

Friedrich-Schiller-Universität

11.03.2022

Institut für germanistische Sprachwissenschaft

Wintersemester 2021/22

Veranstaltung: Textlinguistik und Schule

Dozenten: Christiane Kirmse, Dr. Manfred Consten

Textverständnis in Inhaltsangaben

Studentin

9. Fachsemester (Deutsch/Geschichte)

1. Einleitung	4
2. Beschreibung der Vorgehensweise.....	5
3. Beschreibung des Untersuchungsgegenstands	5
4. Bewertungskriterium Textverständnis	6
4.1. Textverständnis und das Schreiben einer Inhaltsangabe	6
4.2. Bewertung der Lehrperson.....	7
4.3. Abstufungen Beispieltext.....	7
4.4. Bewertung der Schülertexte	9
5. Primärtextnahe Formulierungen.....	11
5.1. Definition und Klassifizierung	11
5.2. Primärtextnahe Formulierungen in den Schülertexten	13
6. Zusammenhang zwischen Textverständnis und primärtextnahen Formulierungen	15
7. Fazit und Ausblick.....	16
8. Literatur.....	18
9. Anhang	19
S1	19
S2	20
S3	21
S4	22
S5	23
S6	24
S7	25
S8	25
S9	27

S10	28
S11	29
Primärtext	30
Abbildung 1	31
Abbildung 2	31
Abbildung 3	31
Abbildung 4	32
Abbildung 5	32
Abbildung 6	32
10. Selbstständigkeitserklärung.....	34

1. Einleitung

Die Inhaltsangabe ist traditionell eine Textform, die vor allem in der Unterstufe häufig behandelt und geschrieben wird. Inhaltsangaben können zu literarischen Texten und Sachtexten angefertigt werden. Bei der Erstellung müssen die Schüler einer bestimmten Gliederung folgen und vorgegebene formale und inhaltliche Kriterien erfüllen. Lehrpersonen geben an, die Inhaltsangabe in den Klassenstufen als Einstiegsaufsatz gerne zu verwenden, weil es sich um eine Textform handelt, bei der man den Schülern scheinbar klare Kriterien für die Texterstellung geben kann und die deswegen auch gut und transparent zu kontrollieren ist (MELENK/KNAPP 2001: 53). Der Fokus liegt im Unterricht oftmals eher auf den formalen Aspekten der Inhaltsangabe und weniger auf den inhaltlichen. Dass diese Alltagspraxis problematisch ist, zeigt REINERT (2012) auf. Der Fokus auf formale Kriterien, auch bei der Bewertung, birgt die Gefahr, dass inhaltliche Aspekte - beispielsweise die korrekte Wiedergabe der Handlungslogik - vernachlässigt werden. Gerade bei literarischen Texten besteht hier die Gefahr, dass ein Nicht-Verstehen des Textes beim Erarbeiten der Inhaltsangabe im Unterricht unerkannt oder ignoriert bleibt (PHILIPP 2015). Das ist in zweifacher Hinsicht mit Problemen verbunden. Erstens wird dadurch das Potential, das die Inhaltsangabe für das Erschließen des literarischen Textes hat, nicht genutzt. Zweitens ist ein Verstehen des Textes die Grundlage für das Gelingen der Inhaltsangabe. Es ist also durchaus lohnend für das literarische Erleben und die Qualität der Inhaltsangabe das Textverstehen der Schüler sicherzustellen und auch in der Leistungssituation einzufordern und zu überprüfen. Die Überprüfung des Textverständnisses in den Schreibprodukten der Schüler stellt ebenfalls eine Herausforderung dar. Textverstehen ist notwendig für die Zusammenfassung des Inhalts. Jedoch garantiert es nicht, dass die Schüler auch in der Lage sind das Verstandene im Schreibprodukt adäquat wiederzugeben (KÖSTER 2010: 9). Die Inhaltsangabe der Schüler gibt unter Umständen nur Aufschluss darüber, ob der Schüler den Text verstanden hat UND ob er in der Lage ist, sein Textverständnis angemessen in schriftlicher Form zu artikulieren. Wenn die Lehrperson also das Textverständnis in einer Inhaltsangabe bewertet, kann sie lediglich das vom Schüler gezeigte Textverständnis bewerten.

Diese Arbeit soll einen Beitrag zu dieser komplexen Problematik leisten, in dem in einem ersten Versuch getestet wird, inwieweit primärtextnahe Formulierungen in den Schülertexten mit dem Textverständnis zusammenhängen und ob diese ein Indikator für das Textverständnis sein können. Dabei steht die Annahme zur Untersuchung, dass Schüler mit schlechterem demonstriertem Textverständnis häufiger auf Formulierungen aus dem Primärtext beim Verfassen der Inhaltsangabe zurückgreifen.

2. Beschreibung der Vorgehensweise

Hauptanliegen der Arbeit ist es primärtextnahe Formulierungen als relevante Größe für die Bewertung des Textverständnisses in Inhaltsangaben zu definieren und einen Vorschlag zur Kategorisierung vorzustellen. Die Kategorien sollen zur Beschreibung der vorliegenden Schülertexte genutzt und auf Auffälligkeiten im Zusammenhang mit dem Textverständnis untersucht werden. Abschließend wird abgeleitet, ob primärtextnahe Formulierungen ein Indikator für das Textverständnis in Inhaltsangaben sein können und somit eine Orientierung für Lehrpersonen bei der Bewertung bieten.

Nach einer Beschreibung des Untersuchungsgegenstands, bei dem ein Überblick über die Rahmenbedingungen und das Material gegeben wird, wird die Bedeutung des Textverständnisses für das Schreiben einer Inhaltsangabe herausgestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Einschätzung des Textverständnisses durch die Lehrperson. Davon abgeleitet, werden eigene Kriterien zur Bewertung der Schülertexte vorgestellt und angewendet. Die eigene Bewertung des Textverständnisses bildet somit die erste Variable.

Die zweite Variable ist die Häufigkeit des Vorkommens von primärtextnahen Formulierungen in den Schülertexten. Hierfür wird zunächst der Begriff definiert und die Unterteilung in zwei Kategorien vorgenommen. Danach wird das Vorkommen der primärtextnahen Formulierungen in den vorliegenden Texten beschrieben und quantifiziert. Abschließend sollen beide Variablen zusammengeführt werden, um die aufgestellte Hypothese zu untersuchen.

3. Beschreibung des Untersuchungsgegenstands

Das Material besteht aus elf Inhaltsangaben, die von Schülern¹ einer siebten Klasse während einer 45-minütigen Leistungskontrolle verfasst wurden. Die Schülertexte sind im Anhang zusammen mit dem Bewertungsraster der Lehrperson einzusehen. Die Schülertexte wurden mit korrigierter Rechtschreibung und Zeichensetzung abgetippt. Satzstruktur, Wortwahl und Ausdruck blieben unverändert. Hintergrund der Korrektur ist, neben der besseren Lesbarkeit, dass bei der Untersuchung bewusst eine Ablenkung oder Beeinflussung durch äußerliche und formale Merkmale vermieden werden sollte.

Das Bewertungsraster umfasst neun Kategorien, die in 4 Abstufungen durch die Lehrerin bewertet wurden. Ein Item war dabei das Textverständnis, welches im Kapitel 4.2. näher betrachtet wird.

Der Primärtext, ebenfalls im Anhang zu finden, ist Heinrich Heines Ballade „Belsazar“. Der Text ist aufgrund des geforderten Vorwissens, dem Vokabular und der äußeren Form meines Erach-

¹ Im Text wird zur Vereinfachung nur die männliche Form verwendet und umfasst beide Geschlechter. Da das Geschlecht keine relevante Variable ist, werden mit der männlichen Form Schüler und Schülerinnen bezeichnet.

tens ein anspruchsvoller Text für eine Inhaltsangabe und die Klassenstufe. Das Zusammenfassen von Balladen wurde vorher mehrfach im Klassengespräch, in Partnerarbeit und in Einzelarbeit geübt, weswegen man trotz der Schwierigkeit des Textes davon ausgehen kann, dass die Schüler auf die Aufgabe vorbereitet waren.

4. Bewertungskriterium Textverständnis

4.1. Textverständnis und das Schreiben einer Inhaltsangabe

Unter Textverständnis bzw. Textverstehen wird in dieser Arbeit das Erkennen von Handlungsschemata und der Handlungslogik eines literarischen Textes verstanden. Um dies zu gewährleisten müssen die Schüler in der Lage sein, die verschiedenen Perspektiven, die ein literarischer Text bieten kann, nachzuvollziehen und metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen können. Abhängig von der Schwierigkeit und Komplexität eines Textes und des Vorwissens und der Lesekompetenz des Schülers, ist ein Textverstehen unter Umständen mitunter nur bedingt möglich. Die Schüler benötigen dementsprechend mal mehr mal weniger lehrerseitige Unterstützung beim Erschließen von Literatur. Es ist eine Aufgabe des Literaturunterrichts Textverstehen von literarischen Texten zu fördern.

In der Schulpraxis liegt beim Schreiben von Inhaltsangaben selten der Fokus auf dem Textverstehen, sondern häufig auf formal äußerlichen Merkmalen. REINERT (2012: 483) zeigt, dass das jedoch verschenktes Potential ist, weil das Textverstehen sowohl Voraussetzung für das Gelingen einer Inhaltsangabe ist als auch ein Teilziel dieser sein kann. Es ist möglich Inhaltsangaben im Deutschunterricht zu nutzen, um das Ziel des Textverstehens zu erreichen. Eine Zusammenfassung der Handlung eines literarischen Textes kann dabei helfen zu reflektieren, was der Kern der Handlung ist. Das Zusammenfassen bietet dabei die Möglichkeit das Textverständnis gewissermaßen zu überprüfen, da beim Schreiben das Darstellen von Zusammenhängen zwischen den Handlungsteilen und das Herausfiltern von wichtigen Informationen in Abgrenzung zu unwichtigen gefordert ist. Beim Einleitungssatz, der ein wesentliches Merkmal von Inhaltsangaben ist, ist gefordert, dass die Schüler die Handlung und Kernaussage in wenigen Worten zusammenfassen. Dieser Satz allein fordert deshalb von den Schülern zumeist vollständiges Textverständnis und Abstraktionsleistung. Zusammengefasst bedeutet das, dass beim Schreiben einer Inhaltsangabe das Textverstehen nicht nur gefordert ist, sondern auch gefördert werden kann. Ohne Textverstehen und Abstraktionsleistung ist es kaum möglich den Inhalt eines literarischen Textes wiederzugeben.

Das Textverstehen ist von mentalen Prozessen geprägt und es handelt sich dabei um einen inneren Vorgang (KÖSTER 2010: 9). Die Fähigkeit das Verstandene im kommunikativen Schreib-

prozess zu verschriftlichen kann - muss jedoch nicht - völlig unabhängig vom inneren Textverständnis eines Schülers sein. Das Verhältnis zwischen Textverstehen und dem Verschriftlichen, beispielsweise bei Inhaltsangaben, ist weitestgehend unerforscht. Das vorliegende Material gibt zudem nur Aufschluss über das Textverständnis, das die Schüler verschriftlichen konnten. Deswegen können im Folgenden lediglich Aussagen über das demonstrierte Textverständnis gemacht werden.

4.2. Bewertung der Lehrperson

Die Bewertung und Einschätzung der Lehrperson, die mit den Schülern das Verfassen von Inhaltsangaben geübt und die Leistungskontrolle durchgeführt hat, soll an dieser Stelle nur kurz erwähnt werden, um zu begründen, warum diese Bewertung nicht in den weiteren Verlauf der Untersuchung mit einbezogen wird. Das Bewertungsraster diente sowohl als Hilfe für die Lehrperson als auch als transparente Bewertung für die Schüler. Das Textverständnis ist ein Item des Rasters. Die Lehrerin legte dabei laut eigener Aussage besonderen Wert auf den Übersichtssatz, die Wortwahl und die Verknüpfung der Handlungsteile. Nach intensiver Auseinandersetzung mit der Bewertung durch die Lehrperson musste jedoch festgestellt werden, dass die Bewertung des Textverständnisses teilweise aus meiner Sicht nicht nachvollziehbar war. So bekamen auch Schüler, die wichtige Teile der Handlung veränderten (S7 verändert durch eine abgeänderte Reaktion der Knecht die Handlungslogik) oder Figuren (S6 erwähnt Gott und S5 die Magier nicht) wegließen, die gleiche gute Bewertung wie Schüler, die alle Handlungsteile mit der richtigen Handlungslogik wiedergaben. Da ich das Textverständnis als Variable zur Untersuchung im Zusammenhang mit primärtextnahen Formulierungen nutzen will, erschien es mir an dieser Stelle sinnvoll, eine eigene Bewertung mit klar definierten Kriterien vorzunehmen.

4.3. Abstufungen am Beispieltext „Belsazar“

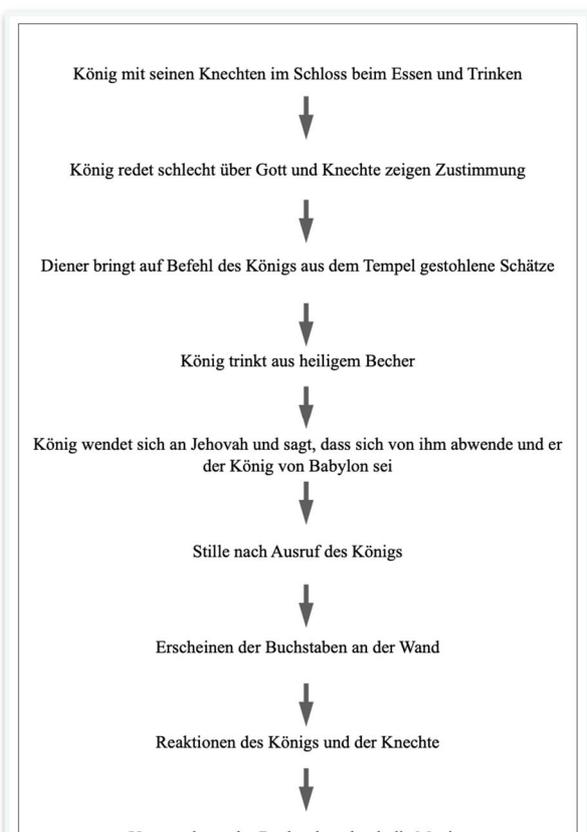
Bei der Erstellung eines Bewertungssystems orientierte ich mich an der Bewertung der Lehrperson und übernahm die Abstufung in vier verschiedene Kategorien.

Stufe	Beschreibung
4	Nennen aller wichtigen Handlungsteile mit korrekter Darstellung der kausalen und inhaltlichen Zusammenhänge und Erklärung des Handlungsausgangs.
3	Nennen aller wichtigen Handlungsteile mit leichten Mängeln bei der Darstellung der kausalen und inhaltlichen Zusammenhänge.

Stufe	Beschreibung
2	Unvollständiges Nennen der Handlungsteile und/oder Hinzufügen von nicht im Text vorhandenen Informationen, wobei die Handlungslogik dennoch erkennbar ist, und/oder mit groben Mängeln bei der Darstellung der kausalen und inhaltlichen Zusammenhänge.
1	Unvollständiges Nennen der Handlungsteile, wobei die Handlungslogik verändert wurde oder nicht mehr erkennbar ist, und/oder falsches Darstellen der kausalen und inhaltlichen Zusammenhänge und/oder Hinzufügen von nicht im Text vorhanden Informationen.

Abb.1: Abstufungen Textverständnis

Schülertexte, die der Stufe 4 zuzuordnen wären, hätten nach dieser Kategorisierung das beste Textverständnis gezeigt und Schüler der Stufe 1 das geringste. Die Wiedergabe der wichtigen Handlungsteile und die nachvollziehbare Darstellung der Handlungslogik sind bei diesem Bewertungssystem die beiden relevanten Kriterien. Der Primärtext ist aufgrund der lyrischen Gattung ein vergleichsweise kurzer Text mit einer dichten, linearen Handlung. Bei der Bestimmung der wesentlichen Textteile orientierte ich mich an der kollektiven Rekonstruktion, die MELENK/KNAPP (2001) bei ihrer Studie anwendeten und filterte zunächst heraus, was in allen elf Schülertexten vorkam. Ich achtete bei der Rekonstruktion der Handlungsteile darauf, dass die Struktur des Textes und der Fortgang der Handlung erkennbar waren. Bei der Bewertung der Texte überprüfte ich zu dem, wie es den Schülern gelang die Handlungsteile widerspruchsfrei darstellen und verknüpfen konnten und dass sie keine textfremden Informationen hinzufügten. Aus der Rekonstruktion der Schülertexte und der eigenen Textarbeit stellte ich ein Handlungsschema (Abb. 2) für die Ballade Belsazar.



Zusammen mit dieser Handlungsrekonstruktion ergeben sich für die vier oben beschriebenen Stufen folgende Dinge, die beachtet werden müssen. Um Stufe 4 zu erfüllen, müssten die Schüler alle in der Rekonstruktion genannten Handlungsteile entsprechend der Handlungslogik miteinander verknüpfen und darüber hinaus eine Abstraktionsleistung vollbringen, indem sie begründen, warum die Knechte ihren König ermordet haben. Die Schwierigkeit besteht darin, dass der Zusammenhang zwischen der Ermordung des Königs und der voran gegangenen Handlung nicht

explizit gemacht wird. Ein bloßes Wiedergeben der Handlungsteile ohne eine Erklärung der Handlung der Knechte würde die Handlungslogik des Textes jedoch nicht ausreichend wiedergeben. Darüber hinaus gehörte es zur Forderung der Lehrperson im Unterricht, die Handlung nicht nur linear wiederzugeben, sondern auch etwaige Lücken des Textes zu erschließen. Als Erklärung würde genügen, dass die Knechte Angst vor Gott haben und deswegen den König umbringen, um nicht selbst bestraft zu werden. Diese Erklärung kann man aus dem Text heraus ohne großes Vorwissen erschließen. Eine andere mögliche Deutung, nach der die Knechte den König aus Rache töten, weil dieser sie schlecht behandelt hat und zu sehr von sich selbst eingenommen war, kann meines Erachtens nicht verlangt werden. Diese Deutung verlangt Vorwissen darüber, dass der Balladentext auf dem Alten Testament basiert und dass Heinrich Heine als politischer Dichter das Verhalten des Königs kritisieren wollte.

Stufe 3 beschreibt ebenfalls ein gutes Textverständnis der Schüler unter Beachtung der Textschwierigkeit. Die Reimform, die Sprache und das Thema erschweren das Nachvollziehen der Handlung. Schüler, die diese Stufe erreichen, haben zwar keine Erklärung für den Ausgang der Handlung vorgenommen aber ansonsten alle wesentlichen Teile der Handlung bis auf leichtere Mängel bei der Darstellung der Zusammenhänge wiedergegeben. Ein Beispiel für leichtere Mängel in der Darstellung sind fehlende Verknüpfungen zwischen dem Alkoholkonsum und dem Übermut oder eine Fehldeutung der Reaktion der Knechte auf den Ausruf des Königs sein.

Schülern, die die Stufe 2 erreichen, gelingt es ebenfalls die Handlungslogik der Geschichte wiederzugeben. Jedoch fehlen in ihren Darstellungen Handlungsteile oder sie haben Informationen in ihren Inhaltsangaben, die nicht im Text gegeben sind. Das Fehlen von Handlungsteilen und das Hinzufügen von Informationen könnte unter anderem dadurch erklärt werden, dass Schüler aufgrund von mangelndem Textverständnis Lücken in ihrem Textweltmodell haben. Entweder erkennen sie keine Notwendigkeit oder haben keine Motivation diese Lücken zu schließen oder sie lösen sie mittels der eigenen Vorstellung auf.

Ähnliches ist bei Schülertexten zu beobachten, die der Stufe 1 zugeordnet werden. Auch bei Texten dieser Stufe fehlen Handlungsteile oder es wurden von Seiten der Schüler Informationen hinzugefügt. Im Unterschied zu Texten der Stufe 2 ist jetzt jedoch die Handlungslogik durch das Weglassen, Hinzufügen oder falsches Darstellen von Zusammenhängen so verändert worden, dass sie nicht mehr erkennbar ist und dem Text womöglich eine andere Kernaussage zugeschrieben wird.

4.4. Bewertung der Schülertexte

Die Schülertexte wurden nach sorgfältigem Studium bewertet und in die vier Stufen eingeordnet. Keiner der Schüler konnte Stufe 4 erreichen, da keiner die Ermordung des Königs in seiner Inhaltsangabe erklärte. Die Schüler S10 und S11 zeigten zwar den Ansatz einer Erklärung, die aber

nicht nachvollziehbar begründet werden konnte. Lediglich zwei Schülern (S1, S10) gelang es alle wichtigen Handlungsteile zu nennen und die Zusammenhänge größtenteils korrekt darzustellen (Stufe 3). Fünf Schüler (S3, S4, S5, S7, S11) wurden Stufe 2 zugeordnet und die restlichen vier (S2, S6, S8, S9) Schüler der Stufe 1.

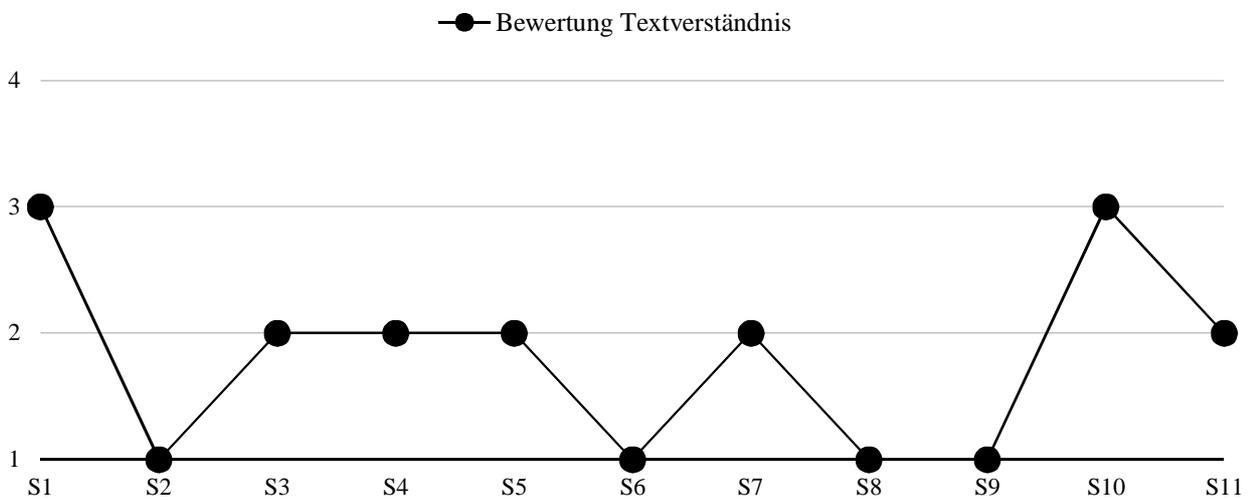


Abb. 3: Bewertung Textverständnis

Der Vergleich mit den Bewertungen der Lehrperson macht deutlich, dass eine separate Bewertung sinnvoll war.

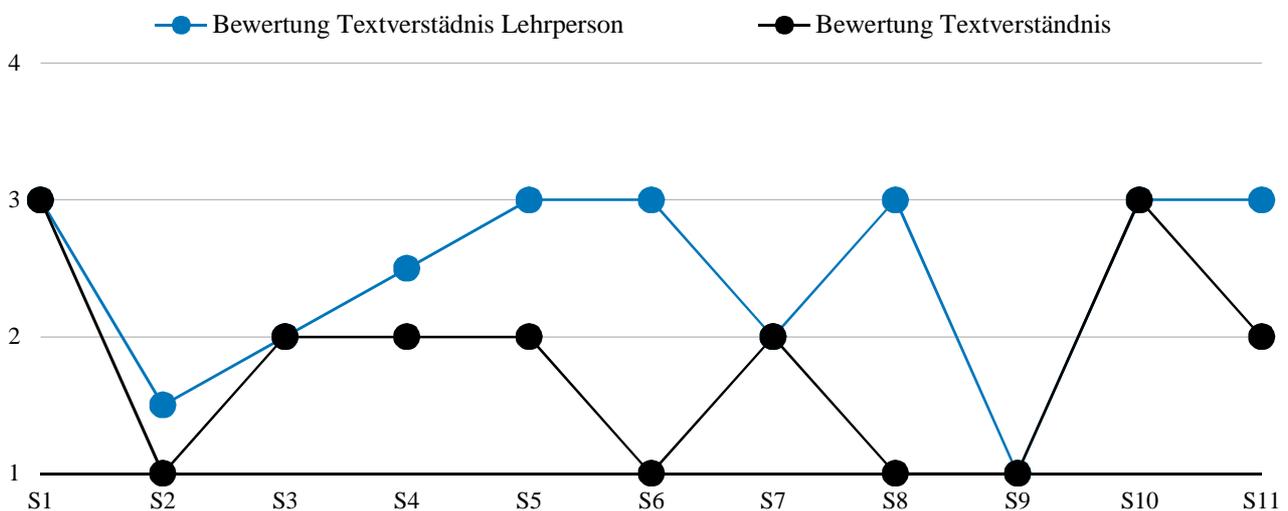


Abb. 4: Vergleich der Bewertungen

Die einzelnen Bewertungen und ob diese sich unterscheiden, ist weniger von Bedeutung, da die Kategorien der Lehrperson nicht gegeben sind und mit meinen deswegen nicht vergleichbar sind. Entscheidend sind die Unterschiede in den Bewertungen im Vergleich zwischen den Schülern. Am deutlichsten wird das bei S1, S6 und S8. Die Lehrerin hat allen drei Schülern die gleiche

Bewertung gegeben, während nach meiner Einschätzung S6 und S8 die Handlungslogik im Gegensatz zu S1 nicht erkannt haben. Dieses Beispiel macht deutlich, dass es notwendig war eine eigene Bewertung vorzunehmen, um eine transparente und nachvollziehbare Variable zu erhalten. Neben der Bewertung soll nun noch ein Überblick darüber gegeben werden, an welchen Stellen die Schüler beim Verfassen der Inhaltsangabe Schwierigkeiten hatten. Dabei ist auffällig, dass die Schülertexte, die Stufe 1 zugeordnet wurden, ganz andere Mängel aufweisen als die der Stufe 2 und 3. Bei den Schülertexten der Stufe 2 waren die Handlungsteile allgemein wenig oder fälschlich verknüpft (insbesondere S4, S5, S11). Weiterhin bereiteten ihnen die gestohlenen Gegenstände aus Jehovahs Tempel Probleme. An dieser Stelle wurden von S3, S7 und S11 Hinzufügungen gemacht, die nicht aus dem Text heraus nachvollziehbar sind. Eine andere schwierige Passage schien das Erscheinen der Schrift an der Wand zu sein. Vier Schüler (S3, S4, S7 und S9) hatten Schwierigkeiten die Magie der Szene adäquat zu beschreiben. Die Schüler schrieben beispielsweise, dass die Figuren tatsächlich eine Hand gesehen hätten, obwohl es im Text heißt „wie von Menschenhand“. Auf Basis der Inhaltsangaben muss man annehmen, dass die Schüler nicht verstanden haben, dass kein Mensch und auch keine Hand die Buchstaben tatsächlich an die Wand schreibt.

Die auf Stufe 1 eingeordneten Schülertexte zeigen hingegen andere Schwierigkeiten auf. Gemeinsam haben alle Texte, dass der Handlungsausgang nicht angemessen dargestellt wurde. Bei S2 fehlt dieser vollständig. S6 & S9 lassen in ihrer Darstellung Gott/Jehovah weg. Während S6 diese Lücke nicht füllt, schreibt S9, dass der König über die Knechte lästert und den Diener behalten will. S8 erwähnt zwar Gott, führt aber als Grund für die Ermordung durch die Knechte den Alkoholkonsum und Übelkeit an. Durch das Auslassen oder Ersetzen dieser wichtigen Handlungsteile ist bei diesen 4 Schülern die Handlungslogik der Ballade nicht mehr erkennbar.

Abschließend lässt sich feststellen, dass es sieben von elf Schülern gelungen ist die Handlungslogik der Ballade in ihrer Inhaltsangabe wiederzugeben. Bei der Untersuchung der Text ist auf der sprachlichen Oberfläche aufgefallen, dass die Schüler teilweise Formulierungen wählten, die an den Primärtext erinnerten. Diese Beobachtung wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

5. Primärtextnahe Formulierungen

5.1. Definition und Klassifizierung

Ein wichtiges Kriterium beim Verfassen von Inhaltsangaben in der Schule, welche immer wieder in den Lehrbüchern (MELENK/KNAPP 2001: 64) genannt wird und auch von der Lehrperson als Schwerpunkt beim Üben hervorgehoben wurde, ist das Formulieren mit eigenen Worten. Der Sprachduktus des Primärtextes, welcher in schriftlicher Form Wortwahl, Satzbau sowie stilisti-

sche Elemente umfasst, darf von den Schülern nicht imitiert werden. REINERT (2012: 489) stellt fest, dass es Schülern jedoch durchaus schwer fällt sich, sprachlich vom Primärtext zu lösen. Auch die Schüler der untersuchten siebten Klassen waren aus diesem Grund angehalten, eigene Formulierungen zu wählen, um die Geschichte der Ballade wiederzugeben. Schon beim ersten Lesen der Inhaltsangabe fiel mir auf, dass einige der Schülertexte sprachlich nah an der Ballade sind. Diese erste Annahme basiert natürlich auf meinem Sprachgefühl und in dieser Form nicht zur Überprüfung der Hypothese geeignet. Aus diesem Grund möchte ich zwei Kategorien vorschlagen, anhand derer man diese Beobachtung quantifizierbar machen kann. Dieses Phänomen bezeichne ich als *primärtextnahe Formulierungen*. Mit diesem Begriff wird sowohl die Übernahme der Wortwahl als auch von syntaktischen Strukturen und Besonderheiten aus dem Primärtext umfasst.

Aus der Definition ergeben sich folgende Beschreibungen für die Kategorien:

	Beschreibung
Kategorie 1	Übernahme einzelner Wörter und Phrasen aus dem Primärtext, bei denen eine Umformulierung möglich und/oder notwendig gewesen wäre.
Kategorie 2	Übernahme von Satzteilen und syntaktischen Strukturen aus dem Primärtext ggf. mit marginalen Umformulierungen.

Abb. 5: Kategorien primärtextnahe Formulierungen

Nicht jedes Wort, das sowohl im Primärtext als auch in der Inhaltsangabe vorkommt, ist der Kategorie 1 zuzuordnen. Funktionswörter sind in dieser Kategorie vermutlich generell bis auf wenige Ausnahmen nicht zu beachten; dafür aber in Kategorie 2 in Kombination mit anderen Wörtern von größerer Bedeutung. Es ist meines Erachtens zielführender die Nomen, Adjektive, Adverbien oder Verben beider Texte zu vergleichen. Entscheidend dabei ist der Zusatz, dass eine Umformulierung möglich oder notwendig gewesen wäre. Eigennamen, bestimmte Referenten oder Verben, die notwendig sind, um die Handlungsteile und -logik wiederzugeben, werden nicht mitgezählt. Ein Anhaltspunkt für diese Einordnung kann der Vergleich der Schülertexte untereinander sein. Wenn ein Teil der Schüler eine andere Formulierung für ein Wort oder eine Phrase gewählt haben und dabei die Handlung angemessen wiedergeben, ist anzunehmen, dass eine Umformulierung möglich gewesen ist. Ebenfalls eine Orientierung können bei bestimmten Primärtexten Wörter sein, die veraltet sind oder vermutlich im Sprachalltag der Schüler nicht vorkommen. Diese Einschätzung ist nicht ganz einfach, sollte jedoch einer Lehrperson, die ihre Schüler und deren mündliche und schriftliche Sprachgewohnheiten kennt, leichter fallen als einem externen Betrachter.

Die zweite Kategorie soll Formulierungen beschreiben, die sich nicht auf einzelne Wörter oder Phrasen beschränken. Gezählt werden Satzstrukturen, die entweder aus dem Primärtext übernommen oder an diesen angelehnt sind. Anhaltspunkte können neben wörtlicher Übernahme auffällige Aktiv-/Passivkonstruktionen, Verbindungen zwischen Satzteilen und Kombinationen verschiedener Satzteile sein. Dabei ist nicht unbedingt entscheidend, dass ein Satz(-teil) wörtlich übernommen wurde. Es ist beispielsweise möglich, dass die Zeitform geändert wurde - was auf die Vorgaben der Inhaltsangabe zurückzuführen wäre - oder einzelne Funktionswörter ausgetauscht oder verändert wurden, um den Textfluss der Inhaltsangabe zu gewährleisten.

5.2. Primärtextnahe Formulierungen in den Schülertexten

In den elf untersuchten Schülertexten konnten insgesamt 34 primärtextnahe Formulierungen gefunden werden. 19 davon wurden in Kategorie 1 eingeordnet. Kam ein Wort zweimal in einem Schülertext vor, wurde es auch zweimal gezählt. Denn der Schüler hätte beim zweiten Mal eine andere Formulierung wählen können und hat dies nicht getan. Am häufigsten verwendeten die Schüler die Wörter „Gottheit“ - siebenmal bei fünf verschiedenen Schülern (S1, S3, S5, S7, S11) - und „lästern“ - achtmal bei sechs verschiedenen Schülern (S1, S3, S4, S5, S7, S9). Beide traten, genau wie im Primärtext, häufig in Kombination auf. Die Tatsache, dass diese beiden Wörter so häufig und in verschiedenen Schülertexten auftauchen, deutet ebenfalls darauf hin, dass die Schüler sich bei ihrer Wortwahl am Primärtext orientiert haben. Die meisten anderen Schüler nutzten für beide Begriffe andere Wörter, wie zum Beispiel „Gott“ oder „beleidigen“, ohne dass die Wiedergabe der Handlung dadurch beeinträchtigt wurde. Das beweist, dass eine andere Formulierung möglich gewesen wäre. Des Weiteren waren in den Schülertexten zweimal das Wort „Königsmahl“ und einmal „Flammenschrift“ zu finden. Beides Wörter, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht im alltäglichen Sprachgebrauch der Schüler vorkommen. Hinzu kommen das Wort „Menschenhand“ (S3, S5, S7) und die Wortgruppen „(goldene) Geräte“ (S5, S6) und „funkelnder Wein“ (S7). Die Übereinstimmung mit dem Primärtext ist deutlich und ein Blick in die anderen Schülertexte zeigt, dass eine Umformulierung ohne Probleme möglich gewesen wäre.

In die zweite Kategorie konnten 15 Auszüge aus den Schülertexten eingeordnet werden. Am häufigsten wurde hier der Satzsatz des Gedichtes „Belsazar ward aber in selbiger Nacht; Von seinen Knechten umgebracht.“ in den Inhaltsangaben in adaptierter Form aufgenommen. Insgesamt sechs der elf Schüler (S1, S3, S4, S5, S6, S9) verwendeten diese Passivkonstruktion des Verbs „umbringen“. Dies geschieht stets mit einem Referenten für den König Belsazar und für die Knechte und fünf von sechsmal in Verbindung mit dem Zeitpunkt „Nacht“. In den anderen Schülertexten wird demonstriert, dass eine aktive Formulierung oder eine andere Wortwahl die Handlung ebenso korrekt wiedergegeben. Ebenfalls mehrfach tauchte die Zeile „Buchstaben von Feuer

und schrieb und schwand“ in den Inhaltsangaben in veränderter Form auf. Zwei Schüler (S7, S10) veränderten die Präposition und schrieben von „Buchstaben aus Feuer“ und S3 übernahm darüber hinaus die Konjunktion und das Verb bzw. ließ nur einen Teil des Primärtextes aus und schrieb: „Buchstaben von Feuer und verschwand“. Eine ähnliche Übernahme der Satzstruktur ist bei S7 zu finden. Angelehnt an die Zeile „Und schrieb und schrieb an weisser Wand“ aus dem Primärtext, ist in seiner Inhaltsangabe die Formulierung „schreibt und schreibt“ zu finden. S7 verwendet ebenfalls in seiner Inhaltsangabe fast eine weitere ganze Zeile aus der Ballade. Er schreibt „leert diesen bis auf den Grund“ und im Gedicht wurde „Und leert ihn hastig bis auf den Grund.“ geschrieben.

Besonders auffällig die Nähe zum Primärtext betreffend ist die Inhaltsangabe von S5. S5 verwendete wie viele andere die Passivkonstruktion des Satzes, um das Ende der Geschichte wiederzugeben. Das gleiche geschieht mit der Formulierung „Das war aus dem Tempel Jehovahs geraubt.“, die er als einziger nur leicht umformuliert in seinen Text aufnimmt. Denn er schreibt: „Sie sind aus dem Tempel Jehovahs geklaut.“. Und auch die erste Zeile des Gedichtes „In stummer Ruh lag der Babylon“ wird meiner Auffassung nach auffällig von S5 aufgegriffen, in dem er die markanten Satzteile, „liegen“ und „stumm“, aufgreift („Der Babylon liegt stumm.“). In diesem Text konnten insgesamt sechs primärtextnahe Formulierungen festgestellt werden - drei in jeder Kategorie. Nach S7, mit sieben primärtextnahen Formulierungen, ist das der zweithöchste Wert. Jedoch unterscheidet sich die Inhaltsangabe maßgeblich von S7 und den anderen. S5 verwendet im Vergleich zu den anderen Schülern sehr kurze Sätze, die an das Reimschema des Primärtextes erinnern. Es gibt keine Nebensätze und er verwendet lediglich die Konjunktion „und“, um Hauptsätze aneinander zu reihen. Die Handlungsteile werden nicht somit nicht logisch verknüpft sondern lediglich aneinandergereiht. Es hat den Anschein, dass S5 die Struktur des Textes nahezu vollständig übernommen hat. Der Schüler hat Teile des Gedichts weggelassen und andere Teile mit eigenen Worten umformuliert, weswegen sie nicht in den ersten beiden Kategorien erfasst werden können. Jedoch erkennt man zu jedem seiner Sätze ein Pendant im Gedicht. Ein weiterer Hinweis darauf, dass S5 ein solches Vorgehen beim Verfassen der Inhaltsangabe gewählt hat, ist, dass bei S5 bei der Einleitung der Inhaltsangabe die Zusammenfassung der Ballade fehlt - im Gegensatz zu allen anderen Schülertexten.

Die Beschaffenheit der Inhaltsangabe von S5 legt nahe, dass die beiden Kategorien und der Fokus auf Formulierungen, die zu Beschreibung der Schülertexte genutzt wurden, nicht in jedem Fall ausreichend sind, um Nähe des Schülertextes zum Primärtext zu beschreiben. Unter Umständen ist sinnvoll zu überprüfen, ob die Schüler die Chronologie des Handlungsverlaufs aus dem Primärtext ohne logische Verknüpfung der Handlungsteile übernehmen. Das ist bei diesem Pri-

märtext, dessen Handlung sehr linear verläuft, schwer zu beurteilen. Bei komplexeren oder längeren Primärtexten, bei denen die Handlung durch Rückblenden bzw. Vorblenden oder verschiedenen Erzählperspektiven weniger linear ist, würde das Beurteilen dieses Kriteriums eindeutiger machen. Problematisch wäre dann jedoch, ob und wie man diese Beobachtung quantifizierbar machen kann oder ob sie lediglich eine zu beachtende Information bei der Auswertung bleibt.

6. Zusammenhang zwischen Textverständnis und primärtextnahen Formulierungen

Legt man die Bewertung des Textverständnisses und die Anzahl der primärtextnahen Formulierungen übereinander, ergibt sich folgendes Bild:

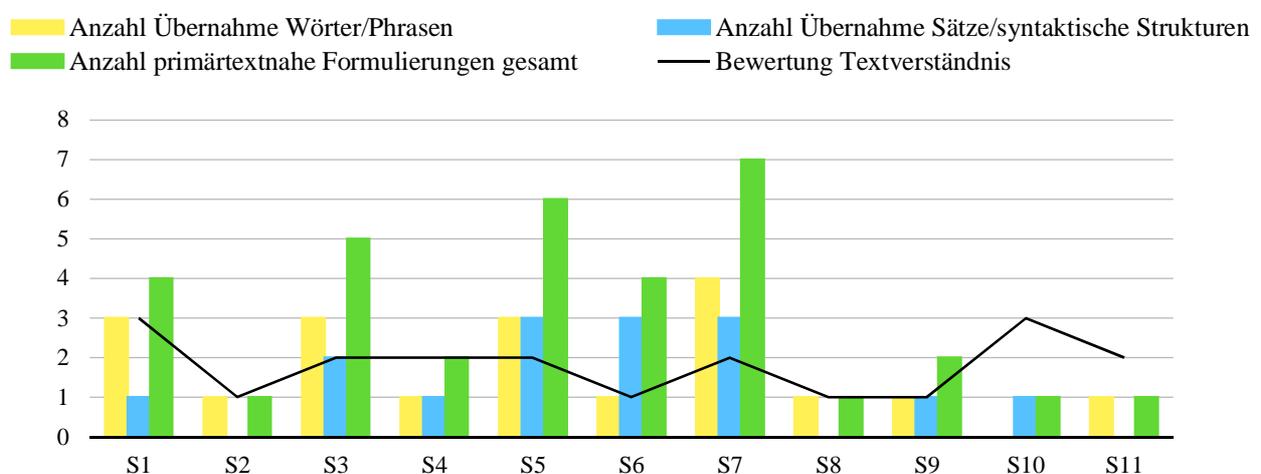


Abb. 6: Textverständnis und primärtextnahe Formulierungen

Festzuhalten ist, dass alle elf Schüler primärtextnahe Formulierungen der Kategorien 1 und/oder 2 in ihren Inhaltsangaben nutzen. Es zeigt sich in der Auswertung kein eindeutiges Muster. Es besteht kein erkennbarer Unterschied zwischen Schülern mit einem höheren Textverständnis und Schülern mit einem niedrigen Textverständnis. Selbst wenn anhand dieser elf Schülertexte etwas zu erkennen gewesen wäre, hätte es sich lediglich um eine mögliche Tendenz gehandelt, die man in weiteren, größer angelegten Untersuchungen hätte bestätigen müssen.

Trotz der geringen Daten, die kein eindeutiges Bild abgeben, lässt sich aus der Abbildung eine Vermutung ableiten. Schüler, die die Handlungslogik in ihren Inhaltsangaben nicht wiedergeben konnten und damit das geringste Textverständnis demonstrieren, nutzen weniger primärtextnahe Formulierungen als Schüler, die die Handlungslogik erfasst haben. Drei der vier Schüler (S2, S8, S9), die auf Stufe 1 des Textverständnisses eingeordnet wurden, verwendeten lediglich ein oder zwei primärtextnahe Formulierungen. Im Gegensatz dazu stehen vier von sieben Schülern (S1, S3, S5, S7), die Stufe 2 oder 3 erreicht haben, und vier oder mehr primärtextnahe Formulierungen im Text benutzten. Diese Beobachtung könnte damit erklärt werden, dass Schüler,

die Handlungslogik nicht wiedergeben können, sich tendenziell weniger am Primärtext beim Verfassen ihrer Inhaltsangabe orientieren. Diese Schüler ließen Handlungsteile weg oder fügten Details hinzu, wodurch es weniger Gelegenheit gibt, Formulierungen aus dem Primärtext zu übernehmen.

Allein anhand der Häufigkeit der primärtextnahen Übernahmen einzuschätzen, wie gut oder schlecht eine Inhaltsangabe oder das Textverständnis ist, laut der Untersuchungsergebnisse, nicht möglich. Das Beispiel von S5 verdeutlicht dies nochmal. Es ist nicht zu beurteilen, ob ein Schüler, der den Primärtext lediglich umformuliert hat, den Text besser verstanden hat als ein Schüler, dem es schriftlich nicht gelungen ist, die Handlungslogik nachzuzeichnen - auch wenn es auf den ersten Blick die bessere Inhaltsangabe zu sein scheint. Primärtextnahe Formulierungen können demnach nicht als Kriterium für das Textverstehen oder die Qualität der Inhaltsangabe dienen. Es ist nicht ausreichend zu überprüfen, wie häufig sie vorkommen. Man müsste, um sie nutzbar zu machen, neben der Quantität vor allem auf die Qualität schauen. Es ist meines Erachtens schwer hierfür eine klare Definition zu finden, ab wann primärtextnahe Formulierungen in einer Inhaltsangabe zu einer veränderten Bewertung des Textverständnisses oder der Gesamtbewertung kommen müsste. Aber ich bin der Auffassung, dass die Beachtung primärtextnahe Formulierungen einen Mehrwert für die Praxis bieten kann. Sie geben einen Anhaltspunkt für die Lehrperson, wenn es darum geht das Textverständnis, die Fähigkeit dieses zu artikulieren und die Qualität der Inhaltsangaben positiv zu beeinflussen. Sobald im Unterricht oder in den Schülertexten in den Schüleräußerungen auffällt, dass häufig auf den Sprachduktus des Primärtextes zurückgegriffen wird, sollte dies ein Auslöser dafür sein, dass das Textverständnis oder ggf. das Verstehen einzelner Wörter der Schüler nochmal überprüft wird. Auf diese Weise kann man unter Umständen den Schülern helfen den Text in seinen Handlungsteilen oder als Ganzes besser zu verstehen, ohne dass sie selbst Verstehenslücken signalisiert haben. Wenn die Verwendung der primärtextnahen Formulierungen nicht auf mangelndes Textverstehen zurückzuführen ist, können die Schüler bei der selbstständigen Formulierung unterstützt werden. Die Lehrperson kann gezielter auf den Wortschatz und die Ausdrucksfähigkeit der Schüler Einfluss nehmen oder auch überhaupt erst ein Bewusstsein dafür schaffen, dass es wichtig ist, eigene Formulierungen für die Wiedergabe der Handlung zu verwenden.

7. Fazit und Ausblick

Die These, dass Schüler mit einem schlechteren Textverständnis häufiger auf primärtextnahe Formulierungen zurückgreifen, kann anhand der gesammelten Daten nicht bestätigt werden. Es wurde lediglich festgestellt, dass Schüler, die die Handlungslogik wiedergeben können, tendenziell häufiger auf primärtextnahe Formulierungen zurückgreifen als Schüler, denen das nicht ge-

lingt. Die These würde ich aber dennoch nicht als widerlegt ansehen. Vielmehr denke ich, dass es lohnenswert wäre, die gesamte Untersuchung unter modifizierten Umständen auszubauen. Grundsätzlich ist ein größerer Datensatz notwendig, um Zusammenhänge zwischen dem Textverständnis und den primärtextnahen Formulierungen feststellen zu können. Neben diesem größeren Datensatz ist es meines Erachtens sinnvoll zur Bewertung des Textverständnisses nicht nur die Inhaltsangaben zu untersuchen, sondern über geschlossene und halboffene Fragen das Textverständnis getrennt von der Schreibleistung zu erheben.

Die Abstufungen zur Einordnung des Textverständnis erscheinen mir praktikabel, müssen jedoch immer im Detail an den jeweiligen Primärtext angepasst werden. Die Kategorien zur Feststellung der Primärtextnähe waren gut, um einen ersten Eindruck zu gewinnen. Jedoch zeigte sich am Text von S5, dass nicht alle Phänomene der elf Schülertexte abgedeckt werden konnten. Eine Überarbeitung erscheint deswegen notwendig, bevor man eine Untersuchung in diese Richtung fortsetzt. Darüber hinaus ist die Einschätzung der Schülertexte anhand der Kategorien nicht objektiv, denn letztendlich obliegt sie dem Sprachgefühl, den Ansichten und Maßstäben der untersuchenden Personen. Möglicherweise könnte man diesem Problem mit Einschätzungen durch mehrere Experten entgegenstehen.

8. Literatur

KOESTER, Juliane, 2010, Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: KAEMPER-VAN DEN BOOGART, Michael/KASPER, H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren. 3-26.

MELENK, Hartmut/KNAPP, Werner, 2001, *Inhaltsangabe - Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren.

REINERT, Johannes, 2012, *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform*. Hildesheim, Univ., Diss.

9. Anhang

S1

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt von Belsazar einem König, der gerade sein Abendmahl hält und über die Gottheit lästert und gleich danach erscheint an einer weißen Wand rote Buchstaben und der König wird in der selben Nacht noch von seinem Knechten umgebracht. Spät in der Nacht in Babylon isst König Belsazar im Schloss sein Königsmahl. Dem König geht es gut und die Knechte arbeiten viel.

Belsazar fängt an über die Gottheit zu lästern und wird frech. Die Knechte unterstützen das.

Der König lässt sich vom Diener einen mit Wein gefüllten heiligen Becher von Jehovahs, der geklaut wurde, bringen. Belsazar trinkt ihn komplett aus und meinte zu Jehovah, er sei ewig der König von Babylon.

Gleich danach fühlt er sich unwohl und es wird still im Saal. Plötzlich erscheinen an einer weißen Wand roten Buchstaben, wie von einem Menschen geschrieben.

Es ist ruhig im Saal und alle sind erstarrt. Magier kommen und untersuchen es, doch keiner hat dafür eine Erklärung. Noch in der selben Nacht bringen die Knechte Belsazar um.

Bewertungskriterien:				
	*	+	+/-	-
Gliederung		X		
Übersichtssatz		X		
Textverständnis		X		
Vollständigkeit		X		
Tempus: Präsens		X		
Wortwahl		X		
Verknüpfung		X		
Rechtschreibung		X		
Schriftbild / Form			X	

S2

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt vom König von Babylon, der beim Essen eine Flammenschrift an der Wand sieht.

Es ist in der Nacht als im Schloss der Militärführer Krach macht.

Belsazar sitzt mit seinen Knechten im Saal und isst. Die trinken alle Becher mit Wein leer. Belsazar ist so betrunken, dass er den Gott beschimpft und die Knechte mitmachen. Er ruft den Diener zu ihm, er trägt an seiner Kleidung geklautes Gold aus dem Tempel Jehovas. Der König trinkt einen weiteren Becher leer.

Plötzlich ruf er laut zu Jehovah, dass er König von Babylon sei. Auf einmal war es total leise im Saal.

An der Wand waren Wörter mit Flammen geschrieben. Der König war weiß vor Aufregung.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung		X		
Übersichtssatz			X	
Textverständnis			X	
Vollständigkeit				X
Tempus: Präsens			X	
Wortwahl			X	
Verknüpfung			X	
Rechtschreibung				X
Schriftbild / Form			X	

Niemand wusste, wer die Schrift an der Wand geschrieben hat.

S3

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt davon, dass Belsazar im Schloss von Babylon sein Mahl isst und ein Auftrag zum Jehovas Tempel gibt, er lästert über die Gottheit und wird in der selben Nacht von seinen Knechten umgebracht.

An einem Abend sitzt Belsazar in seinem Schloss und isst sein Mahl mit den Knechten. Sie essen und trinken und lassen sich's schmecken, wie es dem König gefällt.

Er sagt nichts Gutes über die Gottheit und lästert immer weiter - die Knechte schrien Beifall. Der König befiehlt mit ganz viel Mut den Diener zu Jehovas Tempel zu gehen. Wenige Stunden später trägt er ganz viele Kostbarkeiten aus dem Tempel und gibt sie den König.

Als er die goldenen Sachen bestaunt hat, ergriff er einen Becher voller Wein und trinkt ihn aus. Plötzlich an weißer Wand schreibt jemand mit Menschenhand, Buchstaben von Feuer und verschwand. Alle sind ängstlich und geben kein Wort von sich, in dieser Nacht kommen die Magier

Bewertungskriterien:				
	*	+	+/-	-
Gliederung	X			
Übersichtssatz		X		
Textverständnis			X	
Vollständigkeit			X	
Tempus: Präsens			X	
Wortwahl		X		
Verknüpfung		X		
Rechtschreibung			X	
Schriftbild / Form	X			

und die Knechte bringen ihn um.

S4

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt von einem König, der ein Fest mit viel Wein und viel Lärm feiert. Doch der König hat so viel, dass er sich nicht im Klaren darüber ist, was er sagt. So lästert er über die Götter und das Volk gibt Beifall. Der König weiß gar nicht, wie ihm geschieht, plötzlich schreibt eine Hand unentzifferbare Buchstaben an die Wand. Doch noch in dieser Nacht wurde Belsazar getötet.

Nachts in Babylon feiert der König Belsazar eine laute Party. Dieser kann sich nicht unter Kontrolle halten und trinkt sich so viel, dass er nicht weiß, was er tut.

Er redet schlecht und lästert über die Götter. Das Volk jubelt ihn und er hört nicht auf.

Plötzlich verstummt alles und sie beobachten, wie eine Hand unbekannte Buchstaben an die Wand schreibt. Alle saßen stumm und voller Angst und Respekt vor der Schrift. Sogar die Magier der Stadt konnten es nicht entziffern. Noch in der gleichen Nacht wurde der König von den Knaben umgebracht.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung		X		
Übersichtssatz			X	
Textverständnis			X	
Vollständigkeit			X	
Tempus: Präsens			X	
Wortwahl			X	
Verknüpfung			X	
Rechtschreibung				X
Schriftbild / <i>9/10m</i>	X			

S5

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt von einer Nachtmahlzeit Belsazars. Der Babylon liegt stumm.

Belsazar lästert über die Gottheit mit schlechten Wörtern. Der Knecht feiert das und klatscht Beifall. Der Diener wird gerufen und bringt vier goldene Geräte. Sie sind aus dem Tempel Jehovas geklaut. Der König nimmt den Becher und trinkt ihn auf und schreit „Ich bin König von Babylon“. Auf einmal ist es still.

Das Lachen vergeht. Eine Menschenhand schrieb Buchstaben an die Wand. Keiner kennt diese Zeichen. Der König und der Knechtschaft waren blass und kalt. Belsazar wird von seinen Knechten umgebracht.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung			X	
Übersichtssatz			X	
Textverständnis		X		
Vollständigkeit			X	
Tempus: Präsens			X	
Wortwahl			X	
Verknüpfung			X	
Rechtschreibung		X		
Schriftbild / Form			X	

S6

In Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) wird von einem König erzählt, der bei seinem Abendmahl aus einem heiligen Becher trinkt und auf einmal erscheinen Buchstaben an der Wand und noch am selben Abend wird er von seinen Knechten umgebracht.

Es wird immer später, doch im Schloss scheint noch Licht. Denn man hört den Herrscher Belsazar sein Abendmahl abhalten. Es wird immer mehr Wein getrunken und auch die Lautstärke nimmt zu. Belsazar redet mit seinen Dienern über andere.

Da ruft er und ein Knecht kommt mit edlen Geräten. Diese sind allerdings gestohlen und der König greift sich ein heiliges Gefäß und trinkt den Inhalt vollständig aus, danach spricht er etwas.

Kurz darauf erscheinen Feuerzeichen an der Wand. Alles ist nun still und der König erschrocken und verängstigt.

Jede Menge Zauberer sind gekommen, um die Schrift zu verstehen und zu deuten, doch ohne Erfolg und noch in der selben Nacht wird Belsazar von seinen Leuten umgebracht.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung		X		
Übersichtssatz		X		
Textverständnis			X	
Vollständigkeit			X	
Tempus: Präsens		X		
Wortwahl		X		
Verknüpfung		X		
Rechtschreibung		X		
Schriftbild / <i>Form</i>	X			

S7

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt von einem König von Babylon, der im Königssaal zu Abend speist. Seine Knechte sitzen bei ihm und trinken funkelten Wein.

Die Diener schlagen die Becher aneinander und winseln dabei. Der Herrscher hat vor vielem Wein schon ganz rote Wangen, jedoch trinkt er weiter.

Dieser mit vielem Mut behunst die Gottheit und lästert stark über sie. Die Knechte schreien und brüllen natürlich mit.

Später ruft der König seinen Diener her, um etwas zu holen. Also kommt er wieder mit prachtvollem Kopfschmuck und einer Krone. Babylon König setzt diesen auf und meint, dass es aus dem Tempel Jehovas geraubt sei.

Noch einen vollen Becher greift er sich und leert diesen bis auf den Grund. Mit dem Wein im Mund sprach er, dass er der König von Babylon sei. Doch als der König dies sagt, wird ihm mulmig im Bauch.

Plötzlich verstummt das Gelächter. An der Wand schreibt wie mit Zauber eine Menschenhand. Sie schreibt und schreibt Buchstaben aus Feuer.

Der Herrscher mit seinen Untertanen schaut erschrocken auf die Zeichnungen, alle haben etwas Angst.

Er ruft seine Magier herbei, doch diese wussten nicht, was es sein kann.

Belsazar, der König, ist aber in jener Nacht von seinen Knechten ermordet worden.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung		X		
Übersichtssatz			X	
Textverständnis			X	
Vollständigkeit			X	
Tempus: Präsens			X	
Wortwahl			X	
Verknüpfung		X		
Rechtschreibung			X	
Schriftbild	X			

S8

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) handelt von einem Festmahl auf Belsazars Schloss.

Der König sitzt mit seinen Knechten am Abendtisch. Der König wird zu frech zu Gott. In der

Zeit klaut der Diener besondere Becher. Er trinkt aus dem Behälter und ihm ist so übel, dass er von seinen Dienern danach umgebracht wird.

1) Das Festmahl

In einer Nacht auf Babylons Schloss ist ein Königsmahl. Belsazar sitzt mit seinen Gehilfen am Abendtisch, isst und trinkt leckere Sachen. Belsazar greift zum Becher und nimmt einen Schluck vom köstlichen Wein.

2) Der vorlaute König

Als er den Schluck nimmt, wächst in ihm besonderer Mut. Er spottet über Gott und lacht ihn aus, während die Knecht ihr Mitleid aussprechen. Der Diener kehrt mit vier heiligen Becher aus Jehovah zurück. Darauf greift Belsazar zu einem und gießt sich ein. Er leert ihn schneller als aus als man gucken kann.

3) Er ruft mit vollem Munde zu Jehovah, dass er immer der König von Babylon sein werde. Plötzlich - wie von Zauberhand - ist ihm übel. Belsazar kann nicht mehr reden und spotten. Der Gott hat heute kein Erbarmen. Der König sitzt todbleich auf dem Boden. Die Knechte sitzen still und starr. In späterer Nacht bringen seine Gehilfen ihn um.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung		X		
Übersichtssatz				
Textverständnis		X		
Vollständigkeit			X	
Tempus: Präsens		X		
Wortwahl			X	
Verknüpfung		X		
Rechtschreibung		X		
Schriftbild / Form		X		

S9

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt von König Belsazar, der gerade Mittag isst und dazu einen Wein trinkt. Mit den Knechten feiert er. Der König betrinkt sich und sagt, dass er den Diener immer behalten wird. Plötzlich wurde es still und jemand schreibt an die Wand Buchstaben. Jeder hatte Angst und gab keinen Laut von sich. Niemand hat die Schrift verstanden und die Knechte brachten den König in der Nacht um.

König Belsazar hält ein Abendmahl mit seinen Knechten. Diese betrinken sich mit Wein und feiern. Man hört nur die Becher und das Jauchzen der Knechte. So gefällt es dem König. Er lästert über die Knechte.

Er rief sehr stolz den Diener zu sich und bittet um mehr Wein. Er nimmt sehr schnell den heiligen Becher und trinkt ihn leer. Dabei sagt er, dass er den Diener für immer behalten würde. Manche Knechte hören auf einmal auf zu reden.

Plötzlich spricht niemand mehr. Überall war es Totenstille. Auf einmal schreibt eine Hand auf der weißen Wand, aber niemand konnte diese Schrift lesen. Belsazar saß zitternd auf seinem Stuhl. In dieser Nacht noch wurde König Belsazar von seinen Knechten umgebracht.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung			X	
Übersichtssatz			X	
Textverständnis				X
Vollständigkeit				X
Tempus: Präsens			X	
Wortwahl			X	
Verknüpfung			X	
Rechtschreibung				X
Schriftbild / <i>Form</i>			X	

S10

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt über einen König, der in Babylon um Mitternacht mit seinen Knechten feiert. Belsazar wird übermütig und beleidigt Gott. Auf einmal sieht man Buchstaben an einer Wand auftauchen und in der selben Nacht wurde der König von seinen Knechten getötet.

Um Mitternacht in Babylon feiert König Belsazar mit seinen Knechten. Sie trinken Wein und er ist ziemlich betrunken und bekommt Mut.

Weshalb er anfängt, Gott zu beleidigen. Sein Diener bringt ihm einen Gegenstand von Jehovah. Der König trinkt noch einen Becher und sagt, dass er der König von Babylon sei.

Danach wird es still im Saal. Plötzlich sieht man an einer weißen Wand Buchstaben aus Feuer. Die Knechte wissen, was es bedeutet, doch Belsazar sitzt ängstlich auf seinem Stuhl und sagt nichts. Die Magier kommen, doch Belsazar wird von seinen Knechten in der selben Nacht ermordet.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung		X		
Übersichtssatz		X		
Textverständnis		X		
Vollständigkeit			X	
Tempus: Präsens		X		
Wortwahl		X		
Verknüpfung	X			
Rechtschreibung		X		
Schriftbild	X			

S11

Heinrich Heines Ballade „Belsazar“ (1820) erzählt über einen König, der sich in der Nacht so zutrinkt, dass er zu viel Mut gewinnt und dann die Götter beleidigt und umgebracht wird.

Es ist Mitternacht, die ganze Nacht ist ruhig, nur beim König flackert noch das Licht.

Der König machte nämlich gerade sein Abendmahl. Er trank einen Becher nach dem nächsten (Wein), der König war schon sehr betrunken. Er hat nun so viel Mut, dass er über die Gottheit schlecht sprach und dazu gaben ihm die Knechte auch noch Beifall.

Er befahl dem Diener die Waffen des geklauten Tempels herauszuholen. Wieder trank der König den Becher mit einmal komplett aus. Er war vor Selbstbewusstheit kaum zu halten und schrie, dass er der ewige König von Babylon ist. Darauf lachten ihn die Knechte aus, doch dann war es komplett still.

Auf einmal schrieb jemand weiße Buchstaben an die Wand. Der König erschreckte sich und wurde totenblass. Die Knechte wurden daraufhin sehr unruhig und wütend. Es war sehr still im Saal.

Es verstand zwar keiner, was an der Wand stand, aber trotzdem hielten die Knechte zu dem Magier.

In der selben Nacht wurde der König umgebracht.

Bewertungskriterien:

	*	+	+/-	-
Gliederung			X	
Übersichtssatz		X		
Textverständnis		X		
Vollständigkeit		X		
Tempus: Präsens				X
Wortwahl			X	
Verknüpfung			X	
Rechtschreibung				X
Schriftbild / <i>Form</i>		X		

PRIMÄRTEXT

Belsazar - Heinrich Heine

Die Mitternacht zog näher schon;
In stummer Ruh lag Babylon.

Nur oben in des Königs Schloss,
Da flackert's, da lärmt des Königs Tross.

Dort oben in dem Königssaal
Belsazar hielt sein Königsmahl.

Die Knechte sassen in schimmernden Reihn
Und leerten die Becher mit funkelndem
Wein.

Es klirrten die Becher, es jauchzten die
Knecht;
So klang es dem störrigen Könige recht.

Des Königs Wangen leuchten Glut;
Im Wein erwuchs ihm kecker Mut.

Und blindlings reisst der Mut ihn fort;
Und er lästert die Gottheit mit sündigem
Wort.

Und er brüstet sich frech und lästert wild;
Die Knechtschar ihm Beifall brüllt.

Der König rief mit stolzem Blick;
Der Diener eilt und kehrt zurück.

Er trug viel gülden Gerät auf dem Haupt;
Das war aus dem Tempel Jehovahs geraubt.

Und der König ergriff mit frevler Hand
Einen heiligen Becher, gefüllt bis am Rand.

Und er leert ihn hastig bis auf den Grund
Und ruft laut mit schäumendem Mund:

"Jehovah! dir künd ich auf ewig Hohn -
Ich bin der König von Babylon!"

Doch kaum das grause Wort verklang,
Dem König ward's heimlich im Busen bang.

Das gellende Lachen verstummte zumal;
Es wurde leichenstill im Saal.

Und sieh! und sieh! an weisser Wand
Das kam's hervor, wie Menschenhand;

Und schrieb, und schrieb an weisser Wand
Buchstaben von Feuer und schrieb und
schwand.

Der König stieren Blicks da sass,
Mit schlotternden Knien und totenblass.

Die Knechtschar sass kalt durchgraut,
Und sass gar still, gab keinen Laut.

Die Magier kamen, doch keiner verstand
Zu deuten die Flammenschrift an der Wand.

Belsazar ward aber in selbiger Nacht
Von seinen Knechten umgebracht.

ABBILDUNG 1

Stufe	Beschreibung
4	Nennen aller wichtigen Handlungsteile mit korrekter Darstellung der kausalen und inhaltlichen Zusammenhänge und Erklärung des Handlungsausgangs.
3	Nennen aller wichtigen Handlungsteile mit leichten Mängeln bei der Darstellung der kausalen und inhaltlichen Zusammenhänge.
2	Unvollständiges Nennen der Handlungsteile und/oder Hinzufügen von nicht im Text vorhandenen Informationen, wobei die Handlungslogik dennoch erkennbar ist, und/oder mit groben Mängeln bei der Darstellung der kausalen und inhaltlichen Zusammenhänge.
1	Unvollständiges Nennen der Handlungsteile, wobei die Handlungslogik verändert wurde oder nicht mehr erkennbar ist, und/oder falsches Darstellen der kausalen und inhaltlichen Zusammenhänge und/oder Hinzufügen von nicht im Text vorhandenen Informationen.

ABB.1: ABSTUFUNGEN TEXTVERSTÄNDNIS

ABBILDUNG 2

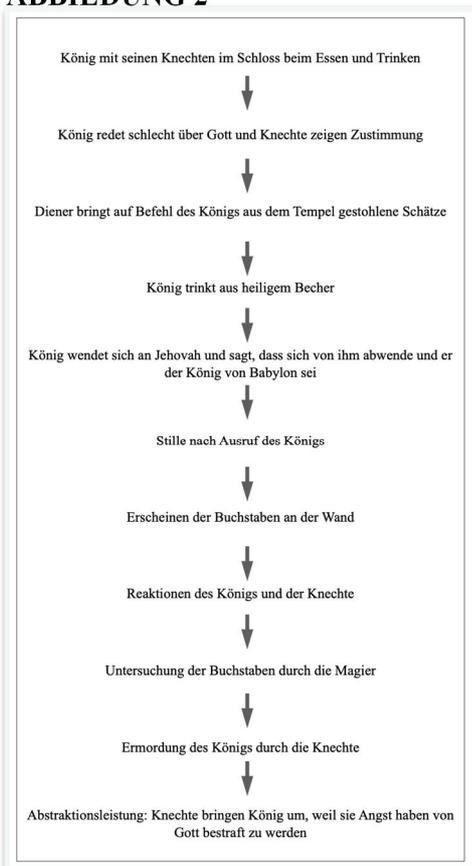


ABB. 2: HANDLUNGSREKONSTRUKTION

ABBILDUNG 3

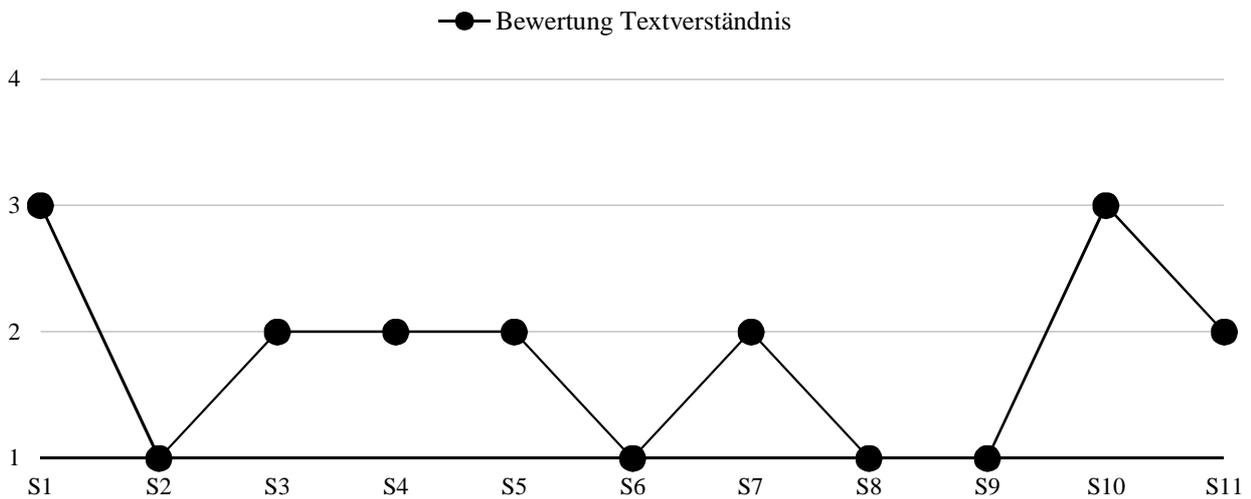


ABB. 3: BEWERTUNG TEXTVERSTÄNDNIS

ABBILDUNG 4

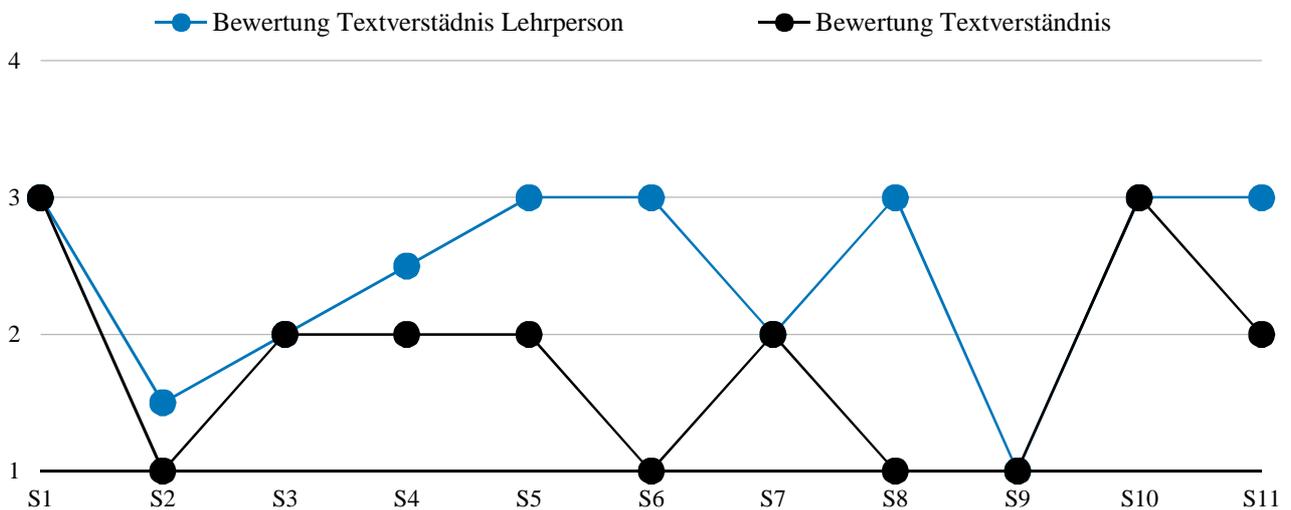


Abb. 4: Vergleich der Bewertungen

ABBILDUNG 5

	Beschreibung
Kategorie 1	Übernahme einzelner Wörter und Phrasen aus dem Primärtext, bei denen eine Umformulierung möglich und/oder notwendig gewesen wäre.
Kategorie 2	Übernahme von Satzteilen und syntaktischen Strukturen aus dem Primärtext ggf. mit marginalen Umformulierungen.

ABB. 5: KATEGORIEN PRIMÄRTEXTNAHE FORMULIERUNGEN

ABBILDUNG 6

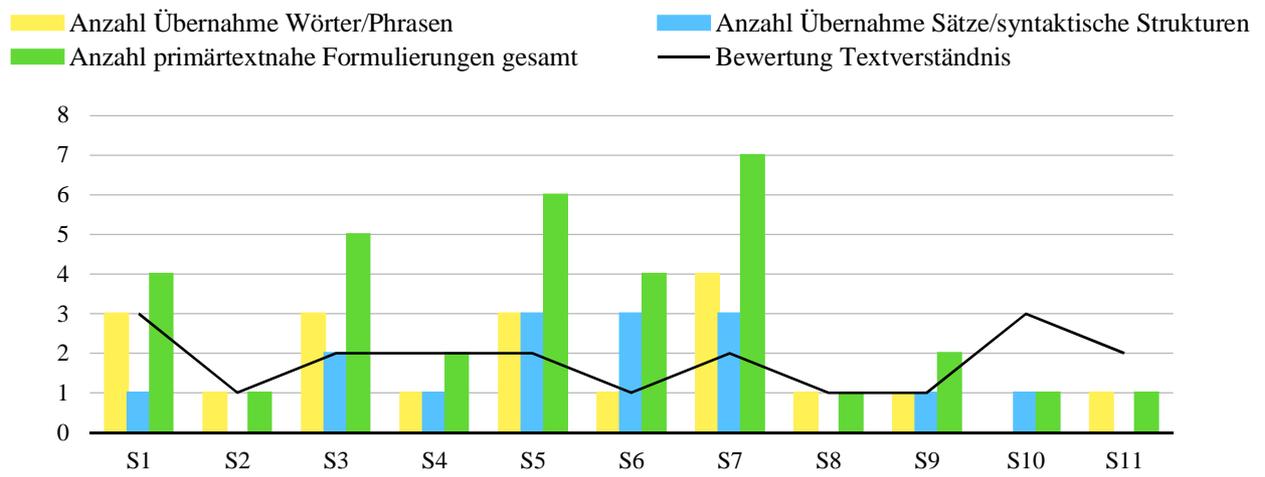


ABB. 6: TEXTVERSTÄNDNIS UND PRIMÄRTEXTNAHE FORMULIERUN-

10. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, sowie direkte und indirekte Zitate als solche kenntlich gemacht habe. Zudem fand die Arbeit keine anderweitige Verwendung als Prüfungsleistung oder ist aus einer anderen Sprache übersetzt.

Jena, 11.03.2022

Ort, Datum

Unterschrift

1. Aufbau (Kohärenz, Stimmigkeit, Proportionalität)

hervorragend ok mit Mängeln unzureichend

Völlig klarer Aufbau. Sehr gut, wie Sie Ihre Fragestellung gleich zu Anfang aus einem Forschungsbericht ableiten. Auch sehr gut, dass (zumal bei einem Pretest mit wenig Daten) am Ende genug Raum für Reflexion und Ausblick bleibt.

2. Umgang mit Forschungsliteratur (kritische Darstellung? Bezug zum Thema?)

hervorragend ok mit Mängeln unzureichend

Wenig Lit. und null Linguistik. Man muss aber zugeben, dass für Ihre Fragestellung und Durchführung nicht mehr notwendig war.

3. Eigener Forschungsbeitrag

hervorragend ok mit Mängeln unzureichend

3.1 Generell

Sie verbinden im Rahmen einer interessanten Hypothese zwei Variablen, die beide schwer zu operationalisieren sind, wobei Sie mit „primärtextnah“ als quantitativer Größe Neuland betreten dürften. Hier kommt der Arbeit zugute, wie reflektiert, durchdacht und systematisch Sie vorgehen. Sehr gut, dass Sie alles direkt anhand von Datenbeispielen durchsprechen.

Ergebnis: „Nicht bestätigt“ ist auch ein Ergebnis, und Sie machen im Fazit etwas daraus.

Details

Schon der Vgl. eigene Bewertung/Lehrerbewertung (Abb. 4) – wenn auch nicht Ihr Thema, sondern nur Voraussetzung – ist ein interessantes Ergebnis. Ich glaube gerne, dass Ihre reflektierte und transparente Bewertung die Bessere ist.

Abb. 6 ist unübersichtlich (auch wenn Ergebnis, keine Korrelation, sichtbar wird) – Sie haben für die 2. Variable 2 Kategorien gebildet, diese sollten Sie in die Abb. bringen statt der einzelnen Werte.

3.2 Integration TL-Fachdidaktik

Linguistik ist nicht explizit da, daher keine Integration, aber die Identifikation primärtextnaher Formulierungen – wo wären sie vermeidbar gewesen? – ist schon eine linguistikaffine Aufgabe.

4. Sprachliche Qualität (Klarheit, Stil, Grammatik, Rechtschreibung)

hervorragend ok mit Mängeln unzureichend

meist gut zu lesen, aber einige Kommafehler (manchmal zerhacken Sie Sätze, indem Sie Adverbiale mit Kommas abtrennen). Manchmal Hang zum Nominalstil.

5. Formales (z.B. Zitierweisen, Notationsweisen, Formatierung)

hervorragend ok mit Mängeln unzureichend

Schülertexte mit korrigierter Schreibung (S.5): Begründung akzeptiert, aber wenn man die Daten später noch für etwas anderes benutzen wollte, wäre es besser, sie im Original zu haben.

Abb. 3 u 6: Es ist nicht sinnvoll, die Werte mit einer Linie zu verbinden, weil es keine Zwischenwerte gibt (wie etwa bei Temperaturmessungen).

Fazit: Interessantes Konzept klar durchgezogen, in Ergebnis und Diskussion viel Raum für eine Weiterführung...