt
Kriterium überhaupt nicht erfüllt	0 Punkte

*Der verwendete Wortschatz ist eher beschränkt (Wiederholungen) aber ausreichend genau und verständlich*

Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, ausreichend angepasst.	2 Punkte
Im Allgemeinen.	1 Punkt
Ungenügend.	0 Punkte

*Die (mündliche) Syntax der Sätze (Kongruenzen, Satzstellung) ist meist korrekt*

Sprachliche Korrektheit: Satzbildung; Kongruenzen; Genus, Numerus und Wortwahl. Durchgehend.	2 Punkte
Mehrheitlich.	1 Punkt
Ungenügend.	0 Punkte

*Für die deutsche Schweiz: Der Gebrauch des Hochdeutschen ist angemessen*

Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch problemlos und geläufig. Mit einzelnen Fehlleistungen/Auffälligkeiten ist zu rechnen – sie sind in diesem Lernalter üblich (z.B. Kasusfehler, Dialektwörter, Fehler im Tempusgebrauch, Aussprache).	2 Punkte
Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch problemlos, aber etwas weniger fließend. Mit einigen Fehlleistungen/Auffälligkeiten ist zu rechnen – sie sind in diesem Lernalter üblich (z.B. Kasusfehler, Dialektwörter, Fehler im Tempusgebrauch, Aussprache).	1 Punkt
Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch nur zögerlich und wenig geläufig. Es treten viele Fehlleistungen/Auffälligkeiten auf (z.B. Kasusfehler, Dialektwörter, Fehler im Tempusgebrauch, Artikelfehler, Aussprache).	0 Punkte

**Basisstandard «zusammenhängendes Sprechen» 8. Klasse****Kompetenzbeschreibung**

*Alle Schülerinnen und Schüler können monogale mündliche Texte von relativ langer Dauer (länger als eine Minute), an einen oder mehrere Adressaten und Adressatinnen gerichtet, produzieren und der vorgegebenen Disposition oder Vorlage folgen. Dabei handelt es sich um vertraute prototypische Formen von Genres (Vortrag, Lebensgeschichte, bekannte Geschichte oder Legende, Bericht über ein Ereignis, Wegbeschreibung). Die Schülerinnen und Schüler halten sich an das Kommunikationsziel und formulieren relevante Inhalte, manchmal gestützt auf die betreffende Thematik und das Genre.*

*Der verwendete Wortschatz ist eher beschränkt (oft Wiederholungen), jedoch ausreichend genau und verständlich. Die Syntax der Sätze (Kongruenzen, Satzbau) ist meist korrekt. Der Text ist strukturiert, aber mehr implizit (Anordnung der Elemente), und im Ablauf stets kohärent.*

*Die Schülerinnen und Schüler können anhand von expliziten Kriterien einige Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Erfolg, Qualität etc.) oder derjenigen anderer beurteilen.*

*Die Schülerinnen und Schüler können sich gut hör- und verstehbar ausdrücken (befriedigende Aussprache). Sie artikulieren aber noch nicht so fließend und ausdrucksstark.*

**Kenntnisse und typische Teilkompetenzen**

Die Schülerinnen und Schüler können,

- einen monogalen Text von länger als einer Minute produzieren.
- sich genau und vollständig vorstellen.
- relevante (nicht unbedingt alle) Informationen zum Thema abgeben.
- Begleitdokumente (Bilder, Audiodokumente usw.) sinnvoll in den Kontext einer mündlichen Präsentation einfügen (hauptsächlich darstellendes Genre).
- sich auf eine Disposition stützen, um ihre Rede (mehr implizit) zu strukturieren (es gibt einen «roten Faden»).
- die Kommunikationssituation berücksichtigen und ihre Wortmeldung anpassen (Lautstärke der Stimme, deutliche Aussprache, Blickrichtung usw.).
- das hauptsächliche Kommunikationsziel ihrer Produktion berücksichtigen und kohärent verfolgen.

*Nicht-validierte Kompetenzen*

- sich die Kommunikationssituation vorstellen und sich daran anpassen (Genre, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel).
- ein Ereignis oder eine Reihe von Ereignissen oder eine Geschichte anhand einer Disposition oder Vorlage unter Einsatz von einfachen sprachlichen und diskursiven Mitteln erzählen.
- einen auswendig gelernten Text oder ein Textfragment mittlerer Länge und Komplexität auf-sagen unter Einsatz von einfachen Ausdrucksmitteln (Stimme, Intonation).
- kurze Theaterstücke / Rollenspiele vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern oder den Eltern spielen, unter wiederholtem Einsatz einer ausdrucksstarken Stimme und Gesichtsmimik.
- sich eine Meinung zum eigenen Sprechverhalten oder demjenigen ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner bilden.
- nach verschiedenen Kriterien ein Urteil über die Art, wie andere Sprechende eine Sprechaufgabe lösen, abgeben (Stärke der Stimme, sprachliche und inhaltliche Qualität usw.).

- nach verschiedenen Kriterien beurteilen, wie sie selber eine mündliche Produktion realisiert haben.
- Dt. Schweiz: Problemlos und geläufig Hochdeutsch sprechen. Mit einigen wenigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist in diesem Alter zu rechnen (z.B. Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).

### **Aufgabenillustration**

*Die Aufgaben in mündlicher Produktion weisen folgende Charakteristiken auf:*

- *Das der Aufgabe entsprechende Genre ist vertraut (mündliche Erzählung) oder wurde im Unterricht geübt (Vortrag, mündliche Vorstellung, Erklärung etc.).*
- *Der Kontext und das Produktionsziel werden den Schülerinnen und Schülern deutlich erklärt.*
- *Der behandelte Inhalt ist vertraut und motivierend für die Schülerinnen und Schüler.*
- *Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Disposition oder eine Vorlage (je länger die erwartete Produktion ist, desto mehr müssen Schülerinnen und Schüler sich auf eine Disposition stützen können, um ihre Produktion zu strukturieren).*
- *Die Schülerinnen und Schüler haben genug Zeit, um sich vorzubereiten (Verständnis der Aufgabe, Wahl der Wortformulierung, Inhalte).*

**Aufgabenbeispiel****Verwendung verschiedener Medien durch Jugendliche (monologale Produktion des Typs Vortrag)**

Kontext: Es gibt eine Unterrichtsreihe über die Nutzung der Medien durch Jugendliche. In diesem Rahmen wird beschlossen, ein Video zu produzieren, in dem verschiedene Schülerinnen und Schüler sich vorstellen und über ihre Beziehung zu den Medien sprechen. Jede Schülerin und jeder Schüler soll sich in einem Porträt vorstellen.

Für die deutsche Schweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die folgende Anweisung:

**Anweisung**

Sieh dir die Bilder (Bilder von verschiedenen Kindern mit unterschiedlichen Medien wie Handy, TV, Buch etc.) an, lies die unten stehenden Anweisungen und bereite dich auf die Vorstellung vor (etwa 2 Minuten), indem du dir ein paar Notizen machst. Aber Vorsicht: du sollst nicht einfach deine Notizen ablesen, sondern so frei und so interessant wie möglich sprechen. Es geht darum, überzeugend zu sein und gut übers Video rüberzukommen.

**Aufbau der Vorstellung (Disposition)**

- Sich zuerst vorstellen: Vorname, Alter, Klasse.
- Beschreibung der Medien, die du nutzt.
- Mit wem? Wozu? Wie häufig?...
- Deine Vorlieben ausdrücken und begründen.
- Deine Meinung zu folgender Kritik äussern: Viele Erwachsenen meinen, dass die Jugendlichen nur mit dem Computer herumspielen, telefonieren, sms verschicken, dass sie nicht mehr genug lesen und nichts mehr wissen.
- Deine Vorstellung abschliessen.

Vergiss nicht, in die Kamera und zum Publikum zu sprechen, welches das Video anschauen könnte.

**Sprechprotokoll als Illustration einer Schülerleistung, die dem Niveau des Basisstandards entspricht**

Es ist ein schwieriges Unterfangen, einen Sprechtext einer Schülerin oder eines Schülers als Ganzes einem Standard zuzuordnen. Die einzelnen Kompetenzaspekte können in einem Text ganz unterschiedlich ausgeprägt sein, sodass es oftmals unstatthaft sein wird, ein pauschales Urteil über einen Text zu fällen. Z. B. kann eine Schülerin zwar ihren Vortrag gut aufbauen, aber wegen störendem paraverbalem und nonverbalem Verhalten dennoch nicht erfolgreich sein. Ein anderer Schüler wiederum kann zwar sehr flüssig und versiert sprechen, bietet aber eventuell inhaltlich keinen kongruenten Text. Nachfolgend sei dennoch ein Sprechbeispiel wiedergegeben, von dem wir meinen, dass es in weiten Teilen den Anforderungen an Kompetenzen des Basisstandards, wie sie weiter unten tabellarisch aufgelistet sind, entsprechen.

**Textbeispiel Schüler (Deutsche Schweiz)**

Also ich heisse B. F. und bin jetzt 12 Jahre alt und gehe in G. im Schulhaus Sch. zur Schule, in der 6. Klasse. Dann wechsle ich in die Oberstufe.

Also in meinem Alltag benutze ich vor allem Computer, Playstation und ähm am Abend schaue ich meistens auch Fernseh. Ich mache meist -, ich spiel meistens mit meinen Geschwister und oder vielleicht - ja aso oder ich schaue Fernsehen mit der Familie. Und durchschnittlich pro Tag (Achsel zucken) - eine Stunde game ich und ja wenn, kommt drauf an was gerade kommt im

Fernseher - ähm was es, was läuft, und dann schauen wir, was kommt. Ich spiele vor allem Playstation, weil ich finde es also gut - also eine gute Grafik und so.

ich finde, dass zum Teil die Meinung der Erwachsenen über die Kinder zum Teil stimmt und zum Teil bin ich auch dagegen, weil man kann ja schon spielen - einfach nicht so viel, finde ich. Ja das wär's.

### **Merkmale der Leistung des Schülers in Bezug auf die Spezifitäten des Kompetenzniveaus**

- Der Schüler erfüllt die geforderte Aufgabe, in dem er alle Punkte der Anweisung berücksichtigt, wenn auch kurz und in knapper Form. So hätte man gern noch etwas mehr gewusst über ihn und seine einzelnen Vorlieben.
- Der Schüler eröffnet und schliesst seine Präsentation mit einleitenden resp. abschliessenden Worten. Es gelingt ihm dabei, sich zu Beginn mit ausreichenden Angaben zu seiner Person vorzustellen, allerdings wäre auch eine Begrüssung wünschbar gewesen. Der Abschluss seiner Präsentation ist noch allzu kurz und wenig zuhörerorientiert gefasst («ja, das wärs»).
- Der Schüler geht in knapper Form auf sein Medienverhalten ein, präzisiert ab und zu auch wie oft, wann und mit wem er was macht. Er ist fähig, seine Präsentation entlang den vorgegebenen Punkten zu strukturieren und alle Punkte – wenn auch eher in knapper Form - zu berücksichtigen. Der Schüler kann seine Meinungen noch wenig fundiert begründen.
- Der Schüler formuliert meist in flüssigem Tempo, mit angemessener Lautstärke und Stimmmodulation. Seine Aussprache ist gut verständlich. Es gelingt dem Schüler noch nicht immer, den Kontakt zu den Zuhörenden aufrecht zu erhalten und seine Mitteilung auch mimisch und gestisch zu gestalten.
- Der Wortschatz ist im Allgemeinen ausreichend und präzise und adäquat verwendet, jedoch noch wenig ausgefeilt und etwas wiederholend. Der Schüler formuliert seine Sätze entsprechend den Anforderungen an gesprochene Sprache korrekt. Er spricht Hochdeutsch geläufig und weitgehend fehlerfrei.

### **Auswertungsraster zur Beurteilung von Leistungen beim zusammenhängenden Sprechen**

Aus dem Raster, der zur Bewertung der Sprechtexte diente, können jene Kompetenzelemente nachfolgend aufgelistet werden, die für die Bewertung von Texten der Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse Geltung haben. Die im Basisstandard erwarteten Kriterien sind durch grauen Hintergrund hervorgehoben.

#### *Sich präzise und vollständig vorstellen*

S01_01	Der Kandidat stellt sich vor: die Vorstellung ist vollständig (vgl. Anweisung: Name (Vorname und/oder Nachname, Alter, Klasse)	2 Punkte
	Der Kandidat stellt sich vor: die Vorstellung ist unvollständig (die drei Elemente der Anweisung sind nicht alle vorhanden)	1 Punkt
	Vorstellung fehlt / Vorstellung enthält nicht die erwarteten Informationen	0 Punkte

*Relevante Inhalte über die Thematik und das betroffene Genre vorbringen*

S01_04	Die Nutzung der Medien ist – zumindest in Bezug auf ein Medium – dokumentiert, (in einer Form, die eines der folgenden Elemente einschliessen muss: Dauer (wie lange?), Häufigkeit (oft?), Partner (mit wem?)) und begründet sein muss (warum?)	2 Punkte
	Der Einsatz der Medien wird – zumindest auf ein Medium bezogen – dokumentiert oder begründet / argumentiert.	1 Punkt
	Keine Information und keine Begründung der Nutzung.	0 Punkte

*Die Rede ist strukturiert, aber eher implizit (Anordnung der Elemente) und nicht immer kohärent im Ablauf*

S01_05	Der Vortrag ist durchgehend klar strukturiert. (Zum Beispiel: Organisation nach der Häufigkeit der Mediennutzung (meistens ...), nach den Vorlieben (ich bevorzuge ...), chronologisch (ich beginne mit..., anschliessend ...) oder «argumentativ» (für und gegen: ich mache gerne das, jenes nicht ...))	2 Punkte
	Der Vortrag ist strukturiert, aber nicht kohärent / durchgehend	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

*Mündliche monologale relativ lange Texte produzieren (mehr als eine Minute)*

S01_09	Der Vortrag dauert mehr als 2 Minuten (ohne wesentliche Unterbrechungen)	2 Punkte
	Der Vortrag dauert zwischen 1 und 2 Minuten.	1 Punkt
	Weniger als 1 Minute.	0 Punkte

*Zufriedenstellend aussprechen / artikulieren*

S01_10	Artikulation, Aussprache, Stimmfestigkeit: angepasst, gut verständlich. Kriterium vollumfänglich erfüllt.	2 Punkte
	Kriterium teilweise erfüllt	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

*Der verwendete Wortschatz ist eher beschränkt (Wiederholungen), aber ausreichend präzise und verständlich*

S01_17	Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, präzise, angepasst.	2 Punkte
	Im Allgemeinen.	1 Punkt
	Ungenügend.	0 Punkte

*Die (mündliche) Syntax (Kongruenzen, Konstituentenstelle) ist meist korrekt*

S01_14	Sprachliche Korrektheit: Satzaufbau; Kongruenzen; Genus, Numerus und Wortintensität. Durchgehend.	2 Punkte
	Mehrheitlich.	1 Punkt
	Ungenügend.	0 Punkte

## Basisstandard «zusammenhängendes Sprechen» 11. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Alle Schülerinnen und Schüler können längere monologische mündliche Texte (länger als einer Minute) produzieren, die sich an einen oder mehrere Adressaten und Adressatinnen richten. Sie folgen dabei einer ihnen vorgegebenen Disposition oder Vorlage, die verschiedenen ihnen vertrauten Textmustern (Vortrag, Lebensgeschichte, bekannte Märchen oder Legenden, Bericht über ein Ereignis, Wegbeschreibung ...) entspricht. Die Schülerinnen und Schüler halten sich an das Kommunikationsziel, bringen relevante Inhalte vor und benutzen im Allgemeinen überzeugende, abgestützte Argumente, die der Thematik und dem Textmuster entsprechen.*

*Der verwendete Wortschatz ist im Allgemeinen genau und verständlich. Die Syntax (Kongruenzen, Konstituentenstelle) ist meist korrekt. Die verwendeten sprachlichen Mittel sind reich und vielfältig. Die Rede ist eher implizit strukturiert (Anordnung der Elemente) und nicht immer kohärent in der Kontinuität.*

*Die Schülerinnen und Schüler können aufgrund expliziter Kriterien verschiedene Aspekte ihrer eigenen mündlichen Produktionen (Erfolg, Qualität etc.) oder diejenigen anderer evaluieren.*

*Die Schülerinnen und Schüler können sich hör- und verstehbar ausdrücken, zufriedenstellend artikulieren und ihre Rede manchmal modulieren (Expressivität: Pausen, Betonung), allerdings noch etwas holperig.*

### Typische Teilkenntnisse und -kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen monologischen Text einer Länge von deutlich mehr als einer Minute vortragen.
- sich präzise und vollständig vorstellen.
- relevante und abgestützte Informationen zum Thema (nicht unbedingt alle) vorbringen.
- sich auf eine Disposition oder Vorlage stützen, um ihre Rede auch implizit zu strukturieren (es gibt einen «roten Faden»).
- das hauptsächliche Kommunikationsziel ihrer Produktion erfassen und ihm kohärent folgen.
- die Kommunikationssituation bei ihrem Sprechen anpassen (Lautstärke der Stimme, Blickrichtung etc.) und ihre Rede modulieren.
- die Sprachmittel variieren (Wortschatz, Syntax, Prosodie, Rhythmus).
- ihre Rede (noch nicht durchgehend) durch die Verwendung von Argumenten überzeugend aufbauen.
- die zusätzlichen Unterlagen (Bilder, Audiodokumente etc.) in einer mündlichen Präsentation (vorwiegend darlegendes Genre) sinnvoll einsetzen.

### Nicht-validierte Kompetenzen

- sich die Kommunikationssituation vorstellen und sich daran anpassen (Genre, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel).
- mithilfe einer Disposition oder Vorlage und unter dem Einsatz vielfältiger Sprach- und Redemittel über ein Ereignis (oder eine Folge von Ereignissen) berichten oder eine Geschichte erzählen.
- einen längeren und relativ komplexen auswendig gelernten Text oder ein Textfragment rezipieren und dabei sprachliche Mittel (Stärke der Stimme, Intonation, Rhythmus) einsetzen.
- eine einfache Argumentation mit abgestützten Argumenten bilden und eine Meinung vertreten.

- schwierigere Theaterszenen / Rollenspiele vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern oder den Eltern mit ausdrucksvollem Stimm- und Mimikeinsatz aufführen.
- sich eine Meinung über die Ausdruckskraft anderer Sprechender und/oder ihrer eigenen Rede bilden.
- nach verschiedenen Kriterien ein abgestütztes Urteil dazu abgeben, wie andere Sprechende eine mündliche Aufgabe gelöst haben (Stimmstärke, sprachliche Qualität, inhaltliche Qualität usw.).
- nach verschiedenen Kriterien beurteilen, wie sie selber eine mündliche Aufgabe gelöst haben.
- Dt. Schweiz: problemlos und fließend Hochdeutsch sprechen. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (z. B. Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).

### **Aufgabenillustration**

*Die Aufgaben der mündlichen Vorstellung weisen folgende Charakteristiken auf:*

- *Das der Aufgabe entsprechende Genre wurde im Unterricht geübt, kann aber abgewandelt werden (Vortrag, mündliche Vorstellung, Erklärung...).*
- *Kontext und Ziel der Produktion werden den Schülerinnen und Schülern klar erklärt.*
- *Der Inhalt ist für die Schülerinnen und Schüler motivierend und ihnen relativ vertraut.*
- *Den Schülerinnen und Schülern wird eine Disposition oder Vorlage gegeben (je länger die Produktion, desto mehr müssen sich die Schülerinnen und Schüler auf eine Disposition stützen können, um ihre Produktion zu strukturieren).*
- *Die Schülerinnen und Schüler haben genügend Zeit, sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Wahl der Formulierungen, Inhalte).*

## Aufgabenbeispiel

### Wie Jugendliche Medien nutzen (monologische Produktion des Typs Vortrag)

Kontext: Es gibt eine Unterrichtsreihe darüber, wie die Jugendliche die Medien nutzen. In diesem Rahmen wurde beschlossen, ein Video herzustellen, in dem verschiedene Schülerinnen und Schüler sich vorstellen und über ihre Beziehung zu den Medien sprechen. Jede/jeder soll sich in einem Selbstporträt präsentieren.

Für die deutsche Schweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die folgende Anweisung (Disposition):

#### Anweisung

- Schau dir die Bilder (Fotos von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Medien wie Handy, Radio, Buch, Kamera etc.) an, lies die nachstehenden Anweisungen und bereite eine Kurzvorstellung vor (rund 2 Minuten), mach dir ein paar Notizen. Aber Vorsicht: lies nicht einfach deine Notizen aber, sondern sprich so frei und interessant wie möglich. Es geht darum, überzeugend zu sein und auf dem Video gut rüberzukommen.

#### Aufbau der Vorstellung

- Sich zuerst vorstellen: Vorname, Alter, Klasse.
- Beschreibe die Medien, die du nutzt.
- Mit wem? Mit welchem Ziel? Wie häufig?
- Deine Vorlieben ausdrücken und begründen.
- Deine Meinung zur Kritik mancher Erwachsener abgeben, wonach die Jugendlichen nur mit dem Computer herumspielen, telefonieren, sms verschicken, nicht mehr genug lesen und nichts mehr wissen.
- Deine Vorstellung abschliessen.

Nicht vergessen, zur Kamera und zu einem Publikum sprechen, welches das Video anschauen könnte.

## Sprechprotokoll als Illustration einer Schülerleistung, die dem Niveau des Basisstandards entspricht

Es ist ein schwieriges Unterfangen, einen Sprechtext einer Schülerin oder eines Schülers als Ganzes einem Standard zuzuordnen. Die einzelnen Kompetenzaspekte können in einem Text ganz unterschiedlich ausgeprägt sein, sodass es oftmals unstatthaft sein wird, ein pauschales Urteil über einen Text zu fällen. Z. B. kann eine Schülerin zwar ihren Vortrag gut aufbauen, aber wegen störendem paraverbalem und nonverbalem Verhalten dennoch nicht erfolgreich sein. Ein anderer Schüler wiederum kann zwar sehr flüssig und versiert sprechen, bietet aber eventuell inhaltlich keinen kongruenten Text. Nachfolgend sei dennoch ein Sprechbeispiel wiedergegeben, von dem wir meinen, dass es in weiten Teilen den Anforderungen an Kompetenzen des Basisstandards, wie sie weiter unten tabellarisch aufgelistet sind, entsprechen.

### Textbeispiel Schüler (Deutsche Schweiz)

Guten Tag – ich bin D., ich bin 15 Jahre alt und gehe in die 3. Oberstufe ins Schulhaus H. in R. – Medien, die ich brauche, sind meistens Fernsehen, – – und oft schaue ich Fussball und – – auch was ich sehr viel benutze ist der Computer, weil ich da sehr viele Informationen finde und – vor allem eben über Fussball. Das Handy benutze ich sehr viel, weil man immer erreichbar ist – – man kann auch jemand immer erreichen – ich schreibe SMS und ich telefoniere mit Freunden – – und mit Freunden Musik downloaden, das mache ich auch, da da ich sehr gerne Musik

höre – und ja – – ich - Playstation spiele ich meistens auch, aber nicht sehr oft, da ich keine Zeit habe und – – ich kaufe sehr oft Fussballmagazine, da ich sehr viel – Informationen brauche und haben will – und – – ich denke, – die Leute die, – man sagt ä ä die Jugendlichen benutzen zuviel Fernsehen und – würden nicht mehr lesen und so, ich denke das – hätte es den Fernseher oder – Playstation auch so früher schon gehabt, hätten es die Leute auch benutzt, weil –, es ja, – es gibt auch Leute, die gescheit sind und auch trotzdem solche Sachen, weniger lesen, aber trotzdem gut sind, bei solchen Sachen in der Schule und so, ich denke, es hängt von sich selber ab ää, was man draus macht und –. Ja das wärs.

### **Merkmale der Leistung des Schülers in Bezug auf die Spezifitäten des Kompetenzniveaus**

- Es gelingt dem Schüler, die gestellte Aufgabe zufriedenstellend zu lösen, allerdings fasst er sich insgesamt sehr kurz, worunter die inhaltliche und sprachliche Ausformung etwas leidet. Im einzelnen kann seine Leistung wie folgt charakterisiert werden:
- Der Schüler stellt sich klar und präzise vor. Die Präsentationsbeendigung gelingt ihm jedoch nicht gleichermassen wie die Begrüssung – sie ist zu lakonisch.
- Der Schüler bringt zum Thema einige relevante Aspekte vor – führt diese im Allgemeinen gut aus und begründet sein Medienverhalten.
- Seine Argumente sind meist überzeugend und ansatzweise auch nuanciert (z.B. beim Verweis auf die heutige Zeit im Vergleich zu früher).
- Der Schüler strukturiert seine Präsentation meist klar. Er zählt ein verwendetes Medium nach dem anderen auf und reichert es teilweise mit ein paar Ausführungen an (warum, mit wem, wo, wie lange). Die Präsentation ist noch nicht immer ganz kohärent (z.B. Thema Fussball).
- Die Präsentation ist im Hinblick auf die transportierten Inhalte eher knapp und wenig ausgefeilt.
- Der Schüler artikuliert seinen Text im Allgemeinen meist klar, verständlich und der Situation angemessen. Er spricht aber noch etwas wenig flüssig, die stimmliche und gestische Gestaltung zeigt in Ansätzen eine bewusste Gestaltung.
- Der Wortschatz ist im Allgemeinen angemessen, jedoch wenig variationsreich. Die Syntax ist weitgehend korrekt und den Regeln der gesprochenen Sprache entsprechend (vgl. z.B. Auslassungen und Verkürzungen).
- Der Schüler spricht mit wenigen Ausnahmen korrekt Hochdeutsch.

### **Auswertungsraster zur Beurteilung von Leistungen beim zusammenhängenden Sprechen**

Aus dem Raster, der zur Bewertung der Sprechtexte diente, können jene Kompetenzelemente nachfolgend aufgelistet werden, die für die Bewertung von Texten der Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse Geltung haben. Die im Basisstandard erwarteten Kriterien sind durch grauen Hintergrund hervorgehoben.

*Sich genau, präzise und vollständig vorstellen*

S01_01	Der Kandidat stellt sich vor: die Vorstellung ist vollständig (vgl. Anweisungen: Name (Vorname und/oder Name), Alter, Klasse)	2 Punkte
	Der Kandidat stellt sich vor: die Vorstellung ist unvollständig (die drei Elemente, die in den Anweisungen erwähnt sind, sind nicht immer vorhanden)	1 Punkt
	Keine Vorstellung / Vorstellung, die nicht die erwarteten Informationen enthält	0 Punkte

*Relevante Inhalte bringen, die sich manchmal entsprechende der Thematik / des Genres*

S01_04	Die Nutzung der Medien wird – zumindest auf ein Medium bezogen – dokumentiert, (auf eine Weise, die eines der folgenden Elemente einschliessen muss: Dauer (wie lange?), Häufigkeit (oft?), Partner (mit wem?)) und begründet / argumentiert (warum?)	2 Punkte
	Die Nutzung der Medien wird – zumindest auf ein Medium bezogen – dokumentiert oder begründet / argumentiert.	1 Punkt
	Information über die Nutzung und keine Begründung.	0 Punkte

*Die Rede überzeugend gestalten durch die (noch unregelmässige) Verwendung von Argumenten*

S01_13	Die Argumente sind durchgehend nuanciert und überzeugend.	2 Punkte
	Die Argumente sind allgemein nuanciert und überzeugend.	1 Punkt
	Die Qualität der Argumente ist ungenügend.	0 Punkte

*Die Rede ist strukturiert, aber eher implizit (Anordnung der Elemente) und nicht immer kohärent im Ablauf*

S01_05	Der Vortrag ist insgesamt klar strukturiert. (Zum Beispiel: Organisation nach der Häufigkeit der Nutzung der Medien (meist ..), nach den Vorlieben (was ich bevorzuge ...), chronologisch (ich beginne mit..., dann ...) oder «argumentativ» (für oder gegen: ich mache gerne dieses, jenes nicht...))	2 Punkte
	Der Vortrag ist strukturiert, aber nicht kohärent / konsequent.	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

*Mündliche Texte von längerer Dauer (mehr als eine Minute) monologisch produzieren*

S01_09	Der Vortrag dauert mehr als 2 Minuten (ohne grössere Pausen)	2 Punkte
	Der Vortrag dauert zwischen 1 und 2 Minuten.	1 Punkt
	Weniger als 1 Minute.	0 Punkte

*Befriedigend aussprechen / artikulieren*

S01_10	Artikulieren, aussprechen, Stimmstärke: angepasst, gut verständlich. Kriterium vollständig erfüllt.	2 Punkte
	Kriterium teilweise erfüllt	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

*Manchmal die Sprachmittel variieren: a) Prosodie, Rhythmus*

S01_07	Der Vortrag ist durchgehend gut aufgebaut und vielfältig in Bezug auf: Akzentuierung, Pausen, Prosodie, Redefluss, Stimmstärke.	2 Punkte
	Der Vortrag hat allgemein einen Aufbau und ist vielfältig.	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

*Manchmal die Sprachmittel variieren: b) Wortschatz, Syntax*

S01_16	Variation: die Sprachmittel werden durchgehend reichhaltig und vielfältig verwendet (vgl. Sätze, Wortschatz).	2 Punkte
	Allgemein / mehrheitlich.	1 Punkt
	Ungenügend.	0 Punkte

*Der verwendete Wortschatz ist eher beschränkt (Wiederholungen), aber oft genug präzise und verständlich*

S01_17	Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, genau, angepasst.	2 Punkte
	Allgemein.	1 Punkt
	Ungenügend.	0 Punkte

*Die (mündliche) Syntax der Sätze (Kongruenzen, Satzaufbau) ist meist korrekt*

S01_14	Sprachliche Korrektheit: Satzbau; Kongruenzen; Genus, Numerus und Wortintensität. Durchgehend.	2 Punkte
	Mehrheitlich.	1 Punkt
	Ungenügend.	0 Punkte

## Basisstandards «Teilnahme an Gesprächen»

Wir stellen hier Basisstandards für die zweite Subdomäne der Domäne «Sprechen» vor, die auch als *dialogische* Mündlichkeit bezeichnet werden kann. Beim Bereich «Teilnahme an Gesprächen» werden viele Kompetenzen und Ressourcen aktiviert, die eng mit den Kompetenzen und Ressourcen zusammen hängen, die in den Kompetenzdomänen resp. Subdomänen «Zuhören» und «zusammenhängendes Sprechen» angeführt wurden. Wir wiederholen sie nicht systematisch jedes Mal, weil wir denken, dass die Leserschaft sie selber mit diesen beiden anderen Bereichen in Beziehung bringen wird. Auch die praktischen Aspekte, die wir für diese beiden Bereiche entwickelt haben, bleiben für den Bereich «Teilnahme an Gesprächen» gültig: Bedeutung des Bereichs im Alltag, jedoch Unterschätzung im schulischen Kontext, insbesondere bei der Evaluation; besondere Schwierigkeiten der Berücksichtigung dieses Bereichs, verbunden unter anderem mit der Flüchtigkeit und Unvorhersehbarkeit des Mündlichen; Notwendigkeit, diesen Bereich mit Rücksicht auf die Regeln der Mündlichkeit und nicht der Schriftlichkeit zu behandeln; Notwendigkeit eines Unterrichts, der sich auf komplexere allgemeine Kompetenzen konzentriert, die mehr mit der öffentlichen als mit der Privatsphäre verbunden sind (eher *Interview, öffentliche Debatte, Gruppenarbeit* usw. als *Stegreifgespräche*), damit den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu diesen normierteren Formen der Mündlichkeit und der sozialen Interaktion ermöglicht wird; usw.

In diesem Sinn sind bei der Kompetenz «Teilnahme an Gesprächen» zahlreiche sprachliche, kognitive, psychologische und soziale Teilkompetenzen (vgl. *Zuhören* und *Sprechen*) im Spiel, die aber alle eine spezielle «Gesprächs»-Komponente aufweisen:

- sprachlich: Aufbau des Gesprächsbeitrags, Wiederholen des Gesprächsbeitrags anderer, Gesprächsführung usw.
- kognitiv: Evaluation des Austauschs, Vorwegnahme der Reaktionen der Sprechenden usw.
- psychologisch: Mitgestaltung der Beziehungen (Macht, Empathie...), Synchronisation der Haltungen usw.
- sozial: Berücksichtigung der Stellung der Sprechenden und dessen, was sie sozial darstellen, Kenntnis der sozial anerkannten und determinierten Gesprächsgenres (öffentliche Debatte, Interview...) usw.

Die Kompetenz der verbalen Interaktion besteht somit darin, mit anderen sozialen Akteuren und Akteurinnen mündliche Texte entsprechend den in einer Gemeinschaft anerkannten Textmustern produzieren zu können und alle diese Teilkompetenzen mit Rücksicht auf die Kommunikationssituation (Kommunikationsziel, Ort, Zeitpunkt etc.) einzusetzen.

Im schulischen Kontext stellt sich eine solche Kompetenz als besonders wichtig heraus, um zum Beispiel im Rahmen einer Gruppenarbeit gemeinsam Kenntnisse aufzubauen, im Rahmen eines Gesprächs, an dem mehrere teilnehmen, die eigenen Kenntnisse, Ansichten, Vorstellungen und Konzepte vorzubringen und gemeinsam für eine gute Arbeit und Atmosphäre in der Klasse zu sorgen.

## Basisstandard «Teilnahme an Gesprächen» 4. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Die Schülerinnen und Schüler können sich aktiv an Gesprächen mit zwei (evtl. drei) Sprecherinnen und Sprechern mit einem klaren expliziten Ziel beteiligen (z.B. Telefongespräch mit praktischem Ziel, Information einholen oder erteilen, Gespräch über ein altersgerechtes Thema) – vorausgesetzt eine kooperative Sprecherin oder ein kooperativer Sprecher leitet den Austausch.*

*Sie können für eine beschränkte Zeit aufmerksam zuhören, was ihre Gesprächspartnerinnen und -partner sagen und auf ihre Interventionen bzw. Fragen inhaltlich gezielt reagieren. Dies geschieht noch wenig strukturiert und nur teilweise an den stattfindenden Austausch angepasst. Der verwendete Wortschatz ist verständlich, wenn auch beschränkt (Wiederholungen). Die (mündliche) Syntax (z.B. Kasus, Nebensätze, Tempus) ist mehrheitlich korrekt (nach den Regeln der mündlichen Interaktion). Die Rede ist implizit strukturiert (durch Koordination der verschiedenen Interventionen), nicht immer kohärent, jedoch für alle Gesprächspartnerinnen und -partner nachvollziehbar. Die Schülerinnen und Schüler können sich klar ausdrücken, sie artikulieren zufrieden stellend. Das Sprech-tempo der Interventionen sowie der Ablauf der Austausche sind noch nicht fließend und angemessen.*

*Deutschschweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen problemlos Hochdeutsch, aber noch nicht geläufig und korrekt.*

Die Schülerinnen und Schüler können

- eine gewisse Zeit lang aufmerksam zuhören und das Gehörte bei der «Vorbereitung» ihres eigenen Gesprächsbeitrags berücksichtigen.
- ihre sprachlichen Handlungen mit denjenigen des Sprechers/der Sprecher koordinieren.
- ihre Redezeit einhalten und die anderen ausreden lassen, ohne sie zu unterbrechen.
- ihre Beiträge korrekt platzieren, nachdem ihnen ein Gesprächspartner das Wort erteilt hat oder sie ihren Redewunsch angemessen angemeldet haben (vgl. gesellschaftliche Interaktionsregeln).
- sich vorstellen, dies jedoch noch nicht präzise und vollständig, und von vertrauten, sie persönlich betreffenden Dingen sprechen.
- wenn sie etwas nicht verstanden haben oder ihnen etwas nicht klar ist, um Ergänzungen oder Präzisierungen bitten.
- relativ nachvollziehbare / verständliche Gesprächsbeiträge abgeben, jedoch noch nicht immer in einer korrekten (mündlichen) Syntax.
- nonverbale und paraverbale Zeichen der Gesprächspartner deuten.
- ihr Wortschatz ist noch beschränkt (Wiederholungen), aber im Allgemeinen verständlich.
- sich deutlich ausdrücken, zufrieden stellend aussprechen/artikulieren. Das Sprechtempo ist noch nicht flüssig.
- sich zusammen mit den Kameraden und Kameradinnen an sehr einfachen, improvisierten interaktiven Rollenspielen beteiligen.
- problemlos, aber noch nicht fließend Hochdeutsch sprechen. Mit einigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist in diesem Alter zu rechnen.
- sich einen Eindruck bilden vom Ablauf einer Interaktion: Gelingen, Verhalten der Gesprächspartner und eigenes Verhalten (Kooperation, Schwierigkeiten usw.).

**Aufgabenillustration**

Die Gesprächsaufgaben weisen die folgenden Charakteristiken auf:

- Die Art der Aufgabe ist vertraut (Alltagsgespräch, Telefongespräch, Rollenspiel, Gruppengespräch usw.).
- Kontext und Ziel des mündlichen Austauschs wurden den Schülerinnen und Schülern erklärt. (Ein Schema und/oder Bilder helfen den Schülerinnen und Schülern bei der Lösung der Aufgabe).
- Der behandelte Inhalt interessiert die Schülerinnen und Schüler und ist ihnen vertraut.
- Die Schülerinnen und Schüler haben genug Zeit, um sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).
- Die Gesprächspartner sind aktiv daran beteiligt, dass das Gespräch gelingt, und führen das Gespräch.

**Aufgabenbeispiel****An der Kindersendung Pirando Radio DRS teilnehmen  
(Telefongespräch, 4. Schuljahr)**

Die Schülerinnen und Schüler hören zur Einführung einen Ausschnitt aus einer Sendung zum Mitspielen an (Pirando Kinderradiosendung), die nachher Thema dieses Tests ist. Es geht darum, sich beim Radio für ein Mitmachen telefonisch zu melden.

Die Tests erfolgen einzeln am Telefon. Ein Testleiter bleibt bei den Schüler/innen, die telefonieren müssen. Eine Testleiterin nimmt den Anruf der Schüler/innen an einem andern Ort entgegen. Das Gespräch folgt nach folgender Aufgabenstellung, die mündlich erteilt wird:

«Du hast beschlossen, dein Glück zu versuchen, um an der Pirando-Sendung zum Thema Taschengeld auf DRS teilzunehmen. Du musst nun bei DRS anrufen, um deine Meinung zu diesem Thema abzugeben. Bereite zuerst vor, was du sagen willst. Du kannst dir ein paar Stichworte aufschreiben; du hast 2 Min. Zeit dazu. Wir haben einige Fragen vorbereitet (vgl. unten), die du dir als Vorbereitung zum Thema Taschengeld stellen kannst. Vergiss nicht, dass das, was du am Radio sagen wirst, von vielen anderen Kindern gehört wird! Du musst einen guten Eindruck hinterlassen. Bitte sprich Hochdeutsch.»

Nach der Vorbereitung: «Hast du alles gut verstanden? Hast du noch Fragen? Bist du bereit? Dann können wir anfangen. Hier ist die Nummer, die du anrufen musst: ...»

**Einige Fragen zum Thema Taschengeld**

«In der Schweiz gibt es grosse Unterschiede zwischen Kindern, wieviel Taschengeld sie erhalten. Diese Frage führt immer wieder zu Streit zwischen den Kindern und den Eltern! Was meinst du dazu? Wie viel Geld braucht ein Kind in der zweiten Klasse ungefähr? Und wozu? Wie viel Geld bekommst du? Bist du zufrieden? Und deine Kamerad/innen? ...»

### Auswertungsraster zur Beurteilung von Gesprächsleistungen

Da in der zweiten Klasse keine Sprechtests durchgeführt werden konnten, liegen keine Gesprächsprotokolle vor, an denen die Qualität altersgemässer Texte gezeigt werden könnte. Aus dem Raster, der zur Bewertung der Gespräche diente, können aber jene Kompetenzelemente nachfolgend aufgelistet werden, die für die Bewertung von Texten der Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Geltung haben. Die im Basisstandard erwarteten Kriterien sind durch grauen Hintergrund hervorgehoben.

#### *Auf die Beiträge des Gesprächspartners reagieren*

Der Kandidat reagiert durchgehend angemessen auf den Inhalt der Fragen des Gesprächspartners.	2 Punkte
Der Kandidat antwortet angemessen auf den Inhalt der Fragen des Gesprächspartners. Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
Alles andere.	0 Punkte

#### *Themenrelevante, manchmal untermauerte Inhalte vorbringen (sich präzise und vollständig vorstellen/von Dingen sprechen, die sie persönlich betreffen)*

Die hauptsächlichen Aspekte der Taschengeldfrage werden angesprochen (inklusive einige der folgenden Aspekte: Höhe des Taschengeldes – Berechtigung des Taschengeldes («Warum braucht man dieses Geld?») – Ich und die anderen («Wie viel Geld erhalte ich? Wie viel erhalten sie?»). Alle 3 Aspekte sind angesprochen.	3 Punkte
Das Taschengeld ist – zumindest in zwei Aspekten – dokumentiert.	2 Punkte
Das Taschengeld ist – zumindest in einem Aspekt – dokumentiert.	1 Punkt
Keine Information.	0 Punkte

#### *Die Schülerinnen und Schüler können sich an die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs halten: Gesprächsbeginn*

Der Kandidat begrüsst die Gesprächspartnerin; (b) stellt sich vor (Name / Vorname) und (c) gibt den Grund seines Anrufs an Alle drei Elemente sind vorhanden.	2 Punkte
Nur zwei Elemente.	1 Punkt
Nur ein oder kein Element.	0 Punkte

#### *Die Schülerinnen und Schüler können sich an die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs halten: Gesprächsbeendigung*

Der Kandidat schliesst das Gespräch mit (a) einem Dank und (b) einer Abschiedsformel ab (zum Beispiel: Danke, auf Wiederhören)	2 Punkte
Eines der beiden Elemente fehlt.	1 Punkt
Alles andere (zum Beispiel: unpassende Dankes- / Abschiedsformel: Cool ! Bye bye...).	0 Punkte

*Das verwendete Wortschatz ist eher beschränkt (Wiederholungen) aber mehrheitlich verständlich und angepasst*

Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, genau, angepasst.	2 Punkte
Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, genau, angepasst. Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
Ungenügend.	0 Punkte

*Das Gesagte ist im Allgemeinen nachvollziehbar/verständlich für den Gesprächspartner aufgebaut, auch wenn die Regeln der (mündlichen) Syntax nicht immer eingehalten werden*

Aufbau: die Sätze und die Aussage sind nachvollziehbar und den Gesprächspartnern angepasst (der Text ist inhaltlich klar und gut aufgebaut) Durchgehend.	2 Punkte
Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
Ungenügend.	0 Punkte

*Die Schülerinnen und Schüler können sich klar ausdrücken und artikulieren zufriedenstellend*

Artikulation, Aussprache, Stimmlage: angepasst, gut verständlich. Kriterium vollumfänglich erfüllt.	2 Punkte
Kriterium teilweise erfüllt.	1 Punkt
Kriterium nicht erfüllt.	0 Punkte

*Für die deutsche Schweiz: Der Gebrauch des Hochdeutschen ist angemessen*

Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch problemlos und fließend. Mit einzelnen Fehlleistungen/Auffälligkeiten ist zu rechnen – sie sind in diesem Lernalter üblich (z. B. Kasusfehler, Dialektwörter, Fehler im Tempusgebrauch, Aussprache).	2 Punkte
Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch problemlos, aber etwas weniger fließend. Mit einigen Fehlleistungen/Auffälligkeiten ist zu rechnen – sie sind in diesem Lernalter üblich (z. B. Kasusfehler, Dialektwörter, Fehler im Tempusgebrauch, Aussprache).	1 Punkt
Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch nur zögerlich und nicht fließend. Es treten viele Fehlleistungen/Auffälligkeiten auf (z. B. Kasusfehler, Dialektwörter, Fehler im Tempusgebrauch, Artikelfehler, Aussprache).	0 Punkte

## Basisstandard «Teilnahme an Gesprächen» 8. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Die Schülerinnen und Schüler können sich aktiv an Gesprächen mit klarem explizitem Ziel (Telefongespräch mit argumentativem Ziel, Transaktion, Informationen einholen oder erteilen, Gespräch über eine altersgerechte Thematik usw.) mit zwei (eventuell drei) Gesprächspartnern beteiligen. Sie können aufmerksam zuhören, was ihre Gesprächspartner sagen, auf deren Interventionen (Fragen) reagieren, sinnvoll (auf das Kommunikationsziel ausgerichtet) und manchmal mit Begründung antworten, um teilweise strukturiert zum Inhalt des Gesprächsgegenstands (auf den aktuellen Verlauf des Gesprächs abgestimmt) beizutragen.*

*Die Schülerinnen und Schüler können die rituellen Regeln befolgen (Beginn, Ende ...). Der verwendete Wortschatz ist eher beschränkt (Wiederholungen), aber mehrheitlich verständlich und angepasst. Das Gesagte ist im Allgemeinen nachvollziehbar/verständlich für die Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen formuliert, auch wenn es nicht immer den (mündlichen) Syntaxregeln entspricht. Das Gespräch ist strukturiert (Koordination der verschiedenen Interventionen), nicht immer konsistent in der Kontinuität, aber für alle Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen nachvollziehbar.*

*Die Schülerinnen und Schüler können sich deutlich und zufrieden stellend ausdrücken/ artikulieren. Das Sprechtempo der Interventionen sowie der Gesprächsverlauf sind relativ flüssig und angepasst.*

*Sie beginnen zudem, sich einen Eindruck vom Verlauf der Interaktion zu machen: «Gelingen», Verhalten der GesprächspartnerInnen (Kooperation, Schwierigkeiten usw.) und eigenes Verhalten.*

*Deutschschweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch in der Regel problemlos und fließend, jedoch nicht immer korrekt (Aussprache, Grammatik, Wortschatz).*

Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- aufmerksam zuhören und das Gehörte in die «Vorbereitung» der eigenen Beiträge einbeziehen.
- sich präzise und vollständig vorstellen und von Dingen sprechen, die sie persönlich betreffen.
- die Kommunikationssituation berücksichtigen, um ihren Gesprächsbeitrag anzupassen (Lautstärke der Stimme usw.).
- sich an das wesentliche Kommunikationsziel halten und es konsequent verfolgen.

*Nicht validierte Kompetenzen*

- ihre Sprachaktivitäten auf diejenigen des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin abstimmen.
- sich manchmal ausdrücklich auf einen vorgängigen Beitrag eines Gesprächspartners / einer Gesprächspartnerin beziehen.
- auf das Recht der einzelnen GesprächspartnerInnen, ihren Beitrag zu leisten, achten, die anderen ausreden lassen, sie nicht unterbrechen.
- das Wort bewusst ergreifen, wenn es ihnen von einem Gesprächspartner / einer Gesprächspartnerin erteilt wird oder wenn sie etwas zu sagen wünschen und sich angepasst für einen Gesprächsbeitrag angemeldet haben (vgl. gesellschaftliche Regeln der Interaktion).
- zusammen mit den Kameraden an relativ komplexen, improvisierten interaktiven Rollenspielen teilnehmen.

- Ergänzungen oder genauere Angaben einholen, wenn etwas nicht verstanden oder nicht genug klar ist.
- nichtverbale und paraverbale Zeichen der Gesprächspartner / der Gesprächspartnerinnen deuten und manchmal selber solche Zeichen produzieren, um die eigenen Beiträge zu unterstreichen.
- Haltung und Mimik der Interaktionssituation (Körperhaltung der Gesprächspartner / der Gesprächspartnerinnen, Blickrichtung usw.).
- sich am Wort- und Situationskontext orientieren, um unbekannte Wörter zu deuten.
- sich die Kommunikationssituation vorstellen und darauf einstellen (Genre, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel).
- nach verschiedenen Kriterien ein noch teilweise intuitives Urteil zur Art, wie die Gesprächspartner / die Gesprächspartnerinnen den Gesprächsverlauf beeinflusst haben, abgeben (Kooperation, Beitrag an Inhalten, Verständlichkeit der Interventionen, Stimmstärke, geeignete Wortwahl, Satzbau, Zweckbedingtheit) usw.
- nach verschiedenen Kriterien evaluieren, wie sie selber den Gesprächsverlauf beeinflusst haben.
- Deutschschweiz: problemlos und fließend Hochdeutsch zu sprechen. Mit einigen wenigen Fehlleistungen und Auffälligkeiten ist in diesem Alter zu rechnen (z.B. Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).

### **Aufgabenillustration**

*Die Gesprächsaufgaben zeigen die folgenden Charakteristiken:*

- *Das der Aufgabe entsprechende Genre ist bekannt und/oder wurde im Unterricht geübt (Alltagsgespräch, Telefongespräch, Rollenspiel, Gruppengespräch usw.).*
- *Kontext und Ziel des Gesprächs werden den Schülerinnen und Schülern verständlich erklärt.*
- *Der Inhalt interessiert die Schülerinnen und Schüler und ist ihnen vertraut.*
- *Die Schülerinnen und Schüler haben genug Zeit, sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgaben, Wortwahl, Inhalte).*
- *Die Gesprächspartner/innen tragen aktiv zu einem guten Gesprächsverlauf bei.*

**Aufgabenbeispiel****Sich für eine TV-Sendung anmelden (Telefongespräch, 8. Schuljahr)**

Die Schülerinnen und Schüler sehen sich einen Ausschnitt der Sendung Gameshow an, um sicher zu sein, dass sie verstanden haben, worum es geht. Die Tests erfolgen anschliessend einzeln am Telefon. Eine Testleiterin bleibt beim Schüler. Ein Testleiter nimmt an einem anderen Ort den Anruf des Schülers entgegen. Anschliessend folgt das Gespräch.

Für die deutsche Schweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten folgende Aufgabenstellung: «Du hast beschlossen, dein Glück zu versuchen, um an einem Casting einer neuen Sendung des Typs «Gameshow» teilzunehmen, das von SF1 lanciert wird. Du rufst SF1 an, um zu fragen, wie du bei der Anmeldung vorgehen musst. Bereite zuerst vor, was du sagen willst. Du kannst dir Stichworte notieren; du hast dafür 2 Min. Zeit. Dann musst du darauf reagieren, was dir die Person am anderen Ende der Leitung sagt. Vergiss nicht, dass du für diese Sendung ausgewählt werden möchtest. Du musst also bei deinem Gesprächspartner einen guten Eindruck hinterlassen.»

Nach der Vorbereitung: «So. Hast du alles gut verstanden? Hast du noch Fragen? Bist du bereit? (...) Dann kann es losgehen. Diese Nummer musst du anrufen: ...»

**Gesprächsprotokoll als Illustration einer Schülerleistung, die dem Niveau des Basisstandards entspricht**

Es ist ein schwieriges Unterfangen, einen Sprechtext einer Schülerin oder eines Schülers als Ganzes einem Standard zuzuordnen. Die einzelnen Kompetenzaspekte können in einem Text ganz unterschiedlich ausgeprägt sein, sodass es oftmals unstatthaft ist, ein pauschales Urteil über einen Text zu fällen. Z. B. kann eine Schülerin zwar die Gesprächsregeln perfekt beherrschen, aber wegen störendem paraverbalem und nonverbalem Verhalten im Gespräch dennoch nicht erfolgreich sein. Ein anderer Schüler wiederum kann zwar sehr flüssig und versiert sprechen, bietet aber eventuell inhaltlich keinen kongruenten Text. Nachfolgend sei dennoch ein Gespräch wiedergegeben, das in weiten Teilen den Anforderungen an Kompetenzen des Basisstandards, wie sie weiter unten tabellarisch aufgelistet sind, entspricht.

**Textbeispiel Schülerin (Deutsche Schweiz) Interviewgespräch - Testleiter/in (TL) mit Schülerin (Sch)**

TL: Fernsehstudio Zürich, guten Tag, mein Name ist Z.

Sch: Ja grüezi, äh ich bin – V. und ich möchte gerne in Gameshow anmelden.

TL: Hallo, V. Es ist so, wir haben sehr viele Anmeldungen von Schülerinnen und Schülern, die an der Sendung teilnehmen möchten. Wir müssen deswegen eine Auswahl treffen und dazu möchten wir dich näher kennen lernen. Erzähle mir ausführlich von dir, wer du bist, wo du wohnst, was du machst, welche Hobbies und Interessen du hast etc.

Sch: Also ich bin V. und bin Französin und ja äh meine Hobbies äh sind spile und – ja – aso ich gehe ja auch gerne draussen ja spile und game auch viel und -

TL: Mmh.

Sch: Und ja ich möchte gerne ins Gameshow mit meiner Klasse gehen und – also ich finds auch toll

TL: Ok, sag mir doch, was gefällt dir an der Sendung, warum möchtest du mitmachen?

- Sch: Also äh ich verfolge die Sendung jeden Montag bis Freitag und äh ja ich schau/ schaue immer wie sie das spielen und auch wegen dem Preis will ich auch dahin gehen.
- TL: Ok, ihr müsst ja zu zweit sein. Erzähl mir genauer, wer du mitnimmst.
- Sch: Also das ist eine sehr gute Freundin von mir - und sie schaut das auch jeden Tag – ja.
- TL: Ok, bei der Show werden Fragen zu bestimmten Themen gestellt, sag mir doch, welches Thema dich besonders interessiert und sag mir, wo du Expertin bist.
- Sch: Aso ähm Biologie und also – Mensch und Umwelt - und das Thema Wetter (unverständlich) und ja -
- TL: Ok, was denkst du, hast du Chancen, dass wir dich und deine Klasse auswählen? Kannst du auch begründen, weshalb wir dich auswählen sollen?
- Sch: Ähm, ich habs nicht ganz verstanden.
- TL: Kannst du begründen, weshalb wir deine Klasse auswählen sollen?
- Sch: Ähm, --- ich kann da nichts sagen – ich verstehe die Frage nicht.
- TL: Gibt es einen Grund, weshalb wir genau deine Klasse auswählen sollten?
- Sch: Aha, aso sie sind sehr intelligent -
- TL: Mmh.
- Sch: Und sie wissen auch sehr viel – und wir machen mehr Mensch und Umwelt als andere und wir wissen einfach auch sehr viel.
- TL: Ok, möchtest du noch was ergänzen oder noch etwas nachfragen? Hast du etwas vergessen zu sagen?
- Sch. Ähm – ich glaube nicht.
- TL: Ist alles ok?
- Sch: Ja.
- TL: Gut, ich danke dir für dein Interesse . Nun musst du noch die Online-Anmeldung ausfüllen und abschicken. Wir werden uns dann wieder bei dir melden.
- Sch: Ok, adé.
- TL: Auf Wiederhören V.

### **Merkmale der Leistung der Schülerin in Bezug auf die Spezifitäten des Kompetenzniveaus**

- Die Schülerin kann der geforderten Aufgabenstellung folgen und auf die Fragen der Testleiterin im Allgemeinen passende, zielgerichtete Antworten geben. Die Schülerin ist auch fähig, Nichtverstehen zu signalisieren.
- Die Schülerin kann ihre Ausführungen strukturieren, sie bleibt aber insgesamt bei ihren Aussagen eher kurz und knapp, z.B. hätte sie sich ausführlicher vorstellen können.
- Die Schülerin kann auf Aufforderung hin etwas begründen, allerdings bleiben diese Begründungen bei den nahe liegendsten Argumenten.
- Die Schülerin ist fähig, die für diese Aufgabe geforderten Gesprächsregeln einzuhalten, so ist die Begrüßung und die Verabschiedung vollständig, wenn auch gerade bei der Verabschiedung im Hinblick auf das Ziel, bei der Sendung angenommen zu werden, etwas mehr Ausführlichkeit wünschbar wäre.

- Der Wortschatz ist insgesamt ausreichend, verständlich und adäquat verwendet, jedoch noch wenig ausgefeilt, allgemein (z.B. «spielen») und etwas wiederholend. Der Schülerin formuliert ihre Sätze entsprechend den Anforderungen an die gesprochene Sprache mit wenigen Ausnahmen, die vermutlich auf ihre Fremdsprachigkeit zurückgehen (z. B. «ich möchte gerne in Gameshow anmelden»), korrekt. Sie versteht mit einer Ausnahme – das Wort «begründen» – problemlos.
- Die Schülerin artikuliert weitgehend verständlich, mit angepasster Betonung und in weitgehend flüssigem Sprechtempo.
- Die Schülerin spricht Hochdeutsch geläufig und weitgehend fehlerfrei.

### Auswertungsraster zur Beurteilung von Gesprächsleistungen

Aus dem Raster, der zur Bewertung der Gespräche diente, können jene Kompetenzelemente nachfolgend aufgelistet werden, die für die Bewertung von Texten der Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse Geltung haben. Die im Basisstandard erwarteten Kriterien sind durch grauen Hintergrund hervorgehoben.

#### *Auf die Interventionen des Sprechers antworten*

S02_12	Der Kandidat antwortet genau und durchgehend auf den Inhalt der Fragen der Sprecherin/des Sprechers.	2 Punkte
	Der Kandidatin antwortet genau auf den Inhalt der Fragen des Sprechers/der Sprecherin. Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

#### *Teilweise strukturiert den Inhalt des Gesprächsgegenstands wiedergeben (sich genau und vollständig vorstellen und von Dingen sprechen, die sie persönlich betreffen)*

S02_03	Der Kandidat macht eine strukturierte Vorstellung von sich, seinen Interessen, Hobbies usw. Kriterium mehrheitlich erfüllt.	2 Punkte
	Der Kandidat macht eine strukturierte Vorstellung von sich, seinen Interessen, Hobbies usw. Kriterium mehrheitlich erfüllt.	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

#### *Wirksam handeln / das wesentliche Gesprächsziel beachten und sich gesamthaft durchgehend daran halten*

S02_05	Die Beiträge sind durchgehend zielgerichtet, klar und prägnant.	2 Punkte
	Die Beiträge sind zielgerichtet, klar und prägnant. Im Allgemeinen, mehrheitlich.	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

#### *Die Schülerinnen und Schüler können sich an die Gesprächsregeln halten: Gesprächsbeginn*

S02_01	Der Kandidat begrüsst den Gesprächspartner (a); (b) stellt sich vor (Name / Vorname) und (c) sagt, weshalb er anruft Die drei Elemente sind vorhanden.	2 Punkte
	Nur zwei Elemente.	1 Punkt
	Nur ein oder kein Element.	0 Punkte

*Die Schülerinnen und Schüler können sich an die Gesprächsregeln halten: Gesprächsbeendigung*

S02_02	Der Kandidat schliesst das Gespräch ab mit (a) einem Dank und (b) einer Abschiedsformel (z. B.: Danke und Aufwiederhören)	2 Punkte
	Eines der beiden Elemente fehlt.	1 Punkt
	Alles andere (z. B.: unpassende Dankes-/Abschiedform: Cool ! Bye bye...).	0 Punkte

*Der verwendete Wortschatz ist eher beschränkt (Wiederholungen), aber mehrheitlich verständlich und angepasst*

S02_14	Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, genau, angepasst.	2 Punkte
	Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, genau, angepasst. Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
	Ungenügend.	0 Punkte

*Die Aussage ist nachvollziehbar/verständlich, wenn auch nicht immer entsprechend der Regeln der (mündlichen) Syntax*

S02_9	Aufbau: Sätze und Rede sind nachvollziehbar und an den Hörer angepasst, die Artikulation der Rede ist bezüglich Inhalt klar; die Wahl der Konstruktionen ist angepasst). Durchgehend.	2 Punkte
	Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
	Ungenügend.	0 Punkte

*Die Schülerinnen und Schüler können sich deutlich ausdrücken und zufriedenstellend aussprechen/artikulieren*

S02_07	Artikulation, Aussprache, Stimmlage: angepasst, gut verständlich. Kriterium vollumfänglich erfüllt.	2 Punkte
	Kriterium teilweise erfüllt.	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

*Das Sprechtempo ist im Allgemeinen flüssig und angepasst*

S02_04	Die Rede ist durchgehend flüssig und das Sprechtempo angepasst.	2 Punkte
	Die Rede ist flüssig und das Sprechtempo angepasst, im Allgemeinen (mehrheitlich).	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkt

## Basisstandard «Teilnahme an Gesprächen» 11. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Alle Schülerinnen und Schüler können aktiv an Gesprächen mit zwei (ev. mehr) Sprechenden mit einem klaren, expliziten Ziel teilnehmen (Telefongespräch mit argumentativem Ziel, Austausch, Einholen von Informationen oder Angabe von Informationen, Gespräch über eine altersgerechte Thematik, Gespräch über ein relativ einfaches Thema usw.). Sie können ihren Gesprächspartner/innen aktiv zuhören, verbal auf ihre Beiträge reagieren, im rechten Moment sinnvoll, auf das Gesprächsziel ausgerichtet, synchron mit dem laufenden Austausch und auf den Inhalt des Gesprächsgegenstands bezogen intervenieren. Die Schülerinnen und Schüler gewöhnen sich daran, ihre Interventionen nuanciert zu begründen.*

*Die Schülerinnen und Schüler können die üblichen Gesprächsregeln (Beginn, Ende...) anwenden. Der verwendete Wortschatz ist verständlich, mehrheitlich angepasst und immer diversifizierter. Die Aussagen sind für die Gesprächspartner/innen nachvollziehbar und verständlich und entsprechen insgesamt der mündlichen Syntax in der Interaktionssituation. Die verwendeten sprachlichen Mittel werden variiert und diversifizierter. Das Gespräch ist relativ zusammenhängend und kontinuierlich strukturiert, indem die verschiedenen Beiträge und die Organisation der Wortmeldungen für die Gesprächspartner/innen nachvollziehbar koordiniert werden.*

*Die Schülerinnen und Schüler können sich deutlich ausdrücken und zeigen eine zufrieden stellende Aussprache. Das Sprechtempo ist flüssig und angepasst.*

*Sie können den Ablauf der Interaktion teilweise evaluieren bezüglich dessen Gelingen und bezüglich dem eigenen Verhalten und demjenigen der Gesprächspartner/innen (Kooperation, Schwierigkeiten usw.).*

*Deutschschweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch in der Regel problemlos und korrekt.*

### Kenntnis der typischen Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können

- aufmerksam zuhören und das bereits Gehörte in die Vorbereitung ihrer eigenen Beiträge einbeziehen.
- genau, nuanciert und untermauert über unterschiedliche (jedoch bekannte) Dinge sprechen.
- sich bei ihrer Wortmeldung der Gesprächssituation anpassen (Lautstärke der Stimme, Nachvollziehbarkeit der Aussagen usw.).
- das hauptsächliche Kommunikationsziel des Gesprächs berücksichtigen und es zusammenhängend und durchgehend verfolgen.
- sich in das Gespräch mit Rücksicht auf den Verlauf einbringen.
- die verwendeten sprachlichen Mittel variieren (Prosodie, Wortschatz, Syntax...).

### *Nicht validierte Kompetenzen*

- ihre sprachlichen Aktivitäten mit denjenigen der Gesprächspartner/innen koordinieren.
- das Recht auf Wortmeldung der einzelnen Gesprächspartner/innen beachten und die anderen ausreden lassen, ohne zu unterbrechen.
- das Wort bewusst ergreifen, wenn es ihnen von einem Gesprächspartner erteilt wird oder wenn sie etwas zu sagen wünschen und sich angepasst für einen Gesprächsbeitrag angemeldet haben (vgl. gesellschaftliche Regeln der Interaktion).

- in Zusammenarbeit mit ihren Kameraden und Kameradinnen an relativ komplexen improvisierten und interaktiven Rollenspielen teilnehmen.
- sich am verbalen oder situationellen Kontext orientieren, um unbekannte Wörter zu deuten.
- Ergänzungen oder Präzisionen einfordern, wenn etwas nicht verstanden oder nicht genügend klar ist.
- nonverbale und paraverbale Zeichen der Gesprächspartner/innen deuten und zur Unterstützung der eigenen Beiträge selber solche Zeichen produzieren.
- eine Haltung und Mimik einsetzen, die der Interaktionssituation entspricht (Körperhaltung gegenüber den Gesprächspartner/innen, Blickrichtung usw.)
- sich die Kommunikationssituation vorstellen und sich daran anpassen (Genre, Ort, Adressaten, Kommunikationsziel).
- ein teilweise untermauertes Urteil abgeben über die Art, wie die Sprechenden am Gespräch teilgenommen haben (Kooperation, Inhalte, Verständlichkeit der Interventionen, Stärke der Stimme, Wort-, Syntax- und Sachangemessenheit usw.).
- nach verschiedenen Kriterien evaluieren, wie sie selber zum Gespräch beigetragen haben.
- Deutschschweiz: problemlos und fließend Hochdeutsch sprechen. Es kommen nur noch vereinzelt Fehlleistungen und Auffälligkeiten vor (z.B. Kasusfehler, Imperfektfehler, Dialektwörter).

### **Aufgabenillustration**

*Die Gesprächsaufgaben weisen die folgenden Charakteristiken auf:*

- *Das bei dieser Aufgabe verwendete Genre ist bekannt und/oder wurde in der Klasse geübt (Alltagsgespräch, Telefonanruf, Rollenspiel, Gruppengespräch, Debatte usw.).*
- *Kontext und Ziel des Gesprächs werden den Schülerinnen und Schülern gut erklärt.*
- *Der Inhalt ist für die Schülerinnen und Schüler interessant und/oder ihnen vertraut.*
- *Die Schülerinnen und Schüler haben genügend Zeit sich vorzubereiten (Verstehen der Aufgabe, Wortwahl, Inhalte).*
- *Die Sprechenden tragen aktiv dazu bei, dass der Austausch gelingt.*

**Aufgabenbeispiel****Sich für eine Praktikumsstelle bewerben (Telefongespräch)**

Die Schülerinnen und Schüler möchten sich für ein Praktikum in einem Unternehmen bewerben. Sie schauen sich die Berufsliste an, die ihnen zur Verfügung steht. Die Tests werden anschliessend individuell am Telefon ausgeführt. Ein Testleiter ist bei der Schülerin oder dem Schüler und stellt sicher, dass sie oder er alles gut verstanden hat. Eine Testleiterin ist an einem andern Ort und nimmt den Anruf der Schülerin oder des Schülers entgegen. Dann folgt der Dialog nach vorgegebenem Schema. Für die deutsche Schweiz: Die Schülerinnen und Schüler sprechen Hochdeutsch.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten folgende Aufgabenstellung: «In zwei Wochen muss du in einer Firma ein Praktikum machen. Hier ist eine Liste von Berufen, die dir helfen soll, wenn du noch nicht genau weisst, was dich interessieren könnte. Du hast zwei Minuten Zeit, einen Beruf auszuwählen und darüber nachzudenken, was du sagen willst. Du kannst dir Stichworte notieren; du hast dafür 2 Min. Zeit. Dann musst du bei der Firma anrufen und fragen, was du tun musst, um dich zu bewerben. Achtung: du musst dich auf das einstellen, was dir die Person am andern Ende sagt. Vergiss nicht, dass du für diesen Praktikumsplatz ausgewählt werden möchtest. Du musst also bei deinem Gesprächspartner oder deiner Gesprächspartnerin einen guten Eindruck hinterlassen.»

Nach der Vorbereitung: «So. Hast du alles gut verstanden? Hast du noch Fragen? Bist du bereit?» (...) Also, dann geht es los. Hier ist die Telefonnummer, die du wählen musst: ...».

**Gesprächsprotokoll als Illustration einer Schülerleistung, die dem Niveau des Basisstandards entspricht**

Es ist ein schwieriges Unterfangen, einen Sprechtext einer Schülerin oder eines Schülers als Ganzes einem Standard zuzuordnen. Die einzelnen Kompetenzaspekte können in einem Text ganz unterschiedlich ausgeprägt sein, sodass es oftmals unstatthaft sein wird, ein pauschales Urteil über einen Text zu fällen. Z. B. kann eine Schülerin zwar die Gesprächsregeln perfekt beherrschen, aber wegen störendem paraverbalem und nonverbalem Verhalten im Gespräch dennoch nicht erfolgreich sein. Ein anderer Schüler wiederum kann zwar sehr flüssig und versiert sprechen, bietet aber eventuell inhaltlich keinen kongruenten Text. Nachfolgend sei dennoch ein Gespräch wiedergegeben, das in weiten Teilen den Anforderungen an Kompetenzen des Basisstandards, wie sie weiter unten tabellarisch aufgelistet sind, entspricht.

**Textbeispiel Schülerin (Deutsche Schweiz) Interviewgespräch - Testleiter/in (TL) mit Schülerin (Sch)**

TL: Guten Tag, Mein Name ist Z.

Sch: Grüezi, da isch d A. R. vo R. und i möchte mi gern bewerbe also bi ine als Tierpflägerin, also wött gern go schnuppere cho zu ine.

TL: Hallo A, es ist so, wir haben sehr viele junge Leute, die bei uns eine Lehre machen möchten und deswegen bei uns schnuppern wollen, wir müssen also eine Auswahl treffen.

Sch: Aha.

TL: Deswegen möchte ich gern etwas von dir erfahren. Erzähle mir ausführlich von dir, wer du bist, wo du wohnst, was dich interessiert, welche Hobbies du hast etc.

- Sch: Aha ja, also ich bin A und wohne da in R. (lacht). Äm ja und also ich bin eine zuverlässige, pünktliche, ruhige und geduldige Person. Äh ich habe mich für diesen Beruf entschieden, weil ich äh Tiere sehr mag und sehr tierfreudig bin und gerne etwas mit ihnen unternehme und ich habe selber einen Hund zu Hause.
- TL: Ok.
- Sch: Ja.
- TL: Möchtest du noch etwas ergänzen?
- Sch: Nei.
- TL: Erzähle mir doch ausführlich, warum du dich für den Beruf der Tierpflegerin entschieden hast? Was ist so interessant an diesem Beruf, dass du ihn wählen möchtest?
- Sch: Ja, ich habe mich für diesen Beruf entschieden, weil ich ja ein sehr grosser Tierliebhaber bin und ähm ja also ich ma/ in meiner Freizeit gehe ich auch ähm Hunde sitzen und ja ich hab ein/ selber einen Hund zu Hause und verbringe möglichst viel Zeit mit ihm.
- TL: Ok, warum denkst du, dass du dich sehr gut für den Beruf der Tierpflegerin eignest?
- Sch: Weil ich denke ähm weil ich eine ruhige Person bin, weil ich Geduld habe ähm also ich kann/ ich habe schon Erfahrungen damit ähm ja.
- TL: Gut. Was denkst du, hast du Chancen, dass wir dich auswählen? Kannst du auch begründen, weshalb wir dich auswählen sollen?
- Sch: Ja, sie sollen mich wählen, weil ich schon Erfahrungen haben/ habe mit den Tieren und ja ein sehr grosses Herz für Tiere habe und ja eine/ weil ich eine ruhige Person bin also ja und Geduld habe.
- TL: Schön, danke, möchtest du noch etwas nachfragen, hast du etwas vergessen zu sagen?
- Sch: Nei.
- TL: Ist alles klar, gut. Ich danke dir für dein Interesse, ich werde mich mit dem Lehrlingsverantwortlichen besprechen und dir später Bericht geben.
- Sch: Ja gut, danke.
- TL: Auf Wiederhören, A.
- Sch: Auf Wiedersehen.

### **Merkmale der Leistung des Schülers in Bezug auf die Spezifitäten des Kompetenzniveaus**

- Die Schülerin antwortet auf die Fragen der Testleiterin genau, jedoch manchmal in eher knapper Form. Sie stellt sich und ihre Hobbies kurz und prägnant vor. Man wünschte sich allerdings dazu noch etwas mehr Informationen.
- Die Schülerin begründet ihre Schnupperwahl durchaus einleuchtend und mit ihren bisherigen Erfahrungen hinterlegt, allerdings könnte an der einen oder anderen Stelle etwas ausführlicher argumentiert werden (z. B. Was sind denn die Erfahrungen mit den Tieren?)
- Ihre Wortmeldungen sind klar, verständlich und zielführend. Sie knüpfen kongruent an die Fragen der Testleiterin an.
- Die Schülerin kennt die Regeln dieser Gesprächssituation (Telefongespräch). Sie begrüsst die Testleiterin und verabschiedet sich angemessen, wenn auch bei der Verabschiedung der Ausdruck «auf Wiedersehen» nicht ganz passend ist. Die Schülerin gibt im Gespräch die fürs Aufrechterhalten des Gesprächs nötigen Signale der Zustimmung, des Verstehens.

- Der verwendete Wortschatz ist – von einzelnen Verwendungen abgesehen («tierfreudig») – korrekt, verständlich, genau und angepasst, jedoch noch eher wenig variationsreich. Die Aussagen sind im Allgemeinen gut nachvollziehbar und verständlich, die Syntax weitgehend korrekt und den Regeln der gesprochenen Sprache entsprechend.
- Die Schülerin spricht weitgehend korrekt Hochdeutsch. Sie merkt bald, dass sie vom Dialekt ins Hochdeutsche wechseln muss.
- Die Schülerin artikuliert angemessen, klar und verständlich. Das Sprechtempo ist im Allgemeinen recht flüssig und der Situation angemessen.

### Auswertungsraster zur Beurteilung von Gesprächsleistungen

Aus dem Raster, der zur Auswertung des Gesprächs diente, werden Kompetenzelemente nachfolgend aufgelistet, die für Texte der Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse einforderbar sind. Grau unterlegt wird diejenige Kompetenzausprägung, die als Basisstandard gelten kann.

#### *Auf Interventionen des Sprechenden antworten*

S02_12	Der Kandidat antwortet genau und durchgehend auf den Inhalt der Fragen der Sprecherin, des Sprechers.	2 Punkte
	Der Kandidat antwortet genau auf den Inhalt der Fragen der Sprecherin, des Sprechers. Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

#### *Den Inhalt in Bezug auf den Gesprächsgegenstand teilweise strukturiert liefern (sich genau und vollständig vorstellen und von persönlichen Dingen sprechen)*

S02_03	Der Kandidat stellt sich selber, seine Interessen, Hobbies usw. strukturiert vor. Kriterium deutlich erfüllt.	2 Punkte
	Der Kandidat stellt sich selber, seine Interessen, Hobbies usw. strukturiert vor. Kriterium mehrheitlich erfüllt.	1 Punkte
	Alles andere.	0 Punkte

#### *Von verschiedenen (aber bekannten) Dingen präzise, nuanciert und untermauert sprechen / eigene Interventionen nuanciert begründen*

S02_15	Die Qualität der Begründungen ist durchgehend nuanciert und relevant / erhellend.	2 Punkte
	Die Qualität der Begründungen sind im Allgemeinen / mehrheitlich nuanciert und relevant / erhellend.	1 Punkt
	Selten, nie (ungenügende Qualität der Begründungen).	0 Punkte

#### *Sinnvoll intervenieren/das wesentliche Kommunikationsziel berücksichtigen und es insgesamt konstant verfolgen*

S02_05	Die Wortmeldungen sind klar, prägnant und durchgehend auf das Ziel ausgerichtet.	2 Punkte
	Die Wortmeldungen sind klar, prägnant und zielgerichtet. Im Allgemeinen, mehrheitlich.	1 Punkte
	Alles andere.	0 Punkte

*Die Schülerinnen und Schüler können die rituellen Regeln der Gesprächsaustauschs einhalten: Gesprächsbeginn*

S02_01	Der Kandidat (a) begrüsst den Gesprächspartner; (b) stellt sich vor (Name / Vorname) und (c) gibt den Grund für seinen Anruf an Alle drei Elemente sind vorhanden.	2 Punkte
	Nur zwei Elemente.	1 Punkt
	Eines oder kein Element.	0 Punkte

*Die Schülerinnen und Schüler können die rituellen Regeln des Gesprächsaustauschs einhalten: Gesprächsbeendigung*

S02_02	Der Kandidat schliesst das Gespräch mit (a) einem Dank und (b) einer Verabschiedung ab. (Zum Beispiel: Danke und auf Wiederhören)	2 Punkte
	Eines der beiden Elemente fehlt.	1 Punkt
	Alles andere (auch: unangemessene Dankesform / Verabschiedung: Cool ! Bye bye...).	0 Punkte

*Die Schülerinnen und Schüler können die Gesprächsregeln einhalten: sich in den Lauf des Dialogs/Austauschs eingliedern; im richtigen Moment intervenieren*

S02_11	Der Kandidat drückt sich bei seinen Wortmeldungen (turn-taking) aktiv aus und baut seine Rede anhand der Inhalte und Sprechakte (Fragen...) seiner Gesprächspartner auf. (Beispiele: Ja, natürlich, das freut mich ...; Ja, genau, ich habe bereits darauf hingewiesen ...; Was wollen Sie damit genau sagen?...) Durchgehend	2 Punkte
	Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
	Alles andere.	0 Punkte

*Der verwendete Wortschatz ist eher beschränkt (Wiederholungen), aber mehrheitlich verständlich und angepasst.*

S02_14	Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, genau, angepasst.	2 Punkte
	Qualität der Wortwahl: durchgehend verständlich, genau, angepasst. Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkte
	Ungenügend.	0 Punkte

*Die Aussagen sind im Allgemeinen nachvollziehbar/verständlich für die Gesprächspartnerin, den Gesprächspartner, auch wenn die Regeln der (mündlichen) Syntax nicht immer befolgt werden*

S02_9	Satzbau: Sätze und Rede sind nachvollziehbar und dem Zuhörer angepasst (die Artikulierung der Rede ist bezüglich Inhalt klar; die Wahl des Satzbaus ist angepasst). Durchgehend.	2 Punkte
	Im Allgemeinen / mehrheitlich.	1 Punkt
	Ungenügend.	0 Punkte

*Die verwendeten Sprachmittel (Prosodie, Wortschatz, Syntax...)*

S02_13	Variation: Die sprachlichen Mittel werden durchgehend reich und vielfältig gewählt (vgl. Sätze, Wortschatz).	2 Punkte
	Variation: Die sprachlichen Mittel werden im Allgemeinen / mehrheitlich reich und vielfältig verwendet (vgl. Sätze, Wortschatz).	1 Punkt
	Ungenügend	0 Punkte

*Die Schülerinnen und Schüler können sich mit zufriedenstellender Aussprache und Artikulation deutlich ausdrücken.*

S02_07	Artikulation, Aussprache, Stimmlage: angemessen, gut verständlich. Kriterium komplett erfüllt.	2 Punkte
	Kriterium teilweise erfüllt	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

*Das Sprechtempo ist im Allgemeinen flüssig und angemessen*

S02_04	Die Rede ist durchgehend flüssig und das Sprechtempo angemessen.	2 Punkte
	Die Rede ist flüssig und das Sprechtempo allgemein (mehrheitlich) angemessen.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

## **Basisstandards Schreiben**

Schreibkompetenz meint die Fähigkeit, einen Text so zu schreiben, dass er unabhängig von dem Schreiber oder der Schreiberin, ohne Wissen über die konkrete Situation, in welcher der Text entstanden ist, von einer Leserin oder einem Leser verstanden wird. Lesende und Schreibende befinden sich normalerweise zeitlich und örtlich in unterschiedlichen Situationen. Das ist der grosse Unterschied zum Sprechen und Zuhören, wo Sprecher/in und Zuhörer/in die Situation und damit das entsprechende Wissen über den Kontext teilen. Deshalb müssen die wesentlichen Informationen im schriftlichen Text integriert und damit sprachlich oder grafisch vermittelt werden, einschliesslich jener Informationen, die mündlich mithilfe von Gestik, Mimik und stimmlichen Mitteln vermittelt werden (z. B. Gefühle, Informationen über Ort und Zeit usw.).

Schreibkompetenz besteht aus vielen unterschiedlichen Fähigkeiten und Wissensbeständen. Da sind sprachliche Fähigkeiten, wie Wörter und Sätze angemessen und richtig schreiben, einen angemessenen Sprachstil treffen, Kenntnis von bestimmten Textsorten. Weltwissen und allgemeine kognitive Fähigkeiten wie beispielsweise die Steuerung und Kontrolle des Schreibens gehören ebenfalls wesentlich zur Schreibkompetenz. Zudem braucht es auch soziale Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel und die Antizipation der Situation des Lesers oder der Leserin, um einen Gedanken in einem schriftlichen Text so mitteilen zu können, dass er unabhängig von der konkreten Situation und Perspektive der Schreibenden verstanden wird.

## Basisstandard Schreiben 4. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*In den sorgfältig vorbereiteten Produktionssituationen können die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Genres (erzählend, argumentativ, erklärend, informierend, auffordernd...) Texte schreiben. Sie können beim Schreiben das Meiste ihres Textes in Worte segmentieren. Sie können in ihrem Text bewusst einige der Wörter des Wortschatzes verwenden, der ihnen bei der Vorbereitung aufs Schreiben angegeben wurde.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können:

- in einem argumentativen Text ihre Meinung darlegen.
- diese Meinung mit mindestens einem Argument stützen.
- das Argument/die Argumente mit der dargelegten Meinung in Zusammenhang bringen.
- mehrere Etappen einer Anleitung in einem chronologischen und bezüglich der zu realisierenden Aktivitäten logischen Ordnung darlegen.
- einige Begriffe des Wortschatzes zum Thema in der Vorbereitungsphase zur Textproduktion verwenden.
- das Wortkonzept in den meisten Fällen beherrschen (Segmentierung des Textes in Wörter).
- mithilfe von Referenzmitteln einen Teil oder mehrere Teile eines Textes über ein Thema schreiben, das im Unterricht behandelt wurde (diese Fähigkeit wurde nicht empirisch überprüft).

### Aufgabenillustration

*Schreibaufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:*

- *Eine Vorbereitung auf das Schreiben eines Textes ist unumgänglich. Es handelt sich bei dieser Vorbereitung darum, einen für die Produktion nützlichen Wortschatz zu erarbeiten.*
- *Es geht auch darum, die Mittel für die Organisation des Textes bereit zu stellen.*
- *Es geht im Weiteren darum, die Ziele und den oder die Adressaten der Produktion festzulegen.*
- *Im Falle einer (z.B. Bastel-)Anleitung, einer Spielanleitung, muss der Gegenstand oder das Spiel mit den Schülerinnen und Schülern ausprobiert werden, bevor sie es erklären müssen. Die verschiedenen Etappen müssen rekapituliert worden sein.*
- *Bei einem Brief, in dem eine Meinung oder ein Begehren ausgedrückt wird, soll die Klasse eine Debatte durchführen, um einerseits zu lernen, eine Meinung oder einen Wunsch zu äussern und andererseits die Argumente zur Stützung der Meinung oder des Wunsches aufzubauen. Auch hier rekapituliert die Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern die Etappen der Redaktion, um die Organisation des zu produzierenden Textes abzustecken.*
- *Während der Textproduktion müssen die Schülerinnen und Schüler sich auf Hilfen abstützen können, wie die Wörter des Wortschatzes, den sie verwenden müssen (an der Wandtafel), die wichtigen Elemente, die nicht vergessen werden dürfen, um einen guten Text herzustellen, oder einen Textbeginn, um den Einstieg ins Schreiben zu erleichtern.*

## Aufgabenbeispiel 1

### **Vorbereiten der Schreibaufgabe**

Die Vorbereitung wird von der Lehrperson durchgeführt. Sie dauert ungefähr 20 Minuten, danach folgt eine Pause. Es geht darum, die Schüler/innen auf das Schreiben eines argumentativen Textes vorzubereiten und ihnen Elemente zum Inhalt und zur Syntax zu geben, die ihnen beim Schreiben helfen werden.

#### **1. Die Schreibaufgabe ankündigen**

Die Lehrperson teilt den Schüler/innen mit, dass sie an einer Umfrage einer Schülerzeitschrift mitmachen werden. Dabei geht es um die Frage, ob Kinder in den Sommerferien lieber ans Meer oder in die Berge fahren. Bevor die Schüler/innen diese Frage beantworten, bereiten alle zusammen diese Schreibarbeit vor.

#### **2. Einen Wortschatz über Ferien, das Meer und die Berge erarbeiten**

Die Klasse teilt sich in zwei Gruppen auf: Diejenigen, die lieber ans Meer wollen und diejenigen, die lieber in die Berge fahren. Die Schüler/innen diskutieren nun die Gründe für ihre Wahl und die Lehrperson schreibt die entsprechenden Stichwörter in zwei Kolonnen an die Wandtafel (eine Kolonne mit Aktivitäten für Ferien am Meer, die andere mit solchen für Ferien in den Bergen; siehe Beispielliste).

Die Lehrperson fordert die Schüler/innen auf, zu lesen, was an der Wandtafel steht. Die Schüler/innen müssen dabei sagen, ob es eine Aktivität am Meer oder in den Bergen ist (eventuell auch eine für beides).

#### **3. Argumente formulieren und gliedern**

Aufgrund der Wörter an der Wandtafel macht die Lehrperson nun ein Beispiel: „Hört gut zu. Wenn ich meine Ferien am liebsten am Meer verbringe, so würde ich zum Beispiel sagen: Ich gehe am liebsten ans Meer, weil ich gerne am Strand Muscheln suche.“

Die Lehrperson fordert nun mehrere Kinder aus jeder der beiden Gruppen auf, mit den Wörtern an der Wandtafel ebenfalls ein solches Argument zu formulieren.

Als Zusammenfassung schreibt die Lehrperson anschliessend an die Wandtafel und liest vor:

Für diese Umfrage muss ich:

- meine Meinung schreiben
- drei Gründe als Erklärung für meine Meinung schreiben
- darauf achten, Sätze zu schreiben.

### **Durchführen der Schreibaufgabe**

Nach einer Pause müssen die Schüler/innen ihren Text verfassen. Vorher wird die Wandtafel vollständig gelöscht.

- Die Schüler/innen erhalten ein Blatt, auf dem die Aufgabe erklärt wird. Die Lehrperson liest das Aufgabenblatt vor.
- Bevor sie ihren Text beginnen, schreiben die Schüler/innen ihren Vornamen auf das Blatt.
- Danach fängt die Schreibaufgabe an. Die Lehrperson überprüft, dass die Schüler/innen nicht länger als **20 Minuten** Zeit haben.
- Nach Ablauf der 20 Minuten werden die Blätter eingesammelt.

## Vorbereiten der Schreibaufgabe

Dieses Blatt enthält Beispiele für Aktivitäten, welche die Schüler/innen während der Diskussion in d Klasse nennen könnten. Die Lehrperson passt den Inhalt der Liste den Aussagen der Schüler/inner an.

<b>Gründe für Ferien am Meer</b>	<b>Gründe für Ferien in den Bergen</b>
An der Sonne spielen	Auf Felsen klettern
Im Meer schwimmen	Ausflüge / Wanderungen machen
Muscheln suchen	Eine Waldhütte bauen
Sandburgen bauen	Murmeltiere beobachten
Schiff fahren	Blumen pflücken
In den Wellen tauchen	Einen Bauernhof besuchen
Den Meeresgrund beobachten	Die Natur entdecken
Am Strand spielen	Picknicken
Abends draussen essen und draussen sein	Himbeeren, Waldbeeren pflücken
...	...

### Deine Meinung interessiert uns!

Unsere Zeitschrift macht eine Umfrage bei 7- und 8-jährigen Kindern in der Schweiz und möchte gerne wissen, wo du am liebsten Ferien machst.

**Wo möchtest du am liebsten deine Sommerferien verbringen? Am Meer oder in den Bergen?**

Schreibe deinen Text und nenne 3 Gründe für deine Wahl.

Vorname: .....

Ich gehe am liebsten .....

.....

.....

*Auswertungsraster (E17\_01):*

Eine Meinung, die sich für das Meer oder die Berge ausspricht.	1 Punkt
Es gibt keine Meinung.	0 Punkte

*1–3 Argumente aufführen*

*Auswertungsraster (E17\_02):*

Nur zwei oder ein Argument.	1 Punkt
Kein Argument.	0 Punkte

*Zur Situation (Ferien am Meer oder in den Bergen) passende Argumente aufführen*

Hier zeigt sich die Verknüpfung im Inhalt des Arguments, das zur Stützung des vertretenen Standpunkts angeführt wird; zum Beispiel: «Je préfère aller à la mer car on peut se baigner, bronzer et regarder le coucher de soleil» (Orthographie verbessert). (E17\_03)

*Auswertungsraster (E17\_03):*

Die Argumente sind verknüpft.	1 Punkt
Es gibt keine Verknüpfung zwischen den Argumenten.	0 Punkte

**Aufgabenbeispiel 2****E16 Anleitung schreiben zum Basteln einer Fingerpuppe**

Vorbereitung und Realisation des Schreibenlasses „Anleitung schreiben zum Basteln einer Fingerpuppe“ werden von der Lehrperson durchgeführt.

***Vorbereitung (20 – 30 Min.) und Realisation (20 Min.) des Schreibenlasses***

Die Vorbereitung des Schreibenlasses wird im Halbklassenunterricht durchgeführt. Dabei werden den Kindern von der Lehrperson die einzelnen Handlungsschritte zur Herstellung einer Fingerpuppe vorgezeigt. Die Lehrperson kommentiert, worauf bei den einzelnen Handlungsschritten besonders zu achten ist.

Es geht darum, dass die Kinder zuerst zum Herstellen einer eigenen Fingerpuppe angeleitet werden, dann ihre Fingerpuppe herstellen können und danach eine Anleitung für die Herstellung einer Fingerpuppe schreiben. Diese Einbettung des Schreibens über das Zuschauen, Nachmachen und eigene Tun ist sehr wichtig. Den Kindern wird so der Handlungsablauf Schritt für Schritt gezeigt und sie werden auf wichtige Punkte aufmerksam gemacht. Damit wird der für das Verfassen der Anleitung unverzichtbare Wortschatz aufgebaut. Das Zuschauen und eigene Tun ermöglicht es den Schüler/innen auch, nachzufragen und Unsicherheiten zu klären.

Nach dem Vormachen bekommen die Schüler/innen Gelegenheit, ihre eigene Fingerpuppe herzustellen, sie auszumalen und damit zu spielen, bis alle gleichzeitig mit dem Schreiben beginnen können. Das dazu notwendige Material liegt an den Arbeitsplätzen bereit.

**Wichtig:** Den Schüler/innen wird mitgeteilt, dass ihre schriftlichen Anleitungen einer anderen zweiten Klasse zum Ausprobieren gegeben werden.

**Beispiele zur Veranschaulichung: Fingerpuppen, Anleitung von 2. Klässler/innen**  
Abbildung zum Produkt „Fingerpuppe“



### Vorgehen in der Übersicht

- (1) Vorzeigen: die Lehrperson macht die einzelnen Handlungsschritte vor.
- (2) Kommentieren: die Lehrperson macht auf wichtige Punkte aufmerksam.
- (3) Zuschauen: die Schüler/innen (Halbklasse) schauen zu und fragen nach.
- (4) Sichern: die Lehrperson rekapituliert die einzelnen Schritte bzw. lässt sie von den Schüler/innen rekapitulieren. Ein Fokus liegt dabei auf der Erarbeitung des thematischen Wortschatzes.
  
- (5) Die Schüler/innen bekommen das Material für die Herstellung der Fingerpuppe
- (6) Die Schüler/innen stellen ihre Fingerpuppe selbständig her und werden dabei bei Bedarf von der Lehrperson unterstützt.
- (7) Wenn Schüler/innen damit fertig sind, malen sie die Fingerpuppe aus und spielen mit ihr, bis alle fertig sind.
- (8) Alle Schüler/innen beginnen gleichzeitig mit dem Schreiben ihrer Anleitung. Sie schreiben ihre Anleitung ganz selbständig, also ohne Unterstützung von Mitschüler/innen oder Lehrperson.
- (9) Nach zwanzig Minuten werden die Texte eingesammelt.

### Anleitung

Es versteht sich, dass Lehrpersonen die folgende Anleitung antizipieren können. Sie wird trotzdem Schritt für Schritt aufgeführt, damit die Anleitungen und Handlungsschritte für alle Schüler/innen möglichst identisch sind. Dies ist für die klassenübergreifende Analyse der Texte von grosser Wichtigkeit.

- (1) fertige Fingerpuppe (durch Lehrperson hergestellt) präsentieren
- (2) Schablone (ohne Löcher für Finger) auf mittelschweres weisses Papier (120-160 Gramm/qm) legen
- (3) Kontur mit Bleistift nachfahren
- (4) ausschneiden
- (5) Löcher für Finger in die Beine unten schneiden
  - vorzeichnen
  - Beinpartien leicht falten: Knick in Kreismitte
  - Mit der Schere bei der Falte im innerhalb des Kreises einstechen und Loch ausschneiden
  - Beinpartie glatt streichen
- (6) ausmalen
- (7) mit Zeig- und Mittelfinger in die Löcher fahren
- (8) Puppe mit Gummiband am Handrücken festmachen
- (9) spielen (bis alle fertig sind)

**Die Schüler/innen schreiben selbständig ihre Anleitung.  
Zur Verfügung stehende Zeit: 20 Min.**

(Hinweis für Lehrperson: **Keinen** Titel vorgeben! – Schreibvorlage auf separatem Blatt.)

zuerst must du der puppe iere Füsse  
 genau anden anfang tuhn dan must  
 du die puppe nach faren und aus-  
 schneiden nachher must du ein par  
 löcher für die finger machen  
 am besten get das mit einem  
 leim stift. dan must du die Beine  
 unten um knixen dan mit der  
 schneide einkleines draek rein  
 hahn machst du das geknickte  
 wieder auf. Wen du den Kreis-  
 ausgeschniten hast dan kanst du  
 nochmal kontrolliere ob du die  
 Rände abgeschnieten hast dan  
 kanst du endlich anfangen  
 mit aus malen!

Name: .

zuerst hast du einen Bapier  
 und ein schablone und die schablone  
 zuehst du dem Bapier drauf und  
 fust nach faren wenn du fertig  
 bist dan kanst du das Bapier  
 aus malen.

Chronologische und sachlogische Handlungsabfolge darstellen

Auswertungsraster (E16\_01):

Informationen zum Handlungsablauf sind relevant für den Nachvollzug der Instruktion. Konsequent.	2 Punkte
Informationen zum Handlungsablauf sind relevant für den Nachvollzug der Instruktion. Mehrheitlich.	1 Punkt
Alles andere	0 Punkte

## Ansatzweise thematischen Wortschatz verwenden

## Auswertungsraster (E16\_05) :

Verwendung des thematischen Wortschatzes. Konsequent.	3 Punkte
Verwendung des thematischen Wortschatzes. Mehrheitlich.	2 Punkte
Verwendung des thematischen Wortschatzes. Vereinzelt.	1 Punkt
Alles andere	0 Punkte

## Mehrheitlich gefestigtes Wortkonzept beim Schreiben

Diese Fähigkeit gilt für die beiden Produktionssituationen, die den Schülerinnen und Schülern vorgestellt wurden.  
 Unter den auf diesem Niveau noch schwer zu segmentierenden Wörtern sind im Französischen zu nennen: «je mamuse avec leau»; im Deutschen: «Ein Blattpapier; kannst du».

## Auswertungsraster (E16\_03) :

Wortkonzept ist gefestigt. Durchgehend.	2 Punkt
Wortkonzept ist gefestigt. Mehrheitlich.	1 Punkt
Alles andere	0 Punkte

## Textbeispiel Schüler (deutsche Schweiz)

zuerst must du der puppe iere Füsse  
 genau anden anfang tuhn dan must  
 du die puppe nach far en und aus,-  
 schneiden nacher must du ein par  
 löcher für die finger machen  
 am besten get das mit einem  
 leim stift. dan must du die Beine  
 unten um knisen dan mit der  
 schneide einkleines draek rein  
 hahn machst du das geknikte  
 wieder auf. Wen du den kreis-  
 ausgeschnitten hast dan kannst du  
 nochmal kontrolliere ob du die  
 Rände abgeschnieten hast dan  
 kannst du endlich anfangen  
 mit aus malen!

## Basisstandard Schreiben 8. Klasse

### Kompetenzbeschreibung

*Die Schülerinnen und Schüler können anhand der in einem Modell oder einem Referenztext vorgeschlagenen thematischen Inhalte und Schreibkonventionen einen entsprechenden Text in verschiedenen Genres schreiben. Sie können die Textteile beim jeweiligen Genre thematisch verknüpfen; durch die Anordnung der Inhalte oder die Verwendung von Verknüpfungsworten stellen sie den Textzusammenhang her. Sie können in einem erzählenden Text eines anderen den Inhalt und die Wirkungen einiger Passagen erfassen und den Text weiter schreiben. Sie können in einem (eigenen oder fremden) Text eine Anzahl Orthographiefehler erkennen und sie korrigieren.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können:

- *Sprachmuster* (Textstruktur oder/und Inhaltsorganisation) anwenden, die sich für argumentative, informativ-erklärende oder erzählende Texte eignen.
- *Themainformationen*, die in der Produktionssituation angegeben werden, in den eigenen Text einbauen.
- Diese *Informationen* beim Schreiben eines Textes oder Textteils aufnehmen und in neuer Form wiedergeben.
- Beim Schreiben eines Textes selbstständig *Sprachmodelle*, Schreibkonventionen entwickeln.
- Die meisten *Orthographiefehler* bei Wörtern in einem Text erkennen und sie verbessern.
- Thematische *Verknüpfungen* oder solche aufgrund von *Verknüpfungswörtern* zwischen den zu schreibenden *Textteilen* herstellen.
- *Inhalte* und *Wirkungen* eines fremden Texts feststellen und ergänzend wiedergeben.

### Aufgabenillustration

*Schreibaufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:*

- *Die Produktionssituation und die verschiedenen Anweisungen werden in einer klaren und genauen Sprache präsentiert.*
- *In den Anweisungen sind alle Elemente der zu erfüllenden Aufgabe enthalten; sie erfordern wenig Interpretation vonseiten der S. Sie liefern Schritt für Schritt den zu befolgenden Weg, um den Text zu schreiben.*
- *Die Beispiele, die Referenzmodelle sind prototypisch für das Genre des zu schreibenden Textes und leicht in den Text übertragbar, den jeder Schüler und jede Schülerin zu schreiben hat.*
- *Die Verständnis-, Verbesserungs-, und Schreibaufforderungen für den Text oder einen Teil des Textes sind in wenigen schülergerechten Worten verfasst und setzen kein grösseres kognitives Vorwissen voraus.*
- *Die Kontextualisierung der Produktionssituation ist vielfältig und genau: die Funktion des Textes, sein Zweck, seine Adressaten; die Inhalte bezüglich der Referenzmodelle, der Mittel und der Schreibkonventionen sind ebenfalls genau und detailliert beschrieben.*

## Aufgabenbeispiel 1

### «Ein Fantasiegegenstand»

#### Einen Gegenstand anhand eines Beispiels beschreiben

Auf den nächsten Seiten sind etwas ungewöhnliche Fantasiegegenstände abgebildet. Sie stammen aus dem Buch *Catalogue d'objets introuvables* von Jacques Carelman.

- Sieh dir den ersten Gegenstand («Birnschäler») genau an und lies die dazugehörige Beschreibung.
- Betrachte dann die anderen beiden Gegenstände, die ebenfalls von Carelman geschaffen wurden.
- Wähle von diesen beiden jenen Gegenstand aus, der deine Fantasie mehr anregt.
- Erfinde einen passenden Namen für diesen Gegenstand.
- Schreib einen kurzen Text (ungefähr 100 Wörter), in dem du den ausgewählten Gegenstand vorstellst.

Dein Text soll

a) eine Beschreibung des Gegenstandes enthalten

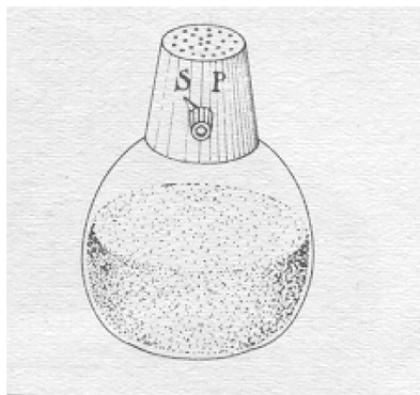
und informieren über:

- b) die möglichen Benutzer des Gegenstandes;
- c) seine mögliche Funktion;
- d) die Art, wie der Gegenstand benutzt wird.

Du hast **20 Minuten** Zeit, um diese Aufgaben zu lösen.

Erster Gegenstand

Name des Gegenstandes:



Text

---



---



---



---



---

*Thematische Informationen nutzen*

Bei der Beschreibung des Fantasiegegenstands nutzen die Schülerinnen und Schüler die in der Aufgabenstellung in Text und Bild präsentierten thematischen Informationen und beschreiben mögliche Nutzer, spezielle Eigenschaften des Gegenstands und wie dieser zu gebrauchen ist.  
 Der folgende Text wurde von einem Schüler verfasst (die Rechtschreibung wurde korrigiert) :

*« Der Salzpfefferer  
 Dieses Ding ist für Leute, die genug davon haben nur das Salz oder nur Pfeffer zu finden. Das ist vorbei, denn dieses kleine Wunderding gibt Ihnen Salz und Pfeffer. Die beiden befinden sich im gleichen Behälter, doch wie wählt man sie aus? Das ist ganz einfach. Es genügt der richtige Hebel und ihn entweder auf S für Salz oder P für Pfeffer einzustellen und schon funktioniert es von allein ...»*

*E07\_01-E07\_04*

*Auswertungsraster:*

E07_01	Ein plausibler möglicher Nutzer des Gegenstandes wird genannt	1 Punkt
	Es wird kein Nutzer genannt	0 Punkte
E07_02	Eine kurze Beschreibung der Spezifik des Gegenstandes ist formuliert	1 Punkt
	Die Spezifik des Gegenstandes wird nicht beschrieben	0 Punkte

E07_03	Eine mögliche Funktion des Gegenstandes wird genannt	1 Punkt
	Es wird keine Funktion genannt	0 Punkte

E07_04	Es finden sich Hinweise auf die Art, wie der Gegenstand benutzt wird	1 Punkt
	Hinweise auf die Benutzung fehlen	0 Punkte

*Angebotene sprachliche Muster nutzen, die zur Kommunikationssituation und zum Genre passen*

Die S setzen entsprechend der präsentierten Geschichte (Birnenschäler) einen passenden Titel zur eigenen Geschichte, der die Besonderheit des Gegenstands ausdrückt und zur Art des Textes passt (zusammengesetzter Namen, kein reisserischer Werbetext-Titel oder Fachbegriff eines Sachtextes). (E07\_06)

*Auswertungsraster (E07\_06):*

Ein Name (auch zusammengesetzt) wird vorgeschlagen, der die Besonderheit des Objekts abbildet.	1 Punkt
Der Name ist unpassend oder fehlt	0 Punkte
Der Titel ist nicht ein Name – z.B. ein (Werbe-)Slogan	0 Punkte

## Aufgabenbeispiel 2

### Erstens und zweitens

(nach Daniil Charms)

Erstens, ich sang ein Lied und wanderte los.

Zweitens, Dieter kam und sagte: «Ich komme mit.» Wir wanderten zu zweit weiter und sangen ein Lied.

Drittens, wir wanderten und was sahen wir da? Auf der Strasse stand ein Mann, klein wie eine Maus. «Was bist denn du für einer?», fragten wir ihn. – «Ich bin der kleinste Mann der Welt und heisse Walter.» – «Komm mit uns!» – «Gut.» Wir wanderten weiter, Walter konnte aber nicht mit uns Schritt halten. Er lief so schnell wie möglich hinter uns her, holte uns aber nicht ein. Da nahmen wir ihn an der Hand, Dieter rechts, ich links. Walter hing an unseren Händen und berührte kaum mit den Füßen den Boden. So wanderten wir weiter. Wanderten zu dritt und piffen ein Lied.

Viertens, wir wanderten und was sahen wir da? Am Strassenrand lag ein so langer Kerl, dass nicht zu sehen war, wo seine Beine endeten. Wir sagten: «Willst du mitkommen?» – «Gut», sagte der lange Mann. Er machte riesige Schritte. Ein Schritt war zwanzig Meter. «He», rief ich, «mach kleine Schritte, wir kommen nicht nach.» – «So kleine Schritte kann ich nicht.» Ich habe eine andere Lösung: «Walter nehme ich auf die Schultern und euch beide unter meine Arme.» So wanderten wir weiter und sangen ein Lied. (...)

Da fehlt ein Stück Text und der Schluss der Geschichte!

Wie die Geschichte funktioniert.

- Zuerst wandert eine Person, der Erzähler der Geschichte. Er singt.
  - Im zweiten Abschnitt (= zweitens) trifft er Dieter. Sie wandern zusammen weiter und singen.
  - Im dritten Abschnitt begegnen sie einem ganz kleinen Mann, Walter. Er schliesst sich ihnen an, aber da gibt es ein Problem. Seine Beine sind viel zu kurz. Gemeinsam finden die Wanderer eine Lösung ... und pfeifen ein Lied.
  - Im vierten Abschnitt begegnen sie einem ganz langen Mann. Er geht mit ihnen mit, aber da gibt es ein Problem. Seine Beine sind viel zu lang. Gemeinsam finden die Wanderer auch hier eine Lösung.
  - Die Abschnitte werden immer ein bisschen länger.
- Mit jedem neuen Abschnitt stösst also eine weitere Person zur Gruppe und wandert mit. Jedes Mal gibt es dabei aber zuerst ein Problem, weil die Wanderer so unterschiedlich sind. Jedes Mal findet die Gruppe eine Lösung.

Du schreibst nach diesem Muster die Geschichte weiter. Achte dabei auf folgende Punkte:

1. In deinem Teil der Geschichte müssen noch zwei Personen dazu kommen. Dein Text hat also noch zwei weitere Abschnitte.
2. Beide Abschnitte von dir sind mindestens gleich lang wie der vierte.
3. In beiden Abschnitten kommt eine weitere Person dazu.
4. Beide Male ergibt sich damit für das gemeinsame Wandern ein Problem.
5. Beide Male wird dieses Problem gelöst.
6. Du schreibst in einem Satzsatz, was dem Erzähler zu dieser Geschichte durch den Kopf geht.

*Sprachliche Muster und Schreibkonventionen nutzen*

In der Aufgabenstellung wird der Anfang der Geschichte von Daniil Charms dargestellt. In der darauffolgenden Einführung wird dargelegt, wie die Geschichte funktioniert. Die Schülerinnen und Schüler sollen dadurch in die Lage versetzt werden, das vorgeschlagene Muster zu nutzen, aber auch neue Inhalte hinzuzufügen.

Wird in einem neuen Abschnitt mindestens eine neue Figur und ein neues Problem eingeführt oder ein mit den Figuren der Geschichte verbundenes Motiv aufgenommen, ist diese Fähigkeit bestätigt.

(E15\_01-E15\_07)

*Auswertungsraster:*

E15_01	Zwei neue Personen werden eingeführt.	2 Punkte
	Eine neue Person wird eingeführt.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte
E15_03	Die beiden ausgewählten Probleme sind plausibel.	2 Punkte
	Ein Problem ist plausibel.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

E15_04	Beide Probleme werden anschaulich gemacht.	2 Punkte
	Ein Problem wird anschaulich gemacht.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

E15_06	Es werden zwei neue Probleme eingeführt.	2 Punkte
	Es wird ein neues Problem eingeführt.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

E15_07	Beide Male wird das Problem gelöst.	2 Punkte
	Ein Problem wird gelöst.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

### Aufgabenbeispiel 3

#### «Handy-Verbot»

Einen Text zu einem umstrittenen Thema schreiben

In deinem Schulhaus wird ein Versuch durchgeführt. Für 4 Wochen gilt ein Handy-Verbot auf dem ganzen Schulhaus-Areal, also auch auf dem Pausenplatz. Wir stehen in der vierten Woche des Versuchs. Die Schülerinnen und Schüler deiner Klasse haben zum Handy-Verbot auf dem Pausenplatz unterschiedliche Meinungen. Es gibt klare Befürworter und klare Gegner.

Im Klassenrat wird darum abgemacht, dass aus deiner Klasse zwei Stellungnahmen an die Schulleitung verfasst werden: eine zustimmende (pro) und eine ablehnende (contra) Stellungnahme.

In der folgenden Tabelle findest du die häufigsten drei Pro- und drei Contra-Argumente der Schüler/innen deiner Klasse:

Handy-Verbot auf dem Pausenplatz	
Für das Verbot (pro)	Gegen das Verbot (contra)
Weniger Ablenkung, wenn nicht dauernd auf Anrufe oder SMS geantwortet wird.	Alle SMS-Post sofort erledigen.
Mehr Zeit für Gespräche auf dem Pausenplatz.	Möglichkeit für schnelles Abmachen.
Weniger Kosten/Ausgaben.	In dringenden Fällen schnellen Kontakt zu Mutter/Vater.

In der Tabelle oben werden je drei Aussagen *für* und drei Aussagen *gegen* das Handy-Verbot auf dem Pausenplatz aufgeführt.

- Entscheide zuerst, ob du für oder gegen das Handy-Verbot auf dem Pausenplatz schreiben willst. Setze einen entsprechenden Titel.
- Schreibe dann deine Stellungnahme an die Schulleitung.
- Für deine Stellungnahme arbeitest du mit den oben aufgeführten Argumenten *für* oder *gegen* das Handy-Verbot. Verwende keine zusätzlichen, «neuen» Argumente. Ihr habt das so in der Klasse abgemacht.
- Deine Stellungnahme für die Schulleitung sollte nicht zu lang sein (zwischen 120 und 150 Wörter).

Du hast 20 Minuten Zeit, um die Aufgaben zu lösen.

*Sprachliche Muster, sprachliche Mittel und Strategien der Textverknüpfung einsetzen*

Bei diesem argumentativen Text erhielten die Schülerinnen und Schüler vor dem Schreiben Argumente, die sie dann in ihren Text aufnehmen konnten, so dass sie nicht selber etwas erfinden mussten. Die nachfolgende Tabelle gibt beispielsweise nützliche Argumente für eine Diskussion eines allfälligen Handy-Verbots für den Pausenplatz an.

*Auswertungsraster:*

E03_01	Der Standpunkt (pro oder contra) wird explizit zum Ausdruck gebracht, muss nicht aus Argumentation erschlossen werden.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte
E03_02	Der Text enthält eine Empfehlung an die Schulleitung, im Sinne des vertretenen Standpunktes zu entscheiden.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte
E03_03	Im Text wird mit den drei Argumenten des gewählten Standpunktes gearbeitet – und zusätzlich ein Gegenargument bearbeitet.	3 Punkt
	Im Text wird mit den drei Argumenten des gewählten Standpunktes gearbeitet.	2 Punkt
	Im Text wird mit einem oder zwei der drei Argumente des gewählten Standpunktes gearbeitet.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte
E03_09	Verknüpfungen werden durchgängig realisiert: die einzelnen Argumente sind gut eingebettet (mit expliziten und/oder impliziten sprachlichen Mitteln).	3 Punkte
	Verknüpfungen werden mehrheitlich realisiert: die einzelnen Argumente sind mehrheitlich gut eingebettet (mit expliziten und/oder impliziten sprachlichen Mitteln).	2 Punkte
	Verknüpfungen werden vereinzelt realisiert: die einzelnen Argumente sind vereinzelt gut eingebettet (mit expliziten und/oder impliziten sprachlichen Mitteln).	1 Punkt
	Die Argumente werden nicht verknüpft.	0 Punkte

## Aufgabenbeispiel 4

### «Hat der Wolf eine Existenzberechtigung?»

#### Korrektur, Verbesserung und Beurteilung eines argumentativen Texts

Charlène ist eine Sechstklässlerin und hat einen Leserbrief für eine Schülerzeitung verfasst.

Die Schülerzeitung hatte die Leserinnen und Leser aufgefordert, sich zum folgenden Thema zu äussern: Der Wolf ist wieder in die Schweiz eingewandert. Soll ihm die Möglichkeit eingeräumt werden, bei uns heimisch zu werden, oder soll er wieder ausgerottet werden?

Die Klasse von Charlène hat sich auch die Aufzeichnung einer Radiosendung zu diesem Thema angehört. Anschliessend erhielten die Schülerinnen und Schüler ein Blatt, auf dem Argumente für und gegen die Ausrottung des Wolfs in der Schweiz festgehalten sind.

- Lies zuerst den Text von Charlène durch.
- Der Text von Charlène enthält fünf Rechtschreibfehler. Fülle die Tabelle aus, die sich unter dem Text von Charlène befindet, und notiere dort die falsch geschriebenen Wörter und deine Korrekturen.
- Setze im Text von Charlène die fehlenden Satzzeichen farbig ein.
- Lies die Argumente des Schafhalters und des Wissenschaftlers («Argumentativer Teil»).
- Verfasse eine Schlussfolgerung zum Text von Charlène, die mit dem Inhalt ihres Leserbriefs übereinstimmt.
- Lies den Text von Charlène nochmals durch und beantworte die Fragen, die dir dazu gestellt werden.

Du hast 30 Minuten Zeit, um diese Aufgaben zu lösen.

**Fragen und Aufgaben zum Text von Charlène****Aufgabe 1**

Der Text von Charlène enthält fünf Rechtschreibfehler. Es fehlen auch einige Satzzeichen.

Lies zuerst den Text von Charlène durch.

Fülle dann die Tabelle aus, die sich unter dem Text von Charlène befindet, und notiere dort die falsch geschriebenen Wörter und deine Korrekturen.

Setze im Text von Charlène die fehlenden Satzzeichen farbig ein.

**Text von Charlène**

Das Problem besteht darin, dass der Wolf Schafe frisst. Meiner Meinung nach sollte man den Wolf nicht wieder ausrotten weil er nur die schwächsten und die kranken Tiere frisst. Ich finde, das dies immerhin einen gewissen Nutzen hat, weil dadurch verhindert wird, dass die ganze Herde krank wird. Man kann die Schafe mit Hirtenhunden und Eseln schützen. Ich finde, dass das gut für die Schafe ist. Der Wolf ist nicht so böse wie man glaubt, er frisst keine Menschen. Für den Wolf hat es genug Platz. Die Schafe brauchen schliesslich kein so grosses Gebiet.

Charlène

Falsch geschriebenes Wort im Text von Charlène	Richtig geschriebenes Wort

Achtung: Vergiss nicht, die fehlenden Satzzeichen im Text von Charlène farbig zu ergänzen.

Frageformate zum Evaluieren und/oder Überarbeiten: Sprachformale Korrektur

Im Text eines Mitschülers mussten die Schülerinnen und Schüler zunächst einige Rechtschreibfehler finden und sie dann verbessern.  
 Beim Basisstandard erkennen die Schülerinnen und Schüler mindestens drei dieser Fehler und können einen oder zwei davon verbessern.  
 In Deutsch können sie die folgenden Fehler verbessern:  
 Ich finde, das... - Der Wolf ist nicht böse wie man glaubst. – Sollte man den Wolf ausrotten () weil...  
E02\_01

Auswertungsraster E02\_01:

Alle fünf Fehler erkannt, 3–5 Korrekturen richtig	3 Punkte
3 bis 5 Fehler erkannt, 1–2 Korrekturen richtig	2 Punkte
Weniger als 3 Fehler erkannt, 1-2 richtig korrigiert oder 4-5 Fehler richtig erkannt und keine richtige Korrektur	1 Punkt
Anderes	0 Punkte

Frageformate zum Evaluieren und/oder Überarbeiten: Inhaltlich-funktionale Textelemente/Textaussagen erkennen

Frage 6

Welche Argumente zählt Charlène auf? Notiere diese.  
 Füge ein weiteres Argument hinzu, das ihrer Meinung entspricht.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

E02-08

## Auswertungsraster E02\_08:

Argumente von Charlène: (1) Der Wolf frisst die schwächsten Schafe. (2) Der Wolf frisst die kranken Schafe, das schützt die Herde. (3) Man kann die Schafe schützen durch Hirtenhunde oder Esel. (4) Der Wolf ist nicht so böse, wie man meint. (5) Es hat genug Platz für das Nebeneinander von Wolf und Schafen.	
Drei Argumente sind richtig benannt.	3 Punkte
Zwei Argumente sind richtig benannt.	2 Punkte
Nur ein Argument ist richtig benannt.	1 Punkt
Anderes	0 Punkte

**Basisstandard «Schreiben» 11. Klasse****Kompetenzbeschreibung**

Die Schüler und Schülerinnen sind fähig, der jeweiligen Kommunikationssituation angemessene Texte zu schreiben und nutzen dazu verschiedene Textmuster oder Genres. Sie setzen dazu auch die in der Aufgabenstellung angebotenen sprachlichen Muster und Genretypen wie Beschreiben, Argumentieren und Erzählen ein. Zudem nutzen sie die in der Aufgabenstellung vorgegebenen thematischen Informationen und diejenigen zur Situation für ihr Schreiben. Sie verwenden textstrukturierende Mittel wie Titel, Absätze etc. und setzen Textverknüpfungsmittel wie reihende oder unterordnende Konjunktion, Zeigewörter (hier, dort etc.) und Pronomen angemessen ein. In Texten mit 80–100 Wörtern sind weniger als 10% der Wörter orthografisch falsch geschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, einen Text in seiner Qualität einzuschätzen, indem sie stilistische Mittel sowie inhaltlich und funktionale Textelemente erkennen und deren Wirkung angemessen beurteilen.

**Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen**

Die Schüler und Schülerinnen sind fähig,

- die in der Aufgabenstellung *explizit* angebotenen *sprachlichen Muster* des Argumentierens (beispielsweise Pro-Contra-Argumente zum Thema «Handy-Verbot in der Schule») und des Beschreibens (z. B. «Ein Fantasiegegenstand») für das eigene Schreiben so zu nutzen, dass sie in wesentlichen Aspekten zur *Kommunikationssituation* und zum *Genre* passen.
- *sprachliche Muster* des Beschreibens (beispielsweise mehrheitlicher Einsatz von Sätzen mit beschreibendem Charakter), des Argumentierens (beispielsweise das hauptsächliche Verwenden von Sätzen mit argumentativem Charakter) und des Erzählens (beispielsweise das hauptsächliche Verwenden von Sätzen mit erzählendem Charakter) selbständig zu verwenden, auch wenn diese *nicht explizit* in der Aufgabenstellung angeboten werden.
- *anspruchsvolle sprachliche Muster* (Muster, die sich auf den ganzen Text beziehen wie beispielsweise Pro-Contra-Muster, Darstellung eines strittigen Punkts etc.) zu nutzen, wenn diese in der Aufgabe angeboten und *ausdrücklich* verlangt werden. Der Schreibauftrag muss dabei eindeutig sein.
- ihre *eigene Meinung* in argumentativen Texten klar zum Ausdruck zu bringen, ohne dass dies in der Aufgabe ausdrücklich verlangt wird (z. B. in einem Brief an die Schulleitung).
- *inhaltliche und thematische Informationen* der Aufgabenstellung in beschreibenden und argumentativen Texten zu nutzen, wenn die Information mit Bildern und zusätzlichem Material klar in der Aufgabe präsentiert wird.
- einzelne Textaussagen und Inhalte mit *sprachlichen Mitteln* (Textverknüpfungs- und Textstrukturierungsmittel) miteinander erfolgreich zu verknüpfen, so dass Lesende in ihrer Lektüre unterstützt und geführt werden (beispielsweise einerseits – andererseits, obwohl, erstens, etc.).
- einzelne Textaussagen und Inhalte mit *sprachlichen Verknüpfungsstrategien* miteinander erfolgreich zu verknüpfen, so dass Lesende in ihrer Lektüre unterstützt und geführt werden (beispielsweise bei einer Zimmerbeschreibung ein Rundgang durch das Zimmer.)
- Texte zu evaluieren und zu überarbeiten, indem sie bei fremden Texten *inhaltliche* und *funktionale Textelemente* erkennen sowie deren Wirkung beurteilen und Verbesserungsmöglichkeiten vorschlagen.

### Aufgabenillustration

Schreibaufgaben für diesen Basisstandard weisen folgende Eigenschaften auf:

- Die Aufgabenstellung als Ganzes ist differenziert und klar. Die einzelnen Aufträge sind in einfacher Sprache formuliert. Die Anleitungen sind offener als diejenigen der Aufträge, die in den 8. Klassen für die Erreichung der Basisstandards Voraussetzung sind, d.h. sie machen keine konkreten Angaben zur Situierung und zum Vorgehen. Die Aufträge erfordern deshalb ein gewisses Mass an Interpretation.
- Wenn Materialien, Beispiele und Muster angeboten werden, dann sind diese möglichst offen und müssen für die eigene Textproduktion mit einem gewissen Aufwand angepasst werden. Sie umfassen auch literarische Muster.
- Frageformate – etwa zu zentralen Textaussagen, Textwirkungen oder Korrekturvorschlägen – sind formal und inhaltlich deutlich anspruchsvoller als diejenigen für die 8. Klassen. Die Fragen sind dennoch mit wenig sprachlichem Aufwand beantwortbar.
- Die Aufgaben der 11. Klassen sind weniger stark pragmatisch ausgerichtet und kontextualisiert als die Aufgaben der Basisstandards für die 8. Klasse, die für die Erreichung der Basisstandards als Referenz genommen wurden. Eine Argumentation oder eine Beschreibung ist weniger auf einen praktischen Zweck ausgerichtet. So sind die Textformate tendenziell offener (Erzählen, literarische Formen des Beschreibens). Funktionen, Ziele, AdressatInnen, aber auch Hinweise auf sprachliche Muster, Mittel und Schreibkonventionen sind weniger explizit und eindeutig formuliert.

### Aufgabenbeispiel 1

Vgl. Aufgabenbeispiel 1 (8. Schuljahr): «Ein Fantasiegegenstand»

Angebote sprachliche Muster nutzen, die zur Kommunikationssituation und zum Genre passen

Die S setzen entsprechend der präsentierten Geschichte (Birnschäler) einen passenden Titel zur eigenen Geschichte, der die Besonderheit des Gegenstands ausdrückt und zur Art des Textes passt (zusammengesetzter Name, kein reisserischer Werbetext-Titel oder Fachbegriff eines Sachtextes).

E07\_06

Auswertungsraster E07\_06:

Ein Name (auch zusammengesetzt) wird vorgeschlagen, der die Besonderheit des Objekts abbildet.	1 Punkt
Der Name ist unpassend oder fehlt	0 Punkte
Der Titel ist nicht ein Name – z.B. ein (Werbe-)Slogan	0 Punkte

**Aufgabenbeispiel 2****«Zimmerbeschreibung»**

Dein Onkel lebt in Kanada. Ihr schreibt euch regelmässig E-Mails. Heute hast du ein besonderes Anliegen: Du möchtest dein Zimmer besser einrichten. So wie es eingerichtet ist, hast du einfach zu wenig Platz. Alles steht irgendwie im Weg.

Dein Onkel ist Innenarchitekt und du bist sicher, dass er dir beim «Umstellen» helfen kann. Er findet immer überraschende Lösungen. Das Problem ist nämlich, dass du nichts weggeben willst und eigentlich alles brauchst.

- Schau dir die drei Fotos und den Zimmerplan genau an. Du musst ja wissen, wie «dein» Zimmer aussieht. Die Fotos zeigen «dein» Zimmer aus verschiedenen Blickwinkeln.
- Beschreibe dein Zimmer so, dass dein Onkel sich auch ohne (!) Fotos und Zimmerplan eine genaue Vorstellung von deinem Zimmer machen kann. Aus technischen Gründen kannst du Fotos und Zimmerplan deinem Onkel nicht mailen. Er soll möglichst genau wissen,
  - wie dein Zimmer aussieht,
  - was wo steht.
- Schreib einen Entwurf von deinem E-Mail an den Onkel.

Du hast **20 Minuten** Zeit, um diese Aufgaben zu lösen.



## Anspruchsvolle sprachliche Muster und Schreibkonventionen der Textverknüpfung verwenden

Die S beschreiben in einem deskriptiven Text ihr Zimmer. Sie verwenden dabei sprachliche Muster und Strategien, die den Leser in seiner Lektüre unterstützen: Sie setzen klare positionierende Wendungen («Wenn du durch die Türe kommst, wendest du dich nach links»). Sie beschreiben das Zimmer beispielsweise in Form eines Rundgang durch das Zimmer.

E01\_07, E01\_12

## Auswertungsraster:

E01_07	Der Text zeigt eine konsequent eingehaltene und aufgabenadäquate Strategie, mit der für den Leser die einzelnen Informationen miteinander verknüpft werden. Z.B. „Rundgang durch das Zimmer“, „Orientierung an fixen Referenzpunkten „Von der Türe aus rechts“ etc.	2 Punkte
	Eine (Haupt-) Strategie wird nicht konsequent eingehalten, ist aber sichtbar.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte
E01_12	Der Leser wird in seiner Lektüre gelenkt: durch Mittel der «Aufmerksamkeitslenkung» („Achtung!“), dem Anbieten von «Referenzgrößen» („Links vom Schrank!“) und von «Kontrollpunkten» („Jetzt stehst du vor dem Schrank.“). Alle drei Mittel werden genutzt.	3 Punkte
	Es wird mit zwei Mitteln gearbeitet.	2 Punkte
	Es wird mit einem Mittel gearbeitet.	1 Punkt
	Alles andere	0 Punkte

### Aufgabenbeispiel 3

## «Jugendliche und Internet»

### Die eigene Meinung äussern

Einige deiner Kollegen bitten dich, an einer Umfrage für die Schülerzeitung teilzunehmen. Dabei geht es darum, wie Jugendliche sich zur Nutzung des Internets stellen. Einige sind der Ansicht, die Nutzung des Internets sei heute notwendig. Andere behaupten, das Internet sei gefährlich und sollte gemieden werden.

Um an der Umfrage mitzumachen musst du:

- deine Meinung zum Ausdruck bringen;
- zwei Argumente angeben, mit denen du deine Meinung begründest;
- einen kurzen Text verfassen (etwa 100 Wörter), in dem du deine Meinung festhältst und sie mit den Argumenten begründest, die du angegeben hast. (Natürlich kannst du auch noch weitere Argumente anführen, das ist aber nicht notwendig.)

Du hast **20 Minuten** Zeit, um diese Aufgaben zu lösen.

**Aufgabe 1**

- Gib an, welcher Meinung du bist (ein Satz).

---



---

**Aufgabe 2**

- Begründe deine Meinung mit zwei Argumenten (ein Satz pro Argument).

1) 

---

---

2) 

---

---

**Aufgabe 3**

- Verfasse deinen Text.

---



---

*Inhaltliche und thematische Informationen der Aufgabenstellung nutzen*

Die S argumentieren für ihren Standpunkt in einer strittigen Sache (Internetnutzung).  
 In der Aufgabenstellung werden ihnen zwei Positionen angeboten: „Einige sind der Ansicht, die Nutzung des Internets sei heute notwendig. Andere behaupten, das Internet sei gefährlich und sollte gemieden werden.“  
 Sie nutzen diese Positionen für ihre Argumentation und formulieren zu diesen ein bis zwei Argumente.  
 E09-02

*Auswertungsraster:*

E09_02	Es werden mindestens zwei Argumente in je einem Satz angeführt	2 Punkt
	Es wird ein Argument angeführt	1 Punkt
	Anderes	0 Punkte

Inhaltliche und thematische Informationen verwenden, die nicht in der Aufgabenstellung vorgegeben sind

Die S argumentieren für ihren Standpunkt in einer strittigen Sache (Internetnutzung).  
Im Text bringen sie ihre Meinung in eigenen Worten zum Ausdruck.

E09-03

Auswertungsraster:

E09_03	Die Meinung wird explizit zum Ausdruck gebracht (oder sie ist im Text implizit, aber klar identifizierbar enthalten)	1 Punkt
	Anderes	0 Punkte

### Aufgabenbeispiel 4

#### «Handy-Verbot»

Einen Text zu einem umstrittenen Thema schreiben

In deinem Schulhaus wird ein Versuch durchgeführt. Für 4 Wochen gilt ein Handy-Verbot auf dem ganzen Schulhaus-Areal, also auch auf dem Pausenplatz. Wir stehen in der vierten Woche des Versuchs. Die Schülerinnen und Schüler deiner Klasse haben zum Handy-Verbot auf dem Pausenplatz unterschiedliche Meinungen. Es gibt klare Befürworter und klare Gegner.

Im Klassenrat wird darum abgemacht, dass aus deiner Klasse zwei Stellungnahmen an die Schulleitung verfasst werden: eine zustimmende (pro) und eine ablehnende (contra) Stellungnahme.

In der folgenden Tabelle findest du die häufigsten drei Pro- und drei Contra-Argumente der Schüler/innen deiner Klasse:

Handy-Verbot auf dem Pausenplatz	
Für das Verbot (pro)	Gegen das Verbot (contra)
Weniger Ablenkung, wenn nicht dauernd auf Anrufe oder SMS geantwortet wird.	Alle SMS-Post sofort erledigen.
Mehr Zeit für Gespräche auf dem Pausenplatz.	Möglichkeit für schnelles Abmachen.
Weniger Kosten/Ausgaben.	In dringenden Fällen schnellen Kontakt zu Mutter/Vater.

In der Tabelle oben werden je drei Aussagen für und drei Aussagen gegen das Handy-Verbot auf dem Pausenplatz aufgeführt.

- Entscheide zuerst, ob du für oder gegen das Handy-Verbot auf dem Pausenplatz schreiben willst. Setze einen entsprechenden Titel.
- Schreibe dann deine Stellungnahme an die Schulleitung.
- Für deine Stellungnahme arbeitest du mit den oben aufgeführten Argumenten für oder gegen das Handy-Verbot. Verwende keine zusätzlichen, «neuen» Argumente. Ihr habt das so in der Klasse abgemacht.
- Deine Stellungnahme für die Schulleitung sollte nicht zu lang sein (zwischen 120 und 150 Wörter).

Du hast 20 Minuten Zeit, um die Aufgaben zu lösen.

*Sprachliche Muster nutzen*

Die S schreiben einen argumentativen Text und beziehen Stellung (Handy-Verbot). Sie nutzen dabei grundsätzlich die sprachlichen Muster des Argumentierens, die in der Aufgabenstellung verlangt sind (Pro-Kontra-Argumentation).

E03\_05

*Auswertungsraster E03\_05:*

Im Text wird im Kern mit dem sprachlichen Format der Argumentation gearbeitet (in Abgrenzung etwa zu Formaten des Erzählens).	1 Punkt
Alles andre	0 Punkte

*Sprachliche Mittel der Textverknüpfung einsetzen*

Die S schreiben einen argumentativen Text und beziehen Stellung (Handy-Verbot). Dabei verknüpfen sie die einzelnen Argumente so miteinander, dass der Gedankengang nachvollziehbar wird, dass sich einzelne Argumente gegenüber stehen und dass sie aufeinander bezogen werden. Z. B. : *einerseits – andererseits, obwohl, dem widerspricht aber ... etc.*

E03\_09

*Auswertungsraster E03\_09:*

Verknüpfungen werden durchgängig realisiert: die einzelnen Argumente sind gut eingebettet (mit expliziten und/oder impliziten sprachlichen Mitteln).	3 Punkte
Verknüpfungen werden mehrheitlich realisiert: die einzelnen Argumente sind mehrheitlich gut eingebettet (mit expliziten und/oder impliziten sprachlichen Mitteln).	2 Punkte
Verknüpfungen werden vereinzelt realisiert: die einzelnen Argumente sind vereinzelt gut eingebettet (mit expliziten und/oder impliziten sprachlichen Mitteln).	1 Punkt
Die Argumente werden nicht verknüpft.	0 Punkte

*Inhaltlich-funktionale Textelemente/Textaussagen erkennen und deren Wirkung beurteilen*

Im Folgenden wird noch ein Beispiel eines Frageformats dargestellt, das eingesetzt wurde, um die Sprachfähigkeiten im Bereich der beiden Sprachhandlungsaspekte Evaluieren und Überarbeiten zu überprüfen.

Die S beurteilen zwei Leseempfehlungen von Gleichaltrigen zu einer Geschichte. Sie schätzen dabei die Wirkung bestimmter Textelemente – wie zum Beispiel die *Wirkung des Titels*, das *Unterdrücken des Schlusses der Geschichte* etc. – richtig ein.

*Kreuze die Antwort an, die für dich am besten zutrifft:*

- Der Titel ist bei einer Leseempfehlung nicht wichtig (nicht zutreffend)*
- Der Titel ist wichtig; er gibt dem Leser einen ersten Hinweis auf die Geschichte und veranlasst ihn unter Umständen, die Geschichte zu lesen. (zutreffend)*
- Es spielt überhaupt keine Rolle, ob man den Titel angibt oder nicht. (nicht zutreffend)*
- Der Titel ist nicht wichtig, die Geschichte zählt. (nicht zutreffend)*

E13\_01

*Auswertungsraster E13\_01:*

«Der Titel ist bei einer Leseempfehlung nicht wichtig.»	0 Punkte
«Der Titel ist wichtig; er gibt dem Leser einen Hinweis auf die Geschichte und veranlasst ihn unter Umständen, die Geschichte zu lesen.»	1 Punkt
«Es spielt überhaupt keine Rolle, ob man den Titel angibt oder nicht.»	0 Punkte
«Der Titel ist nicht wichtig, die Geschichte zählt.»	0 Punkte

## Basisstandards «Orthografie»

*Orthografiekompetenz* meint die Fähigkeit, Texte in Bezug auf die Wortschreibung und Zeichensetzung möglichst <normgerecht> zu produzieren. Gemeint ist damit nicht nur die Fähigkeit, beim spontanen Verschriften eines Textes möglichst wenig Fehler zu machen, sondern auch die Fähigkeit, eigene Texte zu korrigieren und sie so allmählich in eine möglichst <normgerechte> Form zu bringen. Dazu sind vielfältige Kompetenzen nötig, die in drei Bereiche unterteilt werden können:

1. **Verschriftungskompetenz:** Möglichst <normgerechte> Texte zu produzieren, bedeutet, dass man einerseits relevante Rechtschreibregeln kennt und anwenden kann und andererseits über ein gewisses Inventar an Schreibmustern verfügt. Um die orthografischen Regeln anwenden zu können, muss man zudem orthografisch relevante grammatische Operationen durchführen können.
2. **Erweiterte Rechtschreibkompetenz (Strategiekompetenz):** Sowohl beim spontanen Verschriften als auch beim Korrigieren von Texten und auch beim Erlernen der Orthografienorm sind Strategiekompetenzen (z. B. Schreibungen memorieren können, Korrekturstrategien anwenden können, Wörterbücher benützen können usw.) unerlässlich.
3. **Reflexive Rechtschreibkompetenz:** Darunter wird z. B. die Fähigkeit verstanden, eigene Rechtschreibschwierigkeiten zu kennen, um beispielsweise die richtige Korrekturstrategie wählen zu können, oder auch die Fähigkeit, für das eigene Schreiben hilfreiche Regeln eigenständig zu entdecken. Wie sich diese orthografischen Kompetenzen zeigt, ist abhängig vom Schreibenanlass (Übungen, welche die orthografischen Schwierigkeiten fokussieren oder freie Textproduktion).

*Orthografiekompetenz* ist eine Teilkompetenz des Schreibens, steht aber auch in enger Beziehung zur Domäne «Grammatik». Indem für Orthografie isolierte Basisstandards definiert werden, bekommt diese Teilkompetenz ein besonderes Gewicht, was der schulischen Tradition entspricht. Die Kernkompetenzen für «Orthografie» liessen sich auch in einem Basisstandard «Schreiben» integrieren. Bei einem isolierten Basisstandard «Orthografie» geht es jedoch um ein «Mehr» an Kompetenz in Bezug auf kulturelles Wissen über normierte Schreibkonventionen.

## Basisstandards «Orthografie» 8. Klasse (Deutsch)

*Die Schüler und Schülerinnen beherrschen die orthografischen Normen produktiv soweit, dass die in einem Text vorhandenen Fehler ein flüssiges Lesen nicht behindern und können sie in isolierten Situationen bei schulnahe bzw. frequentem Wortschatz anwenden. Für die Klärung von orthografischen Problemen nutzen sie grammatische Proben auf Aufforderung und unter Anleitung. Die Schüler und Schülerinnen wenden unter Anleitung einzelne Strategien zum Erwerb (z. B. Memorierungsstrategien), und – in isolierten Aufgaben – zur Lösung von Rechtschreibproblemen (z. B. Lehrperson bzw. Mitschüler fragen, unter Anleitung Wörterbuch benutzen) an. Sie sind fähig, durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schüler und Schülerinnen sind (in der Schulsprache Deutsch) fähig,

- Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen bzw. einfachen Buchstabenregeln folgen, fast durchgehend richtig zu schreiben.
- in isolierten Situationen die *ie*-Regel meist sicher anzuwenden.
- die Stammregel in morphologisch durchsichtigen Fällen und bei häufig gebrauchten Wortstämmen anzuwenden.
- die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen unter expliziter Nennung der Regel auch bei selteneren Wortstämmen anzuwenden. In Situationen der Sprachproduktion treten auch in häufiger vorkommenden Wortstämmen verschiedentlich Fehler auf (*stopt, lauffen, hämern*).
- konkrete Nomen und häufig auftretende Abstrakta (*Glück, Angst, Morgen, Woche*) grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben treten in diesem Bereich noch Fehler auf.
- Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z. B. attributiven Adjektiven) und Nominalgruppen richtig zu setzen.
- in schulischen Texten und im eigenen Wortschatz frequente Schreibungen zu memorieren und daher auch frequente Ausnahmeschreibungen (*Boot, Bühne, See*) richtig zu schreiben.
- auf Aufforderung hin einzelne Grammatikproben (z. B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.
- bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson zu fragen und unter Anleitung die Wörterbücher zu konsultieren. Bei Verstössen gegen die *ie*-Regel, gegen die Grossschreibung konkreter Nomen oder bei morphologisch durchsichtigen *el/ä*-Fehlern können sie erklären, wie es zum Fehler gekommen ist.
- durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden.

### Aufgabenillustration

*Dieser Basisstandard lässt sich mit folgenden Aufgabentypen erfassen:*

- *Sprachproduktionen in der Domäne «Schreiben», bei denen die Schüler und Schülerinnen explizit darauf hingewiesen werden, ihre Texte auf Orthografie hin zu überprüfen (idealerweise mit einer gewissen zeitlichen Distanz).*
- *isolierte Aufgaben, in denen orthografische Probleme fokussiert werden und in denen grammatische Proben für die Lösung der Probleme durchzuführen sind.*
- *Offene Forschungsaufträge, in denen unter Anleitung orthografische Phänomene erforscht werden.*

## Aufgabenbeispiele

Im Folgenden sind nur isolierte Aufgaben zusammengestellt.

### Doppelkonsonanten

Entscheide, welches die richtige Schreibweise ist und unterstreiche das richtig geschriebene Wort.

Die Hasen/Hassen hopeln/hoppeln über den Rasen/Rassen.

### Nomengrossschreibung

Suche alle Nomen bzw. als Nomen gebrauchte Wörter. Überschreibe den Anfangsbuchstaben

Die vögel wecken sie jeden morgen mit ihrem gezwitscher auf.

### Lernwortdiktat

Hör dir die Sätze gut an und fülle die fehlenden Wörter in die Lücke

Die \_\_\_\_\_ (**Bären**) machen sich für den \_\_\_\_\_ (**Winter**) bereit, sie \_\_\_\_\_ (**spüren**) den \_\_\_\_\_ (**Schnee**).

### Komma zwischen Teilsätzen

In den folgenden Sätzen fehlen die Kommas. Setze diese. Achtung, nicht alle Sätze haben ein Komma.

Die Katze musste lange auf dem Baum ausharren da der Hund einfach nicht weggehen wollte.

### Im Wörterbuch nachschlagen (alphabetische Reihenfolge)

Nummeriere die Wörter in der Reihenfolge, wie sie im Wörterbuch stehen.

fertig  
die Felge  
feucht  
feuerfest  
das Fell

verenden  
verduzt  
verblühen  
verdünnen  
verdunsten

gefühllos  
der Gegenwind  
gefrässig  
die Gegenwart  
gefrieren

Sport  
Sprache  
sprudeln  
springen  
sprechen

## Basisstandards «Orthografie» 11. Klasse (Deutsch)

*Die Schüler und Schülerinnen beherrschen die orthografischen Normen produktiv soweit, dass in einem Text die vorhandenen Fehler ein flüssiges Lesen nicht behindern. Sie kennen die relevanten Rechtschreibregeln und können sie in isolierten Situationen anwenden. Für die Klärung von orthografischen Problemen nutzen sie grammatikalische Proben auf Aufforderung hin. Komplexere Proben, vor allem syntaktische Proben, werden unter Anleitung durchgeführt.*

*Die Schüler und Schülerinnen wenden einzelne Strategien zum Erwerb (z. B. Memorierungsstrategien), und – in isolierten Aufgaben – zur Lösung von Rechtschreibproblemen (z. B. Lehrperson bzw. Mitschüler fragen, Wörterbuch benutzen) an. Korrekturstrategien werden auf Aufforderung hin und unter Anleitung angewandt.*

*Sie sind fähig, unter Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schüler und Schülerinnen sind (in der Schulsprache Deutsch) fähig,

- Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen bzw. einfachen Buchstabenregeln folgen, richtig zu schreiben.
- die *ie*-Regel in der Sprachproduktion meist sicher anzuwenden.
- die Stammregel in morphologisch durchsichtigen Fällen anzuwenden.
- die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen unter expliziter Nennung der Regel auch bei selteneren Wortstämmen anzuwenden. In Situationen der Sprachproduktion treten verschiedentlich Fehler auf (*stopt, hollprig, kräftig, Pfeiffe*).
- echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen (*Allgemeinheit, Geschwindigkeit*) in isolierten Aufgaben grosszuschreiben. In Situationen der Sprachproduktion treten verschiedentlich Fehler auf. Nominalisierte Infinitive werden vor allem dann grossgeschrieben, wenn ihnen eine Präposition mit verschmolzenem Artikel wie *beim, ins* vorausgeht.
- Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z. B. attributiven Adjektiven), einfachen Wortgruppen (z. B. Nominalgruppen) und Sätzen richtig zu setzen. Zwischen Teilsätzen werden Kommas in isolierten Aufgaben und unter Anleitung gesetzt, wenn der zweite Teilsatz eingeleitet ist und beide Sätze finit sind. In freien Texten werden Kommas nach Betonungskriterien (nicht nach syntaktischen Kriterien) gesetzt und treten daher relativ unsystematisch auf.
- in schulischen Texten und im eigenen Wortschatz frequente Schreibungen zu memorieren. Ausnahmeschreibungen (*Lehre, empfehle, Saal*) und Fremdwörter, die stark von den deutschen Laut-Buchstaben-Regeln abweichen (*Ketchup*), werden richtig geschrieben, wenn sie häufig gebraucht werden.
- auf Aufforderung hin einzelne Grammatikproben (z. B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal, Ersatzprobe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen.
- bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson zu fragen und die Wörterbücher auf Aufforderung hin zu konsultieren. Bei Verstößen gegen die Doppelkonsonanten-, *ie*- und Stammregel sowie gegen die Grossschreibung echter Nomen können sie erklären, wie es zum Fehler gekommen ist.
- durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden.

## Aufgabenillustration

Dieser Basistandard lässt sich mit folgenden Aufgabentypen erfassen:

- Sprachproduktionen in der Domäne «Schreiben», bei denen in einer gewissen zeitlichen Distanz die Schüler und Schülerinnen explizit darauf hingewiesen werden, ihre Texte auf Orthografie hin zu überprüfen.
- isolierte Aufgaben, in denen orthografische Probleme fokussiert werden und in denen grammatische Proben für die Lösung der Probleme durchzuführen sind.
- Offene Forschungsaufträge, in denen unter Anleitung orthografische Phänomene erforscht werden.

## Aufgabenbeispiele

Im Folgenden sind nur isolierte Aufgaben zusammengestellt.

### Doppelkonsonanten

Entscheide, welches die richtige Schreibweise ist und unterstreiche das richtig geschriebene Wort.

Der Polizist stoppt / stoppt den Raser / Rasser miten / mitten auf der Strasse.

### Nomengrossschreibung

Suche alle Nomen bzw. als Nomen gebrauchte Wörter. Überschreibe den Anfangsbuchstaben

Zwei Autofahrer fahren mit hoher Geschwindigkeit und verursachen einen Unfall.

### Lernwortdiktat

Hör dir die Sätze gut an und fülle die fehlenden Wörter in die Lücke

Es \_\_\_\_\_ (**gefiel**) mir schon, wie du mit dem \_\_\_\_\_ (**Snowboard**) den Hügel \_\_\_\_\_ (**runtergeflitzt**) bist, aber ich fand es auch \_\_\_\_\_ (**ziemlich**) \_\_\_\_\_ (**gefährlich**).

### Im Wörterbuch nachschlagen (alphabetische Reihenfolge)

Nummeriere die Wörter in der Reihenfolge, wie sie im Wörterbuch stehen.

fertig  
die Felge  
feucht  
feuerfest  
das Fell

verenden  
verduzt  
verblühen  
verdünnen  
verdunsten

gefühllos  
der Gegenwind  
gefrässig  
die Gegenwart  
gefrieren

Sport  
Sprache  
sprudeln  
springen  
sprechen

## Basisstandard «Orthografie» 8. Schuljahr (Französisch)

*In einem Kontext, der sich auf die Rechtschreibregeln konzentriert (Übung, Rechtschreibtest usw.) verwenden die Schülerinnen und Schüler in der Nominalgruppe die richtigen Genus- und Numerusendungen bei Subjekt und Verb. Für eine richtige Anwendung der Kongruenzen müssen die verschiedenen Konstituenten des Satzes oder der Gruppe nahe beieinander stehen und die Struktur des Satzes einfach sein. Neben der Rechtschreibung des Verbs beherrschen sie die Zeiten des Indikativs bei den häufig gebrauchten Verben, wenn diese keine orthographischen Schwierigkeiten aufweisen.*

*Wenn kurze Texte geschrieben werden (Genre: vertrauter Text) oder in einem Diktat beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Rechtschreibung zu ca. 75%. Bei komplexeren Texten bleibt die Schwierigkeit der grammatikalischen Rechtschreibung, auch andere Fehlerarten kommen noch vor.*

*Die Schülerinnen und Schüler können einige orthographische Kenntnisse anwenden, sie können ihren Wortschatz einsetzen und die Probleme lösen, denen sie bei einer schriftlichen Arbeit oder einer Übung begegnen.*

*Die Schülerinnen und Schüler kennen einige Verbesserungsmöglichkeiten und mehrere Nachschlagewerke, nutzen sie aber noch nicht immer spontan und erfolgreich.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können (in der Schulsprache Französisch)

- in einem Kontext, der sich auf die Rechtschreiberegeln konzentriert:
  - Genus- und Numerusendungen korrekt in der Nominalgruppe (Nomen, Artikel und Adjektiv) oder zwischen dem Verb und dem Subjekt anwenden, wenn die Beziehung zwischen den verschiedenen Konstituenten des Satzes oder der Gruppe eng ist (Relation der Nähe, Stellung vor dem Nomen beim Adjektiv) und die Struktur des Satzes einfach (kein Nebensatz oder einfacher Relativsatz).
  - Sie beherrschen die Rechtschreibung des Verbs bei einigen Zeiten des Indikativs (vor allem Imperfekt, zum Teil das Präsens und das Passé composé), bei den Endungen der 3. Person Singular und Plural und für die häufigsten Verben ohne orthographischen Schwierigkeiten.
- Kontext Produktion kurzer Texte (Genre: vertraute Texte) oder in einem Diktat:
  - Sie beherrschen die Orthografie zu rund 75%. In diesen komplexeren Kontexten werden die Genuskongruenzen weniger gut beherrscht. Die Transkription der Phoneme kann noch viele Fehler verursachen, aber die Hauptschwierigkeit bleibt die grammatikalische Rechtschreibung. Mehrere Fehlertypen (Homophone, vergessene Wörter, Segmentierungsfehler) können noch auftauchen.
- eine Anzahl orthographische Kenntnisse anwenden, um Probleme zu lösen, die sich im Laufe der Textproduktion oder bei einer Übung stellen.
- sie kennen eine Anzahl Verfahren (Korrekturmöglichkeiten) und Nachschlagewerke (Wörterbuch, Verbtabelle, Regelsammlungen usw.), auch wenn sie nicht immer spontan und erfolgreich darauf zurückgreifen.
- beim Schreiben einen bekannten Wortschatz mobilisieren und diesen Wortschatz durch das Memorieren neuer Wörter bereichern.

## Aufgabenbeispiele

Hier werden nur Aufgaben aufgeführt, die sich gezielt auf eine oder mehrere orthographische Schwierigkeiten ausrichten.

### *Kongruenzen in der Nominalgruppe und zwischen Verb und Subjekt*

Construis des phrases avec les mots qui te sont donnés. Ajoute les déterminants. Lis bien les consignes ! Utilise les mots **dans l'ordre**. (PLURIEL) signifie que tu dois écrire tous les mots de la phrase au pluriel, si c'est possible. (SINGULIER) signifie que tu dois écrire tous les mots de la phrase au singulier si c'est possible.

(PLURIEL)

foule fille – agité – sembler – déchainé

### *Kongruenz von Subjekt und Verb, Rechtschreibung der Verben*

Accorde les verbes écrits entre parenthèses au temps indiqué.

A l'imparfait :

Mon frère (employer) \_\_\_\_\_ des ruses d'enfants pour voir les photographies que (regarder) \_\_\_\_\_ ma mère. Mon père l'(observer) \_\_\_\_\_ et ne (dire) \_\_\_\_\_ rien.

Diese Aufgaben sind aus: Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmüller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.

## **Basisstandard «Orthografie» 11. Schuljahr (Französisch)**

*In einem Kontext, der sich auf Rechtschreibregeln konzentriert (Übung, Rechtschreibtext usw.), schreiben die Schülerinnen und Schüler bei einfacher und komplexer Satzstruktur korrekte Numerus- und Genusendungen in der Nominalgruppe sowie zwischen Verb und Subjekt. Die Rechtschreibung des Verbs wird bei den Zeiten des Indikativs und den geläufigsten Verben beherrscht, wenn letztere keine orthographischen Schwierigkeiten darstellen.*

*Bei der Textproduktion (Genre: vertrauter Text) beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Rechtschreibung zu rund 85%. In komplexeren Kontexten liegt die Hauptschwierigkeit noch in der grammatikalischen Rechtschreibung, weitere Fehlertypen kommen daneben auch immer noch vor.*

*Die Schülerinnen und Schüler wenden im Laufe der Textproduktion oder bei Problemen in einer Übung eine Anzahl orthographischer Kenntnisse an, einschliesslich eines Grundstocks an bekannten Wörtern.*

*Die Schülerinnen und Schüler nutzen spontan eine Anzahl Korrekturverfahren und Nachschlagewerke, zwar können sie damit noch nicht immer die Rechtschreibprobleme lösen, mit denen sie es zu tun haben.*

### **Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen**

Die Schülerinnen und Schüler können (in der Schulsprache Französisch)

- in einem auf Rechtschreibregeln konzentrierten Kontext (Übung, Rechtschreibtest usw.)
  - in der Nominalgruppe (nom, déterminant et adjectif, einschliesslich déterminants plus complexes, par ex. de quantité) oder zwischen Verb und Subjekt auch in komplexen Sätzen (mit Nebensätzen und entferntem Subjekt) korrekte Genus- und Numerusendungen anwenden.
  - bei enger Beziehung zwischen den verschiedenen Konstituenten des Satzes oder der Gruppe (Relation der Nähe) die Kongruenz des Adjektivs korrekt anwenden.
  - die Rechtschreibung des Verbs in den häufigsten Zeiten des Indikativs (Imperfekt, Präsens) und bei bekannten Verben, die keine Rechtschreibschwierigkeiten darstellen, korrekt anwenden.
  - die Kongruenz des participe passé in unveränderten Sätzen korrekt anwenden.
  - die meisten Homophone korrekt anwenden.
  - die Transkription der Phoneme meistens korrekt anwenden.
- Kontext der Textproduktion (Genre: vertrauter Text),
  - die Orthografie zu ca. 85% beherrschen. In komplexeren Kontexten liegt die Hauptschwierigkeit noch bei der grammatikalischen Rechtschreibung, weitere Fehlertypen sind auch noch vorhanden (Transkription der Phoneme, Homophone).
- einige Rechtschreibkenntnisse umsetzen, wenn im Laufe einer schriftlichen Produktion oder Übung Probleme auftauchen.
- einige Mittel (Verbesserungsverfahren) und Nachschlagewerke (Wörterbuch, Verbtabelle, Regelsammlung usw.), spontan aber nicht immer erfolgreich einsetzen.

## Aufgabenbeispiel

Hier werden nur Aufgaben aufgeführt, die sich gezielt auf eine oder mehrere orthographische Schwierigkeiten ausrichten.

*Accord dans le groupe nominal, homophones, mobiliser des savoirs pour résoudre des problèmes orthographiques.*

*Le texte ci-dessous contient 20 mots que nous avons soulignés. Attention, parmi ceux-là, 4 mots sont écrits correctement, 16 contiennent des erreurs !*

*Corrige les 16 mots faux en les inscrivant à l'endroit prévu (les mots sont numérotés) et recopie tels quels les quatre mots que tu penses être écrits correctement.*

*Pour les 5 mots en gras (6, 9, 12, 15 et 16), JUSTIFIE TES CORRECTIONS (en donnant des explications, en citant des règles de grammaire ou lexicales, etc.).*

*Écris les justifications aux endroits prévus.*

Circé était une déesse (1) douée de pouvoirs extraordinaires et d'une très grande beauté. Elle était capable de faire descendre du ciel les étoiles et excellait dans la préparation de (2) sortilège propres à transformer les êtres humains en (3) animaux.

Un jour, elle essaya sa (4) magie sur son (5) époux et l'empoisonna. (6) **Détesté** par ses sujets, elle dut (7) s'enfuir sur le char de son père. La magicienne (8) vécu depuis lors dans un palais somptueux, (9) **ou** elle chantait en brodant de riches étoffes de soie colorée sur beaucoup de métiers à (10) tissé magiques. Elle vivait au milieu de lions et de (11) lous apprivoisés qui (12) **était** en fait des voyageurs imprudents (13) tombés entre ses mains et transformés par ses (14) maléfisses.

Un (15) **beaux** jour, Ulysse et ses compagnons, qui tentaient depuis de (16) **lons** mois de rentrer à Ithaque, accostèrent à (17) ces terres. Circé, qui les avait (18) aperçu, prit (19) immédiatement la décision de les (20) capturer.

## Basisstandard «Orthografie» 8. Schuljahr (Italienisch)

Die Schülerinnen und Schüler können einen orthographisch mehrheitlich korrekten Text schreiben, wobei allfällige Fehler den Lesefluss nicht stören.

Dazu aufgefordert und unter Anleitung können sie morphologische und grammatikalische Überlegungen anstellen, um Rechtschreibprobleme zu lösen.

Die Schülerinnen und Schüler können bei gezielten Aufgaben Strategien zur Lösung von Rechtschreibproblemen anwenden (die Lehrperson fragen; ein Wörterbuch benutzen, Rechtschreibregelsammlungen zu Hilfe nehmen), auch wenn sie diese nicht immer spontan und nicht immer erfolgreich einsetzen.

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können (in der Schulsprache Italienisch) in Rechtschreibeübungen oder in Textüberarbeitungsübungen

- Doppelkonsonanten, Akzente und Apostrophe in einfachen Fällen korrekt verwenden.
- in einsilbigen Wörtern Akzente korrekt verwenden.
- das *h* korrekt bei den Formen des Verbs *avere* einsetzen, wenn es dieses braucht.
- in spontanen Texten, bei denen nicht das Üben der korrekten Rechtschreibung im Vordergrund steht, können ihnen die bis hier beschriebenen Fehlertypen unterlaufen: insbesondere können in spontanen längeren Texten bei zusammengeführten einsilbigen Wörtern noch einige Fehler bei (fast) gleich klingenden aber morphologisch verschiedenen Wörtern (*da/dà; e/è*), einsilbigen Verbformen ohne Akzent (*fa, do*) und beim Verb «*avere*» vorkommen. Unter Anleitung der Lehrperson können die Schülerinnen und Schüler diese aber erkennen und korrigieren.
- in Rechtschreibeübungen oder Textüberarbeitungsübungen machen sie Fehler bei (fast) homophonen morphologisch unterschiedlichen Formen (*lo/l'ho*); *gli/li*; *ce ne/ce n'è*), solche Fehler tauchen auch in spontanen längeren Texten auf.
- Sie kennen die wichtigsten Rechtschreibprobleme der italienischen Sprache und wissen, auf welche morphologischen Aspekte sie sich beziehen können, um sie zu lösen. Sie können dies jedoch nicht spontan, wenn sie einen Text erstellen. Unter der Anleitung der Lehrperson können sie oft die eigenen Fehler korrigieren. Sie kennen eine Anzahl Hilfsmittel (Wörterbuch, Regelsammlung); sie verwenden sie nicht immer spontan und erfolgreich.

### Aufgabenbeispiele

Wörter nachschlagen

*Consultare il vocabolario (ordine alfabetico)*

*Numera le parole nell'ordine giusto, come sono scritte nel vocabolario.*

*intimare*  
*intero*  
*intesa*  
*interno*  
*intonare*

*prevenire*  
*presentare*  
*prevedere*  
*preparare*  
*pressare*

*Doppelkonsonanten*

**Doppie consonanti**

*Esercizio: Scegli tra le due forme quella corretta e sottolineala*

Hai ragione/raggione, si è comportato/comportato in modo terribile/terribile.

Nepure/Neppure lui ha saputo/sapputo dire chi lo avesse agredito/aggredito.

*Akzente*

**Accenti**

*Esercizio: Scegli tra le due forme quella corretta e sottolineala*

Anna non sa/sà nuotare

Fulvio è gia/già arrivato, Luigi no/nò

## Basisstandard «Orthografie» 11. Schuljahr (Italienisch)

Die Schülerinnen und Schüler können einen Text orthografisch mehrheitlich korrekt schreiben; allfällige Fehler behindern den Lesefluss nicht.

Sie können morphologische und grammatikalische Überlegungen anstellen, um Rechtschreibprobleme zu lösen.

Die Schülerinnen und Schüler können Strategien zur Lösung von Rechtschreibproblemen anwenden (die Lehrperson oder Mitschülerinnen und Mitschüler fragen, Wörterbücher benutzen, auf Regelsammlungen zurückgreifen); sie machen es nicht immer spontan, aber wenn sie es tun, dann erfolgreich.

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schüler und Schülerinnen sind (in der Schulsprache Italienisch) fähig,

- die Phonem/Graphem-Beziehung zu erkennen, die Akzente auf mehrsilbigen Wörtern richtig zu setzen; die Konsonantenverdoppelung in den meistgebräuchlichen Wörtern zu erkennen;
- die wichtigsten Di- und Trigramme zu erkennen (*sci, sce, scia, scio, sciu, gna, gne, gni, gno, gnu; glia, glie, glio, gliu*).
- in Rechtschreib- oder schriftlichen Kontrollübungen die Akzente auf den einsilbigen Wörtern (*da/dà; fa; e/è*) und den falschen einsilbigen Wörtern (*giù, già*) korrekt zu setzen, das *h*-beim Verb *avere* und die unregelmässigen Mehrzahlformen auf *-cie, -ce; -gie, -ge* korrekt zu verwenden. Nur vereinzelt machen sie in spontanen, längeren Texten in dieser Beziehung noch Fehler.
- bei Rechtschreib- und Kontrollübungen die (quasi) Homophonie von morphologisch unterschiedlichen Formen (*lol'ho; glilli; ce nel/ce n'è*). Vereinzelt kommen in spontanen, längeren Texten hier noch Fehler vor.
- bei Problemen, die im Laufe der Textproduktion oder einer Übung auftauchen, auf einige Rechtschreibkenntnisse zurückzugreifen. Die Schülerinnen und Schüler kennen einige Hilfsmittel (Korrekturverfahren) und Nachschlagwerke (Wörterbuch, Verbtabelle, Regelsammlung usw.); sie greifen nicht immer darauf zurück, aber wenn sie es tun, dann erfolgreich.

### Aufgabenbeispiele

#### Akzente und Apostrophe

##### **Accenti e apostrofi**

Sottolinea la forma corretta:

Un altro / Un'altro giorno di vacanza è ormai concluso.

Chi mi da / dà una mano a risolvere il problema?

Qual è / Qual'è il tuo sport preferito?

#### Morphologisch unterschiedliche Homophone

##### **Omofoni morfologicamente distinti**

Sottolinea la forma corretta:

Non lo / l'ho visto.

Che cosa gli / li hai detto?

Volevo della frutta ma non ce ne / ce n'è più.

## Basisstandards «Grammatik»

*Grammatikkompetenz* meint grundsätzlich zwei verschiedene Dinge:

1. Zum einen ist mit Grammatikkompetenz die Kompetenz gemeint, sich in einer natürlichen Sprache möglichst fehlerfrei auszudrücken, das heisst, die Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik einer Sprache zu beherrschen (im Französischen spricht man von «grammaire en acte»). Diese Kompetenz wird weitgehend während des Erstspracherwerbs erworben. Entsprechend sind Basisstandards in diesem Bereich für Schüler und Schülerinnen mit der schulischen Erstsprache per se erreicht. Dasselbe gilt für Schüler und Schülerinnen mit anderer Erstsprache nicht unbedingt. Sie müssen über diese Grammatikkompetenz im Mindesten soweit verfügen, dass die Sprachhandlungen *zuhören, lesen, sprechen* und *schreiben* nicht mangels Grammatikkenntnisse verunmöglicht werden. Die für diese Bereiche nötigen Mindestkompetenzen sind in den Basisstandards der sprachproduktiven und -rezeptiven Domänen bereits eingeschrieben.

2. Zum anderen wird mit Grammatikkompetenz die Fähigkeit umschrieben, die grammatischen Strukturen mithilfe von schulgrammatischen Verfahren (Proben) zu analysieren (im Französischen spricht man von «grammaire explicite»). Dieser Aspekt umfasst weitgehend den schulischen Grammatikunterricht, der je nach Sprache unterschiedliche Gegenstände und je nach Sprachregion unterschiedliche Traditionen kennt. Um sprachliche Strukturen unter einer grammatischen Perspektive untersuchen zu können, muss man (egal in welcher Sprache) fähig sein, (1) grammatische Proben anzuwenden und (2) Sprachen unter strukturellen bzw. grammatischen Gesichtspunkten miteinander vergleichen zu können (Éveil aux langues, Language awareness). (3) Zudem muss man (je nach Sprache unterschiedliche) zentrale Fachbegriffe kennen.

Selbstverständlich sind diese zwei Ausprägungen der Grammatik miteinander verbunden, was bedingt, dass man im schulischen Kontext Grammatik nicht nur analytisch, sondern auch in Bezug auf die Anwendung beschreiben sollte. So lassen sich insbesondere grammatische Proben ohne das natürliche Sprachgefühl kaum anwenden. Ansonsten weisen aber die beiden Aspekte von Grammatikkompetenz unterschiedliche Kompetenzbereiche auf. Wir haben darauf verzichtet, Basisstandards für den ersten Aspekt von Grammatikkompetenz zu formulieren, denn Basisstandards zu diesem Aspekt sind bereits in den anderen Domänen integriert und werden von ErstsprachlerInnen bereits bei Schuleintritt weitgehend beherrscht. Wollte man Basisstandards formulieren, die über das in den anderen Domänen geforderte Niveau an Grammatikkompetenz hinausgeht, müsste man unterschiedliche Standards für ErstsprachlerInnen und für SchülerInnen, die eine andere Erstsprache erworben haben, formulieren. Bei den typischen Kenntnissen haben wir allerdings einige Teilkompetenzen dieses Bereichs aufgeführt.

Basisstandards zu schulgrammatischem Wissen und Können kommt ein Sonderstatus im Vergleich zu den Bildungsstandards der anderen Sprachdomänen zu: Geht es bei den anderen Domänen um die eigentlichen Kernkompetenzen, um das Handeln mit Sprache, um die aktive Teilnahme an der Gesellschaft, geht es bei der analytischen Grammatikkompetenz einerseits um ein Zudienen für die Orthografie, andererseits aber auch um ein Vermitteln von kulturellem Wissen.

**Basisstandards «Grammatik» 8. Klasse (Deutsch)**

*Die Schüler und Schülerinnen beherrschen die zentralen grammatischen Proben soweit, dass sie damit einfach strukturierte Sätze analysieren können. Zudem können sie sie für die Klärung orthografischer Probleme zumindest auf Aufforderung hin nutzen. (Analytische Grammatik- und Rechtschreibkompetenz)*

*In der Reflexion über Sprachstrukturen (bspw. in Situationen zur Language Awareness / Éveil aux langues) nutzen sie zum Teil schulgrammatische Begriffe zur Beschreibung des von ihnen erkannten sprachlichen Phänomens. Sie können die Reflexionen bzw. die Beschreibungen der anderen nachvollziehen. (Analytische Grammatikkompetenz)*

**Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen**

Die Schüler und Schülerinnen sind (in der Schulsprache Deutsch) fähig,

- im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) weitgehend korrekt und einfache Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei unregelmässigen Präteritumsformen (*stossen – stosste*) sowie bei schwierigen Pluralformen (*\*Hefter*) oder schwierigem Genus (*\*der Spital*). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen Fehler auftreten.
- häufig gebrauchte Stämme und Vor- oder Nachmorpheme soweit zu erkennen, dass sie die Analyse eines komplexen Wortes auf Aufforderung hin nutzen können, um die Stammregel anzuwenden.
- auf Aufforderung hin und unter Anleitung einfache Grammatikproben für die Klärung orthografischer Probleme und für die Analyse einfach strukturierter Sätze zu nutzen.
- Wortarten soweit zu bestimmen, dass sie deren typische Vertreter (z. B. konkrete Nomen, typische Adjektive, konjugierte Vollverben) jeweils der richtigen Wortart zuordnen können.
- durch Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen.

**Aufgabenillustration**

*Dieser Basisstandard lässt sich mit folgenden Aufgabentypen erfassen:*

- *Sprachproduktionen in der Domäne «Schreiben» und «Sprechen».*
- *Sprachrezeptiv können Teilaspekte wie Kongruenz, pronominaler Bezug etc. mit Aufgaben zum «Zuhören» und «Lesen» erfasst werden.*
- *Isolierte Einzelsätze, an denen grammatischen Proben durchzuführen sind.*
- *Komplexe Aufträge bspw. grammatische Strukturen zweier Sprachen vergleichen.*

## Aufgabenbeispiele

### Wortschatz, Satzverständnis und Sprachproduktion

Hierfür stehen die Aufgabenbeispiele aus den anderen Domänen zur Sprachrezeption und -produktion.

### Wortschatz, Morphem erkennen

1. Zerlege die Wörter in ihre Morpheme (Wortbausteine).
2. Unterstreiche den Stamm bzw. die Stämme des Wortes.

**Bemerkungen:**

Lies den Informationskasten «Morpheme».  
 Achte darauf, dass ein Wort auch mehrere Stämme haben kann.  
 Es gibt auch Wörter, die man nicht zerlegen kann.  
Achtung: Nicht in Silben zerlegen!  
 Beispiel: Ver | arbeit | ung    **nicht:** Ver | ar | bei | tung

Verunsicherung  
 befahrbar  
 glaubhaft  
 ...

**Morpheme**

Morpheme sind Bausteine von Wörtern, die eine inhaltliche oder grammatische Bedeutung haben. Wir unterscheiden drei unterschiedliche Morpheme:

**Stamm-Morphem:** spiel-en, (ich) spiel-e, ge-spiel-t, ver-spiel-t

**Vormorphem:** ge-spielt, ver-spielt, vor-spielen

**Nachmorphem:** spiel-bar, spiel-erisch

### Morphemstruktur analysieren

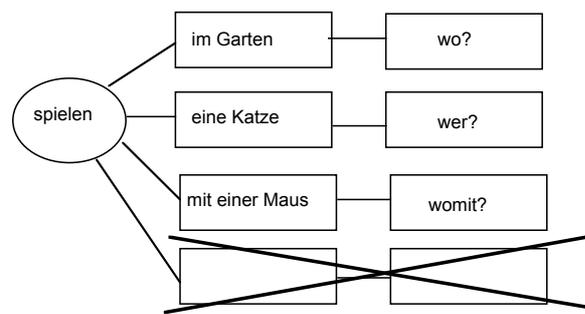
Die folgenden Wörter gibt es in einer Sprache aus Südamerika. Daneben findest du die deutsche Übersetzung. Untersuche den Aufbau der Wörter und überlege dir, was in dieser Sprache «sie webte gestern» heisst:

tsanta	→	er pflanzt	
tsanca	→	er webt	
tsantahaj	→	er pflanzte gestern	
nânta	→	sie pflanzt	
	→	sie webte gestern	

G02\_01

### Grammatikprobe

Mithilfe von Verbenfächern kann man Sätze auseinander nehmen und nach ihren Teilen fragen. Bei den Verbenfächern fehlen die Fragen nach den Teilen. Fülle die Fragewörter in die leeren Kästen.



## Wortarten bestimmen

Bestimme die Wortart der unterstrichenen Wörter in den folgenden Sätzen. Schreib die Wortart auf die Linie unterhalb des Wortes. Bei den Pronomen hilft dir die Pronomenliste Seite 4.

Die kühe blickten unschuldig den scheuen kindern nach.

## Sprachvergleich

Vergleiche die romanische Fassung der Fabel «Der ausgehungerte Fuchs» mit der deutschen.

a) Notiere dir auffällige Unterschiede der beiden Sprachen.

b) Versuche, die Bedeutung einzelner rätoromanischer Wörter herauszufinden. Gib an, wie du die Bedeutung herausgefunden hast.

**Deutsch**

*Der ausgehungerte Fuchs*<sup>1</sup>

Der Fuchs war mal wieder ausgehungert.<sup>2</sup>

Da hat er einen Raben auf der grossen Tanne gesehen, der ein Stück Bergkäse in seinem Schnabel hatte.<sup>3</sup>

«Das würde mir schmecken», hat er gedacht und hat dem Raben zugerufen:<sup>4</sup>

«Wie schön du bist! Wenn dein Gesang so schön wie deine Erscheinung ist, dann bist du der schönste Vogel von allen».<sup>5</sup>

Der Vogel fühlte sich geschmeichelt und begann zu singen.<sup>6</sup>

In diesem Moment fiel ihm der Käse aus dem Mund.<sup>7</sup>

Der Fuchs schnappte sich die Beute und rannte lachend davon.<sup>8</sup>

**Romanisch**

*La vuolp fomantada*<sup>1</sup>

La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada.<sup>2</sup>

Qua ha'la vis sün il pin grand ün corv, chi tgnai-va ün toc chaschöl da muntagna in seis pical.<sup>3</sup>

«Quai am gustess», ha'la pensà, ed ha clomà al corv:<sup>4</sup>

«Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparentscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots».<sup>5</sup>

L'utschè as sentiva lusingià e cumanzet a cantar.<sup>6</sup>

In quist mumaint al crudet il chaschöl our da bocca.<sup>7</sup>

La vuolp clappet la praja e currit rio nd davent.<sup>8</sup>

## Basisstandards «Grammatik» 11. Klasse (Deutsch)

*Die Schüler und Schülerinnen beherrschen die zentralen grammatischen Proben soweit, dass sie damit einfach strukturierte Sätze analysieren können. Zudem können sie sie für die Klärung orthografischer Probleme zumindest auf Aufforderung hin nutzen. (Analytische Grammatik- und Rechtschreibkompetenz)*

*In der Reflexion über Sprachstrukturen (bspw. in Situationen zur Language Awareness / Éveil aux langues) nutzen sie ihr Wissen über Wortbedeutungen in Fremdsprachen zur Analyse von sprachlichen Phänomenen. Sie nutzen zudem schulgrammatische Begriffe zur Beschreibung des von ihnen erkannten sprachlichen Phänomens. Sie können die Reflexionen bzw. die Beschreibungen der anderen nachvollziehen. (Analytische Grammatikkompetenz)*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schüler und Schülerinnen sind (in der Schulsprache Deutsch) fähig,

- im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) und prototypische komplexe Sätze (Hypotaxe) weitgehend korrekt und einfache Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei selten gebrauchten unregelmässigen Präteritumsformen (*erbleichen – erbleichte*) sowie bei schwierigen Pluralformen (*\*Hefter*). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können allenfalls auch in anderen Bereichen Fehler auftreten. Diese beeinträchtigen das Verstehen nicht stark.
- häufig gebrauchte Stämme und Vor- oder Nachmorpheme soweit zu erkennen, dass sie die Analyse eines komplexen Wortes auf Aufforderung hin nutzen können, um die Stammregel anzuwenden.
- auf Aufforderung hin einfache Grammatikproben für die Klärung orthografischer Probleme und für die Analyse einfach strukturierter Sätze zu nutzen.
- Wortarten nach formalen Kriterien zu bestimmen, sodass sie deren typische Vertreter (z. B. lexikalisch und morphologisch bestimmbare Nomen, typische Adjektive, Verben, typische Präpositionen und Konjunktionen als Partikel, typische Pronomen (z. B. Personalpronomen)) jeweils der richtigen Wortart zuordnen können.
- in einfachen Sätzen einfache Nominalgruppen oder Präpositionalgruppen als Konstituente zu ermitteln und Subjekte in Spitzenstellung funktional zu bestimmen.
- durch Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen anderer Sprachen für die Analyse nutzen.

### Aufgabenillustration

*Dieser Basistandard lässt sich mit folgenden Aufgabentypen erfassen:*

- *Sprachproduktionen in der Domäne «Schreiben» und «Sprechen».*
- *Sprachrezeptiv können Teilaspekte wie Kongruenz, pronominaler Bezug etc. mit Aufgaben zum «Zuhören» und «Lesen» erfasst werden.*
- *Isolierte Einzelsätze, an denen grammatischen Proben durchzuführen sind.*
- *Komplexe Aufträge bspw. grammatische Strukturen zweier Sprachen vergleichen.*

Wortschatz, Satzverständnis und Sprachproduktion

Hierfür stehen die Aufgabenbeispiele aus den anderen Domänen zur Sprachrezeption und -produktion.

Wortschatz, Morphem erkennen

1. Zerlege die Wörter in ihre Morpheme (Wortbausteine).
2. Unterstreiche den Stamm bzw. die Stämme des Wortes.

**Bemerkungen:**

Lies den Informationskasten «Morpheme». Achte darauf, dass ein Wort auch mehrere Stämme haben kann.

Es gibt auch Wörter, die man nicht zerlegen kann.

Achtung: Nicht in Silben zerlegen!

Beispiel: Ver | arbeit | ung **nicht:** Ver | ar | bei | tung

Verunsicherung

befahrbar

glaubhaft

...

**Morpheme**

Morpheme sind Bausteine von Wörtern, die eine inhaltliche oder grammatische Bedeutung haben. Wir unterscheiden drei unterschiedliche Morpheme:

**Stamm-Morphem:** spiel-en, (ich) spiel-e, ge-spiel-t, ver-spiel-t

**Vormorphem:** ge-spielt, ver-spielt, vor-spielen

**Nachmorphem:** spiel-bar, spiel-erisch

Morphemstruktur analysieren

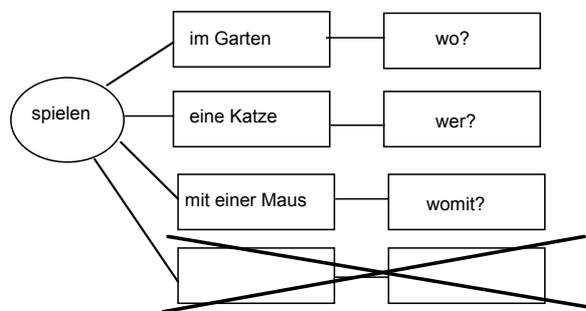
Die folgenden Wörter gibt es in einer Sprache aus Südamerika. Daneben findest du die deutsche Übersetzung. Untersuche den Aufbau der Wörter und überlege dir, was in dieser Sprache «sie webte gestern» heisst:

- |           |   |                     |
|-----------|---|---------------------|
| tsanta    | → | er pflanzt          |
| tsanca    | → | er webt             |
| tsantahaj | → | er pflanzte gestern |
| nânta     | → | sie pflanzt         |
|           | → | sie webte gestern   |

G02\_01

Grammatikprobe

Mithilfe von Verbenfächern kann man Sätze auseinander nehmen und nach ihren Teilen fragen. Bei den Verbenfächern fehlen die Fragen nach den Teilen. Fülle die Fragewörter in die leeren Kästen.



*Wortarten bestimmen*

Bestimme die Wortart der unterstrichenen Wörter in den folgenden Sätzen. Schreib die Wortart auf die Linie unterhalb des Wortes. Bei den Pronomen hilft dir die Pronomenliste Seite 4.

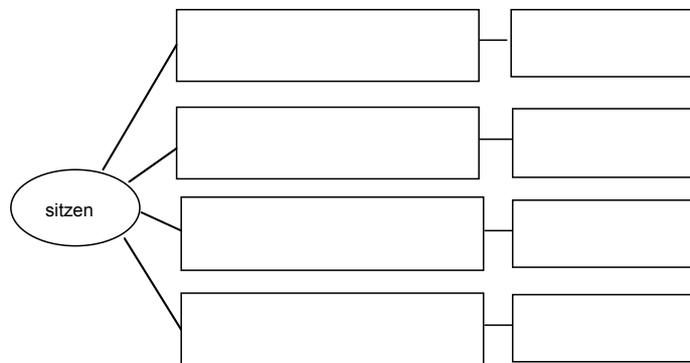
Mit dieser erfindung wirst du ihn beeindrucken.

*Konstituenten (Satzglieder) formal ermitteln*

Fülle den Verbenfächer für den unterstehenden Satz wie folgt aus:

1. Unterstreiche das Verb und seine Teile.
2. Trage die restlichen Wortgruppen (Satzglieder) in die Kästen der ersten Kolonne ein.
3. Trage die Fragen zu den Wortgruppen in die passenden Kästen der 2. Kolonne ein.

Satz: **Die fetten Fliegen sitzen auf dem Kuhfladen.**

*Satzglieder bestimmen*

Bestimme die Satzglieder der folgenden Sätze. Gehe dabei folgendermassen vor:

- a) Bestimm die Verben und die Verbteile und unterstreiche sie blau.
- b) Bestimm die Satzglieder und umklammere sie.
- c) Schreib die Subjekte mit S an.

Die Polizei verfolgte den Verbrecher bis zur Stadtgrenze.

\_\_\_\_\_

## Sprachvergleich

Vergleiche die romanische Fassung der Fabel «Der ausgehungerte Fuchs» mit der deutschen.

a) Notiere dir auffällige Unterschiede der beiden Sprachen.

b) Versuche, die Bedeutung einzelner rätoromanischer Wörter herauszufinden. Gib an, wie du die Bedeutung herausgefunden hast.

**Deutsch**

*Der ausgehungerte Fuchs*<sup>1</sup>

Der Fuchs war mal wieder ausgehungert.<sup>2</sup>

Da hat er einen Raben auf der grossen Tanne gesehen, der ein Stück Bergkäse in seinem Schnabel hatte.<sup>3</sup>

«Das würde mir schmecken», hat er gedacht und hat dem Raben zugerufen:<sup>4</sup>

«Wie schön du bist! Wenn dein Gesang so schön wie deine Erscheinung ist, dann bist du der schönste Vogel von allen».<sup>5</sup>

Der Vogel fühlte sich geschmeichelt und begann zu singen.<sup>6</sup>

In diesem Moment fiel ihm der Käse aus dem Mund.<sup>7</sup>

Der Fuchs schnappte sich die Beute und rannte lachend davon.<sup>8</sup>

**Romanisch**

*La vuolp fomantada*<sup>1</sup>

La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada.<sup>2</sup>

Qua ha'la vis sün il pin grand ün corv, chi tgnai-va ün toc chaschöl da muntagna in seis pical.<sup>3</sup>

«Quai am gustess», ha'la pensà, ed ha clomà al corv:<sup>4</sup>

«Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparenscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots».<sup>5</sup>

L'utschè as sentiva lusingià e cumanzet a cantar.<sup>6</sup>

In quist mumaint al crudet il chaschöl our da bocca.<sup>7</sup>

La vuolp clappet la praja e currit rio nd davent.<sup>8</sup>

**Basisstandard «Grammatik» 8. Schuljahr (Französisch)**

Die Schülerinnen und Schüler kennen die Hauptkategorien und -funktionen der Satzanalyse (Wort- und Gruppenkategorien; Gliederung dieser Wörter und Gruppen nach den Funktionen des Satzes) und sind fähig, sie in der Analyse einfacher Sätze zu erkennen.

Die Schülerinnen und Schüler können einfache Sätze je nach Nuancen ihres Sinns und des Textumfelds bilden (Satzformen und -typen, Pronominalisierungen).

Die Schülerinnen und Schüler können für die Satz- oder Textanalyse in der Übungssituation einige grammatische Modulationen anwenden (Aufhebung, Verschiebung, Ersetzung). Dazu können sie, wenn auch nicht immer erfolgreich, äussere Hilfen benützen.

In einem Kontext der schriftlichen Produktion (vertraute Textgenres) können die Schülerinnen und Schüler einfache Sätze bilden; in komplexeren Sätzen und bei der Organisation des Textes kann es noch Syntaxfehler geben (Pronominalisierung, System der Zeiten).

Die Schülerinnen und Schüler können einige Vergleiche zwischen den verschiedenen Sprachen anstellen, wobei das Verstehen ihrer Funktion im Vordergrund steht (Schulsprache, Herkunftssprachen, Unterrichtssprachen).

**Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen**

Die Schüler und Schülerinnen sind (in der Schulsprache Französisch) fähig,

- einfache Sätze zu analysieren, indem sie angepasste Begriffe verwenden (Nomen, Verb, Artikel, Personalpronomen, Konjunktion, Nominal- und Verbalgruppe).
- einfache Sätze umformen und inhaltlich zu verändern (Negativ- und Ausrufesätze, Nomen durch Pronomina ersetzen).
- Satzproben anzuwenden (Weglassen, Umstellen, Ergänzen), um Sätze oder Texte in Übungen zu analysieren; die Lehrperson bietet nach Bedarf Unterstützung.
- Textgenres zu produzieren (mit grammatisch korrekten einfachen Sätzen, wobei bei komplexen Sätzen Fehler vorkommen können).
- unterschiedliche Sprachen zu vergleichen.

**Aufgabenbeispiele***Sätze analysieren*

Lis la phrase suivante:

«Ces eaux usées vont être acheminées vers un fleuve qui, d'affluent en affluent, finira sa route dans la mer ou l'océan.»

Dans cette phrase, à quel mot ou groupe de mots se rapporte le groupe nominal **sa route**?

Coche la bonne case.

- eaux usées
- fleuve
- affluent
- mer

## Umgeformte Sätze analysieren (Pronominalisierung)

[La question est précédée d'un texte au sujet des eaux usées]  
 Dans la phrase suivante, que remplace «les»?  
 «... il faut auparavant **les** traiter dans une station d'épuration.»  
 Écris la réponse.

## Wortkategorien kennen

Lis les phrases suivantes. Copie les mots soulignés en gras à l'endroit qui convient dans le tableau, comme pour l'exemple déjà placé dans une des cases. Il peut y avoir plus qu'un mot par case.

L'origine de LEGO

LEGO n'a pas toujours été le système raffiné de construction en briques de plastique qu'il est de nos jours. Les débuts furent modestes: dans son atelier de Billund (Danemark), Ole Kirk Christiansen, un pauvre charpentier, ne pouvait imaginer que son entreprise familiale innovante grossirait un jour pour devenir l'une des plus importantes au monde. Pourtant, elle l'est devenue!

déterminant	Nom commun	Nom propre	adjectif
_____	_____	_____	_____
adverbe	pronom	préposition	verbe
_____	_____	_____	<b>grossirait</b>

## Funktionen erkennen

Dans les phrases suivantes, encadre les groupes demandés.  
 Encadre le sujet  
 Le journaliste Tintin et son chien Milou vivent d'incroyables aventures.

## Satzarten kennen

Classe les phrases suivantes dans le tableau en notant leur numéro comme dans l'exemple

Exemple:

- 1) Est-ce que tu vas à son anniversaire?
- 2) Ne joue pas avec de l'argent.

Phrase	déclarative	interrogative	impérative	exclamative
<b>positive</b>	_____	<b>1</b>	_____	_____
<b>négative</b>	_____	_____	_____	_____

## **Basisstandard «Grammatik» 11. Schuljahr (Französisch)**

*Die Schülerinnen und Schüler kennen die hauptsächlichen Kategorien und Funktionen der Satzanalyse (Wort- und Gruppenkategorien; Verteilung dieser Wörter und Gruppen auf die Funktionen des Satzes) und können sie in der Analyse einfacher Sätze erkennen.*

*Die Schülerinnen und Schüler können einfache Sätze auf einfachste Art in Nebensatzkonstruktionen umformen und beachten dabei die Kontextvorgaben (Anapher).*

*Die Schülerinnen und Schüler können in einer Übungssituation mehrere grammatikalische Manipulationen für die Satz- oder Textanalyse vornehmen (Aufhebung, Verschiebung, Ersetzung). Dazu können sie sich oft erfolgreich auf äussere Hilfe stützen.*

*In einem Kontext der Textproduktion (Genres: vertraute Texte) können die Schülerinnen und Schüler einfache und komplexe Sätze produzieren; in komplexen Sätzen und auf Ebene der Textorganisation kommen Syntaxfehler nur selten vor.*

*Die Schülerinnen und Schüler können einige Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen anstellen, wobei sie vor allem deren Funktion verstehen (Schulsprache, Herkunftssprache, Unterrichtssprachen), und teilweise die damit verbundenen Regeln erklären.*

### **Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen**

Die Schüler und Schülerinnen ist (in der Schulsprache Französisch) fähig,

- einfache Sätze mit der passenden Terminologie zu analysieren (le nom, le déterminant, l'adjectif, l'adverbe, le verbe, le pronom de conjugaison; le groupe nominal, le groupe verbal; les fonctions «sujet», «complément du verbe», «complément de phrase»).
- einfache Sätze mit Rücksicht auf die Text-Vorgaben nach den einfachsten Mechanismen zu Nebensatzkonstruktionen umzubauen.
- einfache Sätze und komplexe (mit Nebensätzen) Sätze zu erkennen.
- mehrere grammatikalische Manipulationen ausführen (Aufhebung, Verschiebung, Ersetzung), um Sätze oder Texte in der Übungssituation zu analysieren.
- Texte verschiedener bekannter Genres zu produzieren und sie mehrheitlich in einfache und komplexe Sätze zu organisieren und zu strukturieren.
- Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen anzustellen.

### **Aufgabenillustration**

*Dieser Basisstandard lässt sich mit folgenden Aufgabentypen erfassen:*

- *Sprachproduktionen in der Domäne «Schreiben» und «Sprechen».*
- *Sprachrezeptiv können Teilaspekte wie Kongruenz, pronominaler Bezug etc. mit Aufgaben zum «Zuhören» und «Lesen» erfasst werden.*
- *Isolierte Einzelsätze, an denen grammatischen Proben durchzuführen sind.*
- *Komplexe Aufträge bspw. grammatische Strukturen zweier Sprachen vergleichen.*



## Basisstandard «Grammatik» 8. Schuljahr (Italienisch)

Die Schülerinnen und Schüler können Texte in vertrauten Textsorten mit einfachen korrekten Sätzen schreiben. Fehler können in komplexen Sätzen und bei der Textorganisation (z. B. Zeitenfolge, Pronominalisierung) auftreten.

Die Schülerinnen und Schüler können einfache Sätze analysieren, die wichtigsten grammatikalischen Kategorien und Funktionen erkennen und diese Fähigkeit zum Lösen von Rechtschreibproblemen einsetzen.

Sie können einige sprachliche Umformungen ausführen (Weglass-, Umstellungs-, Ersatzprobe), um die Sprache in der Übungssituation zu reflektieren.

Sie können verschiedene Sprachen miteinander vergleichen und so besser verstehen, wie sie funktionieren, und sie dadurch besser lernen.

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schüler und Schülerinnen sind (in der Schulsprache Italienisch) fähig,

- die häufigsten Satzteile in ihren Texten zu erkennen (Nomen, Adjektive, konjugierte Verben).
- die Subjekt- und Prädikatfunktion zu erkennen.
- grammatikalische Vorkommnisse zu reflektieren und mithilfe der Lehrperson zu beschreiben.

### Aufgabenbeispiele

#### Pronomen

##### **Sostituzione di pronomi**

*Esercizio: Leggi attentamente il testo seguente, in cui alcuni pronomi sono sottolineati e numerati. Indica poi a chi o a che cosa si riferiscono.*

Un vecchio leone, che (1) l'età aveva reso debole, capì che, per procurarsi il cibo, doveva sostituire la forza con l'intelligenza. Si ritirò allora in una caverna, e lì giaceva fingendo di essere malato. Con questo stratagemma divorava tutti gli animali che (2) venivano a fargli visita. Un giorno arrivò una volpe che (3), stando lontana dalla grotta, gli (4) chiese come stava. "Male", rispose il leone, e le (5) domandò come mai non entrasse. Lei rispose: "Sarei entrata, se non avessi visto molte orme che entrano e nessuna che esce". Così gli uomini ragionevoli, grazie agli indizi, possono prevedere i pericoli e evitarli (6). (Da: Esopo, Favole CXCVI)

che (1) .....

che (2) .....

che (3) .....

gli (4) .....

le (5) .....

li (6) .....

#### Das Subjekt erkennen

##### **Riconoscimento del soggetto**

*Esercizio: Sottolinea il soggetto delle frasi seguenti:*

Il vecchio leone era ormai vecchio e stanco.

Tutti gli animali venivano a trovarlo.

Un giorno, arrivò persino una volpe.

## Sprachenvergleich

Confronta la versione retoromanza e quella italiana della novella «La volpe affamata».

a) Prendi nota delle differenze (affinità) appariscenti tra le due lingue.

b) Cerca di scoprire il significato di alcune parole in retoromanzo. Spiega come hai trovato il significato.

**Italiano**

La volpe affamata 1

La volpe era di nuovo affamata. 2

Improvvisamente su un grosso abete vide un corvo che teneva un pezzo di formaggio di montagna nel becco. 3

«Come mi piacerebbe», pensò e chiamò il corvo: 4

«Come sei bello! Se il tuo canto è così bello come il tuo aspetto, allora sei l'uccello più bello di tutti». 5

L'uccello si sentì lusingato e cominciò a cantare. 6

In quel momento il formaggio gli cascò dalla bocca. 7

La volpe acchiappò il bottino e scappò via ridendo. 8

**Retoromanzo**

La vuolp fomantada 1

La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada. 2

Qua ha'la vis süin il pin grand ün corv, chi tгнаiva ün toc chaschöl da muntagna in seis pical. 3

«Quai am gustess», ha'la pensà, ed ha clomà al corv: 4

«Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparentscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots». 5

L'utschè as sentiva lusingià e cumanzet a chantar. 6

In quist mumaint al crudet il chaschöl our da bocca. 7

La vuolp clappet la praja e currit rio nd davent. 8

## Basisstandard «Grammatik» 11. Schuljahr (Italienisch)

*Die Schülerinnen und Schüler können korrekte Texte in vertrauten Textsorten schreiben. Bei komplexen Sätzen und bei der Textorganisation (Neben- und Schachtelsätze, Zeichensetzung) können einzelne Fehler vorkommen.*

*Die Schülerinnen und Schüler können einfache Sätze und Satzfolgen analysieren und erkennen die wichtigsten grammatikalischen Kategorien und Funktionen.*

*Sie können einige sprachliche Umformungen ausführen (Weglass-, Umstellungs-, Ersatzprobe), um die Sprache zu reflektieren.*

*Sie können verschiedene Sprachen miteinander vergleichen und besser verstehen, wie sie funktionieren und sie dadurch besser lernen. Sie können teilweise Regeln davon ableiten.*

### Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schüler und Schülerinnen sind (in der Schulsprache Italienisch) fähig,

- einfache Sätze zu analysieren, indem sie die grammatischen Formen (Grammatikkategorien) und Funktionen (Subjekt, Prädikat, Satzkern und Ergänzungen) benennen.
- einfache Satzformen und Satzgefüge zu unterscheiden.
- die Abhängigkeits- und Nebensatzbeziehungen zu erkennen.
- die wichtigsten Nebensatztypen zu erkennen (Abhängigkeits-, Relativsätze).

### Aufgabenbeispiele

*Verschiedene Typen von Nebensätzen erkennen*

*Riconoscere i diversi tipi di frasi subordinate e modificarle:*

*Fai l'analisi del seguente periodo:*

*“Sarei entrata, se non avessi visto molte orme che entrano e nessuna che esce”.*

*Prova ora a formulare lo stesso periodo usando una principale e una subordinata causale .....*

## Sprachenvergleich

Confronta la versione retoromanza e quella italiana della novella «La volpe affamata».

a) Prendi nota delle differenze (affinità) appariscenti tra le due lingue.

b) Cerca di scoprire il significato di alcune parole in retoromanzo. Spiega come hai trovato il significato.

**Italiano**

La volpe affamata 1

La volpe era di nuovo affamata. 2

Improvvisamente su un grosso abete vide un corvo che teneva un pezzo di formaggio di montagna nel becco. 3

«Come mi piacerebbe», pensò e chiamò il corvo: 4

«Come sei bello! Se il tuo canto è così bello come il tuo aspetto, allora sei l'uccello più bello di tutti». 5

L'uccello si sentì lusingato e cominciò a cantare. 6

In quel momento il formaggio gli cascò dalla bocca. 7

La volpe acchiappò il bottino e scappò via ridendo. 8

**Retoromanzo**

La vuolp fomantada 1

La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada. 2

Qua ha'la vis süin il pin grand ün corv, chi tagnaiva ün toc chaschöl da muntagna in seis pical. 3

«Quai am gustess», ha'la pensà, ed ha clomà al corv: 4

«Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparentscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots». 5

L'utschè as sentiva lusingià e cumanzet a chantar. 6

In quist mumaint al crudet il chaschöl our da bocca. 7

La vuolp clappet la praja e currit rio nd davent. 8

## Teil III – Anhang

### Literatur

- Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen (2004). Zur Vergleichbarkeit von Schülerleistungen bei Leseaufgaben unterschiedlichen sprachlichen Ursprungs. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 18, S. 171–185
- Artelt, Cordula & Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169–196. 3-8100-4229-3.
- Artelt, Cordula; McElvany, Nele; Christmann, Ursula; Richter, Tobias; Groeben, Norbert; Köster, Juliane; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Ostermeier; Schiefele, Ulrich; Valtin, Renate; Christian & Ring, Klaus (2005): Expertise <Förderung von Lesekompetenz. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Augst, Gerhard & Dehn, Mechthild (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Backhaus, Axel; Brügelmann, Hans; Knorre, Simone & Metze, Wilfried (2004): Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest. <http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust>.
- Barré-de-Miniac, Ch.; Cros, F. & Ruiz, J. (1993) : Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires. Paris: ESF Editeur.
- Becker-Mrotzek, Michael & Quasthoff, Uta (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Der Deutschunterricht 50, H. 1, 3-13.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Forum angewandte Linguistik Band 43. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): The Psychology Of Written Composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 2. Aufl. Aarau: Zentrum Lesen.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R.; Lipp, B & Nussbaum, R. (1979): Maîtrise du français. xxx Bildungsreform Band 17 (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Referat Publikationen. Postfach 30 02 35: 53182 Bonn.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1997): Approches de la langue parlée en français. Paris: Ophrys.
- Britton, Bruce K. & Graesser, Arthur C. (Hrsg.) (1996): Models of understanding text. Mahwah: Erlbaum (= Publications of the University of Georgia, Institute of Behavioral Research). 0-8058-1849-9.
- Bronckart, Jean-Paul et al. (1985): Le fonctionnement des discours. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996): Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux & Niestlé (Sciences des discours).
- Bronckart, J.-P. (1996): Genres de textes, types de discours et opérations psycho-linguistiques. Enjeux, nos 37/38.

- Bruner, Jerome (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Charolles, M. & Garcia-Debanc, C. (1986): *Les activités rédactionnelles*. Pratiques, 49.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1994): Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIXe siècle. In: Reuter, Y. (Dir.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne: P. Lang.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (1999): *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur. S. 145–223.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert; Flender, Jürgen & Naumann, Johannes (2004): *Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. S. 175–189.
- Cummins, Jim (1980): *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*. In: *TESOL Quarterly* 14/2. S. 175-187.
- Cummins, Jim (1991): *Conversational and academic language proficiency in bilingual context*. In: *AILA Review* 8. S. 75-89.
- Cummins, Jim (2004): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (3. ed). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Pietro, Jean-François (1990): *Le désordre apparent de la conversation. Quelques apports de la linguistique à la compréhension des interactions*. *Tranel* 16, 11-35.
- De Pietro, Jean-François (1996): *Conversation, apprentissage et enseignement de la langue*. *Langage et pratiques*, 19, 24-29.
- De Pietro, Jean-François & Wirthner, Martine (1996): *Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français*. *Tranel* 25, 29-49.
- Di Sciullo, Anna Maria & Williams, Edwin (1987): *On the Definition of Word*. MIT Press: Cambridge Mass. (= *Linguistic Inquiry Monographs* 14).
- Dole, J. & al. (1991): *Moving from the old to the new; Research of reading comprehension instruction*, *Review of Educational Research*, 16(2), pp. 239-264.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996): *Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande.*, *Enjeux* no 37/38, pp. 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeurs.
- Dolz, J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2001): *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 4 volumes.
- Edelman, Gerald & Tononi, Giulio (2000): *A Univers of Consciousness. How Matter Becomes Imagination*. New York: Basic Books. (Dt.: *Gehirn und Geist*. München: C. H. Beck).
- Eggert, Hartmut (2002): *Literarische Bildung und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 186–194.
- Ehlich, Konrad (1986): *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse*. Wolf Dietrich Hartung (Hrsg.): *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven*. Berlin: Akademie der Wissenschaften. (= *Linguistische Studien Reihe A. Arbeitsberichte* 149). S. 14–50.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Eriksson, Brigit (2006): *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse*. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto.
- Eriksson, Brigit: *Bildungsstandards für die Grundschule*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in*

- Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 144 – 159.
- Eriksson, Brigit: Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) (2009). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren,, 116 – 128.
- Eriksson, Brigit: Leistungsmessung. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) (2009). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren,, 445 – 457.
- Eriksson, Brigit; Lindauer, Thomas; Sieber, Peter (2008): HarmoS «Schulsprache» – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung (= BzL) 3/2008, 338–350.
- Fabre, C. (1990) : Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture. Grenoble: CEDITEL-L'Atelier du texte.
- Fasold, Ralph (1990): Sociolinguistics of Language. Oxford / Cambridge Mass: Blackwell. (= Language in Society 6).
- Fayol, M. (1985): Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Feilke, Helmut (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht (= SPASS (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen). Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen; (10/2002). Siegen.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Teilbände. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh. S. 178–192.
- Fiehler, Reinhard (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung der Gesprächsfähigkeit. Der Deutschunterricht 50, 1, 53–64.
- Fodor, Jerry A. (1975): The language of thought. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Frost, Ram & Katz, Leonard (Hrsg.) (1992): Orthography, phonology, morphology, and meaning. North-Holland: Amsterdam, New York. (= Advances in psychology 94).
- Gadet, F. (1989): Le français ordinaire. Paris: A. Colin.
- Gallmann, Peter & Sitta, Horst (1992): Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 20.2, S. 137–181.
- Garcia-Debanc, C. (1990): L'élève et la production d'écrits. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Garcia-Debanc, C. & Delcambre, I. (Hrsg.) (2001–2002): Enseigner l'oral. Repères 24/25.
- Genouvrier, E. (1972) : Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français, Langue française 13, 34–51.
- Giasson, J. (1990): La compréhension en lecture. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.
- Giasson, J. (1995): La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.
- Goigoux, R. (2004): Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. In : Apprentissages de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, pp 37–56.
- Goody, J. (1986): La logique de l'écriture. Paris: A. Colin.
- Goody, J. (1994): Entre l'oralité et l'écriture. Paris: PUF.
- Gombert, J.-E., et al. (2002): Enseigner la lecture au cycle 2. Paris: Nathan pédagogie.
- Graesser, Arthur C.; Singer, Michael & Trabasso, Tom (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. In: Psychological Review 101, S. 371–395.

- Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1982): *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert & Christmann, Ursula (1995): *Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz*. In: Rosebrock, Cornelia: *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim : Juventa. S. 165–194.
- Groeben, Norbert (2002): *Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts "Lesekompetenz"*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 11–21.
- Günther, Hartmut (1993): *Erziehung zur Schriftlichkeit*. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): *Sprache gebrauchen Sprachwissen erwerben. (= Deutsch im Gespräch; Stuttgart etc: Klett. S. 85–96*.
- Harras, Gisela (2004): *Handlungssprache und Sprechhandlung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Hayes, J.R. & Flower, L. S. (1980): *Identifying the organisation of writing processes*. In: L. W Gregg et E. R. Steinberg (Drs). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): *Leseleistung – Lesekompetenz. Forderungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: *Praxis Deutsch* 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 275–286.
- Husfeldt, Vera; Lindauer, Thomas (2009). *Kompetenzen beschreiben und messen. Eine Problematisierung selbstverständlicher Begriffe*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.). *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa. (= Lesesozialisation und Medien)., S. 137–150.
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens*. München: Wilhelm Fink.
- Jackendoff, Ray (1997): *The architecture of the language faculty*. Cambridge Mass : MIT Press.
- Jonnaert, Ph. (2002): *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Joshi, R. Malatesha; Leong, Cha-Kan & Kaczmarek, B.: *The Role of Phonology, Morphology and Orthograph*. Amsterdam: IOS Press.
- Kerbat-Orecchioni, C. 1990: *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin. (3 tomes).
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Klinkenberg, J.-M. (1982): *Les niveaux de langue et le filtre du 'bon usage'*. In: *Le français moderne*, 52–61.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK]; 10.1)*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 587–604.
- Kohrt, Manfred (1985): *Problemgeschichte des Graphembegriffs und des frühen Phonembegriffs*. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 84).
- Kohrt, Manfred (1987): *Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 70).
- Köster, Juliane; Lindauer, Thomas (2008). *Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive*. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.). *Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik <Kompetenzen im Deutschunterricht>*. Hohengehren: Schneider. (= Didaktik Deutsch Sonderheft 2)., S. 148–161.

- Kühn, Peter (2005): Perspektiven der Deutschdidaktik. Sprachkompetenztests im Kontext von Bildungsstandards und Deutschunterricht. Luxembourg: SCRIPT. Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Les cahiers de l'évaluation.
- Küspert, Petra (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang.
- Lahire, B. (1993): Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire. Lyon: PUL.
- Le Boterf, G. (1995): De la compétence. Essai sur attracteur étrange. Paris: Editions d'Organisation.
- Lindauer, Thomas; Sturm, Afra; Schmellentin, Claudia (2006). Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht. Bern: Generalsekretariat EDK
- Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia (2007). Die wichtigen Rechtschreibregeln – ein Handbuch für die Schule. Zürich: Orell Füssli
- National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2000): Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Neef, Martin (2005): Die Graphematik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer. (= Linguistische Arbeiten 400).
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 119).
- Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart. (= Deutsch im Gespräch). S. 63–84.
- Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des «Zürcher Textanalyserasters». In: Diskussion Deutsch 141, S. 36–52.
- OCDE (1999): Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Paris: OCDE.
- Papst-Weinschenk, Marita; Wagner, Roland W.; Naumann, Carl Ludwig (1997): Sprecherziehung im Unterricht. München, Basel: E. Reinhardt.
- Pinker, Steven (1999): Words and rules. New York: Basic Books.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. S. 13–43.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Schreiben und Überarbeiten von Texten. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia & Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung: Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag. S. 174–186.
- Praxis Deutsch (1997): Reden lernen, Heft 144.
- Quasthoff, Ute (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula et. al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh. S. 107–120.
- Rayner, Keith & Pollatsek, Alexander (1989): The psychology of reading. Hillsdale: Erlbaum.
- Rehbein, Jochen (1996): Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft – Ein Reader. Berlin, New York: de Gruyter S. 106–131.
- Reuter, Y. (1996): Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF Editeur.
- Richter, K. & Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 25–58.

- Roulet, Eduard et.al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne/Francfort/New York: Peter Lang.
- Rychen, Dominique (2005): Schlüsselkompetenzen: ein internationaler Referenzrahmen. In: *ph akzente* 2, S. 15–18.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und Deutschland*. Tübingen: Francke. (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 79).
- Schneider, Hansjakob (1998): *«Hochdeutsch – das kann ich auch»: der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz: eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion*. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang. (= Zürcher germanistische Studien 50).
- Schneider, Hansjakob; Lindauer, Thomas (2007). *Lesekompetenz ermitteln: Tests*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug: Klett und Balmer. (= Lehren lernen 1). S. 126–139.
- Schneider, Günther (2004): *Frühe Entwicklung von Lesekompetenz. Zur Relevanz vorschulischer Schreibkompetenzen*. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–36.
- Schneuwly, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Schnotz, Wolfgang & Dutke, Stephan (2004): *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen*. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 61–99.
- Schoeni, G.; Bronckart, J.-P. & Perrenoud, Ph. (1988) : *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schwitalla, Johannes (2003): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (2., überarbeitete Auflage).
- Sieber, Peter & Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule* (= Reihe Sprachlandschaft; 3). Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit* (= Reihe Germanistische Linguistik; 191). Tübingen: Niemeyer.
- Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 3. Aufl. (= Grundlagen der Romanistik; 6). Berlin.
- Strohner, Hans (1995): *Kognitive Systeme – eine Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sucharowski, Wolfgang (1996): *Sprache und Kognition: Neuere Perspektiven der Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- van Dijk, Teun Adrianus (1980): *Textwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer.
- van Dijk, Teun Adrianus & Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Vanhulle, S. & Dufahys, J.-L. (2002) : *La lecture dans tous ses états. Quelques pistes pour (bien) l'enseigner*, *Enjeux*, no 55. pp. 13–30.
- Vennemann, Theo & Jacobs, Roderick (1982): *Sprache und Grammatik. Grundprobleme der linguistischen Sprachbeschreibung*. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft (= Erträge der Forschung 176).
- Vogt, Rüdiger (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Vogt, Rüdiger (2004): *Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit*. In: Becker-Mrotzek, Michael & Brüner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Ge-*

- sprächskompetenz. Forum angewandte Linguistik Band 43. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang, S. 199–223.
- von Polenz, Peter (1988): Deutsche Satzsemantik. Berlin, New York: de Gruyter (= Sammlung Götschen 226).
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17–31.
- Wichter, Sigurd (1994): Experten und Laienwortschätze. Umriss einer Lexikologie der Vertikalität. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 144).
- Wiese, Richard (1987): Laut, Schrift und Lexikon. In: Deutsche Sprache. S. 318–355.
- Wiese, Richard (1996): Phonology of German. Oxford: Clarendon Press.
- Wilson, Robert A. & Keil, Frank C. (Hrsg.) (1999): The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Cambridge Mass: MIT Press.
- Wode, Henning (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Ismaning: Hueber.
- Wunderlich, Dieter: Zur Rolle der Pragmatik in der Linguistik. In: Deutschunterricht 22.