



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen

---

# **Vergleichsarbeiten 2023**

## **8. Jahrgangsstufe (VERA-8)**

### **Deutsch – Didaktische Handreichung**

#### **Teil II**

---

**Fachdidaktische Orientierung**

**Sprache und Sprachgebrauch  
untersuchen**



## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Deutsch .....                                            | 2  |
| 2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards.....                                       | 2  |
| 3. Der Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ .....                                 | 11 |
| 4. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Sprache und<br>Sprachgebrauch untersuchen‘ ..... | 13 |
| 5. Literaturverzeichnis.....                                                                           | 18 |
| 6. Anhang .....                                                                                        | 26 |

Wussten Sie, dass Sie viele VERA-Aufgaben und Didaktische Materialien auch  
online finden können?

[www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben](http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben)

## 1. Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Deutsch

In VERA-8 Deutsch werden im Jahr 2023 die Kompetenzbereiche **„Zuhören“** und **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** überprüft. Zu beiden Kompetenzbereichen gibt es in diesem Durchgang jeweils ein Basismodul und drei Ergänzungsmodul in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.

Die jeweiligen Basismodule bestehen aus Aufgaben, die Teilaufgaben auf allen Kompetenzstufen enthalten und von allen Schüler\*innen – unabhängig von ihrem Leistungsstand – bearbeitet werden sollen. Zusätzlich steht jeweils ein Ergänzungsmodul zur Verfügung, das eine leistungsbezogene Differenzierung innerhalb des jeweiligen Kompetenzbereiches ermöglicht.

Das leichte Ergänzungsmodul differenziert Leistungen im unteren Bereich der Kompetenzstufenskala und somit im unteren Leistungsspektrum. Es beinhaltet vor allem (Teil-)Aufgaben, die die Kompetenzstufen Ia, Ib und II fokussieren, sowie vereinzelt Teilaufgaben auf Kompetenzstufe III.

Das mittlere Ergänzungsmodul beinhaltet Teilaufgaben, die die Kompetenzstufen III und IV fokussieren, sowie vereinzelt Teilaufgaben auf den Kompetenzstufen II und V.

Das schwere Ergänzungsmodul differenziert Leistungen im oberen Bereich der Kompetenzstufenskala und beinhaltet primär Teilaufgaben auf den Kompetenzstufen IV und V sowie vereinzelt Aufgaben auf Kompetenzstufe III.

Im Kompetenzbereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** besteht das Basismodul aus den Aufgaben *„Die längste Seebrücke“*, *„Erlkönig“* und *„Wortarten“*. Im Kompetenzbereich **„Zuhören“** besteht das Basismodul aus der Aufgabe *„Riesenkalmr“*.

Alle Aufgaben werden im Teil III „Handreichungen für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar“ ausführlich kommentiert. Zudem werden dort auch aufgabenspezifische Hinweise zur Weiterarbeit im Unterricht gegeben.

In diesem Teil erfolgt eine fachliche Einführung in die getesteten Kompetenzbereiche. Der Fokus liegt dabei auf dem Kompetenzbereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“**, zu dem im Abschnitt 4 allgemeinere Hinweise und Anregungen für den Unterricht gegeben werden. Verwendete Fachtermini – auch aus dem Teilbereich III – werden für beide Kompetenzbereiche in einem Glossar im Anhang erläutert. Im Anhang befinden sich zudem Verweise auf weiterführende Literatur und geeignete Unterrichtsmaterialien.

In diesem Modul erfolgt eine fachliche Einführung in die getesteten Kompetenzbereiche **„Zuhören“** und **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“**. Der Fokus liegt hier auf dem Bereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“**, zu dem im Abschnitt 4 allgemeinere Hinweise und Anregungen für den Unterricht gegeben werden. Neben dem Literaturverzeichnis findet sich auch ein Verzeichnis mit Verweisen auf weiterführende Literatur und geeignete Unterrichtsmaterialien. Verwendete Fachtermini – auch aus Teil III – werden in einem Glossar im Anhang erläutert.

## 2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards sollen den Erwerb von zentralen Kompetenzen in den verschiedenen Schulfächern sichern, indem sie herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen für die jeweiligen Kernbereiche formulieren. Für das Fach Deutsch sind dies die Bereiche

**„Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“.**

Für die einzelnen Bereiche werden in den Bildungsstandards Kompetenzen aufgeführt, die die Schüler\*innen bis zum Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollten. Da diese als Fähigkeiten beschrieben werden, gewährleisten die Bildungsstandards trotz der Verbindlichkeit der Kompetenzanforderungen ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Freiheit und ermöglichen somit auch eine Individualisierung des Kompetenzerwerbs.

## **2.1. Kompetenzen im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“**

Im Kompetenzbereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** werden mit den VERA-8-Aufgaben folgende Kompetenzen erfasst:

### **Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten:**

- beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen: (4.1.1)
- grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) (4.1.3)
- beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs (4.1.4)
- „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: [...] <sup>1</sup> gesprochene und geschriebene Sprache (4.1.5)

### **Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren:**

- sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern; Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten, Satzreihe, Satzgefüge; Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)

### **Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen:**

- Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
- Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
- grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung (4.3.3)

### **Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen und reflektieren:**

- wichtige Regeln (...) der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen (4.4.1)

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle wurden Auslassungen vorgenommen, da nicht alle in diesem Standard genannten Aspekte mit den VERA-8-Aufgaben erfasst werden.

## 2.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ – Kurzform

Für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ wurde ein fünfstufiges Kompetenzstufenmodell entwickelt. Dieses Modell bezieht sich auf den Mittleren Schulabschluss, kann aber auch als Maßstab zur Beschreibung des bereits erreichten Kompetenzniveaus von Schüler\*innen in der Jahrgangsstufe 8 angewendet werden. Ein integriertes Kompetenzstufenmodell liegt für diesen Bereich noch nicht vor.

*Stufe 1: bis 390 Punkten (Mindeststandard verfehlt)*

Auf dieser Stufe können Schüler\*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit Aufgaben lösen, bei denen lediglich **einfaches prozedurales Wissen**, vor allem in den Bereichen der Morphologie und der Morphosyntax wiedergegeben werden muss. Sie sind jedoch noch nicht in der Lage, schulgrammatische Fachbegriffe anzuwenden oder wiederzugeben.

*Stufe 2: Werte von 391 bis 470 Punkten (Mindeststandard)*

Schüler\*innen auf dieser Stufe verfügen über **deklaratives Wissen** über einige basale Wortarten, insbesondere über Tempusformen der Verben, sowie über einfache semantische Beziehungen und sind in der Lage, dieses Wissen – auch kontextsensitiv – anzuwenden.

*Stufe 3: Werte von 471 bis 550 Punkten (Regelstandard)*

Auf dieser Stufe meistern Schüler\*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit neben **morphologiebezogenen** und einfachen **syntaktischen** Aufgaben auch solche, bei denen Bedeutungen von komplexeren Ausdrücken anzugeben oder Bedeutungsbeziehungen in einem komplexen Kontext zu erkennen sind. Auch können sprachliche Transferleistungen von einer Sprache in eine andere erbracht werden.

*Stufe 4: Werte von 551 bis 630 Punkten (Regelstandard plus)*

Schüler\*innen auf dieser Stufe bewältigen mit hoher Wahrscheinlichkeit Aufgaben, die auf **explizites syntaktisches bzw. semantisches Wissen abzielen**. Sie sind außerdem in der Lage Aufgaben zu lösen, bei denen morphologisches Wissen im Hinblick auf die Unterscheidung von Formen des **Indikativs und Konjunktivs** erforderlich ist.

*Stufe 5: Werte ab 631 Punkten (Optimalstandard)*

Auf dieser Stufe verfügen Schüler\*innen **über komplexe morphologische Fähigkeiten und demonstrieren einen zuverlässigen Abruf ihrer Kenntnisse aus dem mentalen Lexikon. Darüber hinaus sind sie in der Lage, syntaktisch-semantische Einheiten** zu erfassen; insbesondere zeigen sie Wissen zu Satzgliedern.

Nicht alle Aspekte des Kompetenzbereichs ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ können in diesem Kompetenzstufenmodell wie auch in den VERA-8-Aufgaben berücksichtigt werden. Dies liegt zum einen daran, dass sich einige Kompetenzen einer groß angelegten Testung entziehen. So kann beispielsweise Wissen über dialektale Verwendungsweisen als Teil der Kompetenz *„Sprache in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden* nicht erfasst werden, da Schüler\*innen je nach regionaler Herkunft bevorteilt bzw. benachteiligt wären. Auch Aufgaben zu gelingender und misslungener Kommunikation gestalten sich im Rahmen dieser Testung schwierig, da die Kommunikationsbedingungen stark an konkrete Kommunikationssituationen gebunden sind, die man innerhalb dieser Testung nicht authentisch nachstellen kann. Dennoch wird versucht,

auch den Fokus auf syntaktische und semantische Markierungen von Sprecher\*inneneinstellungen zu legen, da dies im höchsten Maße alltagsrelevant für die Schüler\*innen sind. Zum anderen ist der Kompetenzbereich so umfangreich, dass nicht alle Aspekte innerhalb eines 40-minütigen Tests erfasst werden können. Diese Kompetenzen<sup>2</sup> müssen aber natürlich ebenfalls im Unterricht berücksichtigt werden.

---

<sup>2</sup> Dabei handelt es sich um folgende Kompetenzen: beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen: gelingende bzw. misslingende Kommunikation, öffentliche bzw. private Kommunikationssituationen; grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch), ästhetische Funktion (z. B. Gedicht); „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt, Gruppensprachen, Fachsprachen; Sprechweisen unterscheiden und beachten: z. B. gehoben, derb, abwertend, ironisch; Mehrsprachigkeit (Schüler\*innen mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen; ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten: z. B. Bedeutungswandel; Möglichkeiten der Textstrukturierung kennen und nutzen.

## 2.3 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Der Kompetenzbereich ‚**Sprechen und Zuhören**‘ wird in den Bildungsstandards unterteilt in die Kompetenzen ‚**zu anderen sprechen**‘, ‚**mit anderen sprechen**‘, ‚**vor anderen sprechen**‘, ‚**verstehend zuhören**‘ und ‚**szenisch spielen**‘. Aufgrund der Beschränkung auf schriftliche Lösungsformate können die Bereiche ‚**sprechen**‘ und ‚**szenisch spielen**‘ jedoch nicht im Rahmen von groß angelegten Lernstandserhebungen getestet werden. Darum finden sich in VERA-8 2023 nur Aufgaben, die das verstehende Zuhören innerhalb ausschließlich rezeptiver Kontexte testen. Als Aufgabenstämme dienen dabei authentische Hörtexte, die speziell für Zuhörsituationen produziert wurden.

**Der Teilbereich ‚verstehend zuhören‘ wird in folgende Teilkompetenzen aufgefächert:**

- HSA/MSA: Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen (1.4.1)<sup>3</sup>,
- a) HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2) sowie
- HSA/MSA: Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3).

Zusätzlich zu diesen Subkomponenten werden auch hier Methoden und Arbeitstechniken als Stützkomponenten aufgeführt, die in Verbindung mit den jeweiligen Inhalten erworben werden. Für den Kompetenzbereich ‚**verstehend zuhören**‘ sind dabei die folgenden Methoden und Arbeitstechniken von besonderer Relevanz (1.M.4):

- sich gezielt sachgerechte Stichwörter aufschreiben,
- b) eine Mitschrift anfertigen sowie
- Notizen selbstständig strukturieren und Notizen zur Reproduktion des Gehörten nutzen, dabei sachlogische sprachliche Verknüpfungen herstellen.

Da mit den VERA-8-Zuhöraufgaben das Verständnis von Hörtexten überprüft wird, werden zur Beschreibung der Teilaufgaben in diesem Bereich oft auch Standards aus dem Kompetenzbereich ‚**Lesen – mit Texten und Medien umgehen**‘ aufgeführt.

**Teilkompetenz ‚literarische Texte verstehen und nutzen‘**

- HSA/MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5),
- HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7),
- HSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen // MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8),

---

<sup>3</sup> Die Nummerierung entspricht der Nummerierung in der anhängenden Synopse der Bildungsstandards für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss (siehe Anlage) und nicht der Kapitelnummerierung in den veröffentlichten Bildungsstandards der KMK.

### **Teilkompetenz ‚Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen‘**

- HSA: verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: informieren (z. B. Lexikontext), appellieren (z. B. Werbetext), regulieren (z. B. Jugendschutzgesetz, Arbeitsvertrag), instruieren (z. B. Bedienungsanleitung) // MSA: verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung (3.4.1),
- HSA: Intention(en) eines Textes erkennen // MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5) sowie

### **Teilkompetenz ‚Medien verstehen und nutzen‘**

- HSA: wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen // MSA: wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen (3.5.4).

Die Abstufungen, welche diese Fertigkeiten annehmen können, werden im Kompetenzstufenmodell für den Bereich ‚Zuhören‘ beschrieben. Darin ist jede Kompetenzstufe „durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler und Schülerinnen auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber auf niedrigeren Stufen“ (Klieme et al. 2007: 76).<sup>4</sup> Zudem werden in dem Modell Regelstandards beschrieben und Mindestanforderungen verankert, die von allen Schüler\*innen mit Hauptschul- bzw. Mittlerem Schulabschluss erreicht werden sollen.

## **2.4 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘**

Im Folgenden wird das integrierte Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards des Teilbereichs ‚Zuhören‘ im Fach Deutsch für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss beschrieben:

### **Kompetenzstufe Ia (bis 319): Wiedererkennen und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen**

Schüler\*innen auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, prominente Einzelinformationen aus Hörtexten zu verarbeiten und zu erinnern. Dabei handelt es sich häufig um zentrale Informationen. Nur in wenigen Fällen kann lokale Kohärenz hergestellt werden, indem benachbarte Einzelinformationen miteinander verknüpft werden. Der Aufbau globaler Kohärenz gelingt ebenfalls nur vereinzelt, zum Beispiel bei der Identifikation des Hauptthemas oder prominenter Teilthemen von Hörtexten, die durch ein geschlossenes Itemformat erleichtert wird.

Generell gelingt den Schüler\*innen vor allem die Bearbeitung von Items, die mögliche Antwortoptionen vorgeben. Zentrale Einzelinformationen können demnach zwar vornehmlich wiedererkannt, jedoch weniger häufig eigenständig wiedergegeben werden. Die Bearbeitung der Items fällt den Schüler\*innen zudem dadurch leichter, dass der Stimulus zweimal gehört wird und/oder dass ihre Aufmerksamkeit stark gelenkt wird, indem zum Beispiel schon vor dem Hören des Textes auf Beachtenswertes hingewiesen wird. Auch durch das Lesen der Items vor dem Hören wird die Bearbeitung vereinfacht.

---

<sup>4</sup> Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards nicht als Modelle für die individuelle Kompetenzentwicklung zu sehen sind, sondern als Beschreibungen möglicher Kompetenzausprägungen, die in einer bestimmten Population im jeweiligen Kompetenzbereich vorliegen können.

Schüler\*innen auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) im Teilbereich ‚Zuhören‘ festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt dementsprechend ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

### **Kompetenzstufe Ib (320-389): Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen**

Schüler\*innen auf Kompetenzstufe Ib sind in der Lage, lokale Kohärenz zwischen benachbarten Einzelinformationen aufzubauen. Verstreute Einzelinformationen können in wenigen Fällen miteinander verknüpft werden, sodass der Aufbau globaler Kohärenz ansatzweise gelingt.

Prominente Einzelinformationen können auch ohne vereinfachende Faktoren wie mehrmaliges Hören oder spezifische Zuhöraufträge wiedererkannt beziehungsweise wiedergegeben werden; vereinzelt gelingt dies selbst für weniger prominent platzierte Informationen. Angaben zur Funktion und zum Genre des Hörtextes (Textsorte) können in wenigen Fällen gemacht werden. Außerdem sind die Schüler\*innen in der Lage, den Aufbau eines kurzen, strukturell einfachen Hörtextes zu reflektieren.

Die Leistungen der Schüler\*innen, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Da aber einfache Verknüpfungen des Gehörten gelingen und Textsortenkenntnisse bereits ansatzweise vorhanden sind, wird der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe erreicht.

### **Kompetenzstufe II (390-459): Informationen miteinander verknüpfen und den Hörtext einem Genre (Textsorte) zuordnen**

Schüler\*innen auf Kompetenzstufe II gelingt es, mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen miteinander zu verknüpfen. Teilweise können hieraus zudem Inferenzen (Schlussfolgerungen) gezogen werden. Einige strukturelle Merkmale von Hörtexten werden erkannt. Weiterhin können – vorwiegend bei Items im geschlossenen Format – das Genre (Textsorte) angegeben sowie ein einfacher Interpretationsansatz bewertet werden. Außerdem werden Items gelöst, bei denen verschiedene Sprecher\*innen identifiziert und vom Tonfall auf deren Stimmungslage geschlossen werden muss. Dabei handelt es sich jedoch um eher einfache Inferenzleistungen. Auch ein für den Handlungsverlauf relevantes Hintergrundgeräusch kann zutreffend gedeutet werden. Die Schüler\*innen sind in der Lage, im Text explizit genannte Einzelinformationen zunehmend auch dann selbstständig zu formulieren, wenn diese Informationen zum Teil nicht prominent platziert sind.

Schüler\*innen auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen. Damit erreichen sie den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Die in den Bildungsstandards der KMK definierten Kompetenzniveaus für den Mittleren Schulabschluss werden jedoch noch nicht erreicht. Da aber komplexere Verknüpfungen des Gehörten und Inferenzleistungen bereits gelingen, strukturelle Merkmale erkannt werden und das Genre (Textsorte) zumeist angegeben werden kann, ist auf dieser Kompetenzstufe auch der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

### **Kompetenzstufe III (460-549): Verstreute Informationen miteinander verknüpfen, der Vorlage paraverbale Informationen abgewinnen und den Hörtext ansatzweise als Ganzen erfassen**

Schüler\*innen auf Kompetenzstufe III sind weitgehend in der Lage, schnell aufeinanderfolgende oder im Hörtext verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, eigene Inferenzen (Schlussfolgerungen) zu ziehen und den Hörtext als Ganzen zu erfassen. So kann zum Beispiel das Hauptthema des Hörtextes auch selbstständig angegeben werden. Die Schüler\*innen können zudem Items bewältigen, die sich auf strukturelle Merkmale oder auf das Genre (Textsorte) von schwierigeren Hörtexten beziehen. Weiterhin können nicht nur vorgegebene Interpretationsansätze bewertet, sondern auch eigene Interpretationsansätze entwickelt werden.

Charakteristisch für die Kompetenzstufe III ist außerdem, dass auch paraverbale Informationen erfasst werden. So können etwa verschiedene Sprecher\*innen identifiziert, ihre Sprechweisen beurteilt und ihre Intentionen erschlossen werden. Zudem können die Schüler\*innen auch für das Verständnis weniger zentrale Einzelinformationen wiedererkennen und wiedergeben.

Schüler\*innen auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Hauptschulabschluss liegen und die den Vorgaben in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe III wird dementsprechend der Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss beziehungsweise der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

### **Kompetenzstufe IV (550-629): Auf der Ebene des Hörtextes wesentliche Zusammenhänge erkennen, die Gestaltung reflektieren und weniger prominent platzierte Einzelinformationen erinnern**

Schüler\*innen auf Kompetenzstufe IV sind in der Lage, auf Ebene des Hörtextes wesentliche Zusammenhänge zu erkennen und zu reflektieren. Dies gelingt ihnen überwiegend auch bei strukturell und thematisch schwierigen, längeren Hörtexten, die nur einmal gehört werden. Gelöst werden auf dieser Stufe zudem Items zur Struktur und zur sprachlichen Gestaltung, zur Funktion von Teilen des Hörtextes sowie zum Gesamtkonzept einer Sendung beziehungsweise eines Hörtextes. Items zum Erinnern von weniger prominent platzierten Einzelinformationen in langen Hörtexten werden sicher gelöst, auch wenn diese Informationen in paraphrasierter oder stärker abstrahierter Form wiedergegeben werden und es sich um Details handelt, die für das Gesamtverständnis weniger relevant sind. Des Weiteren lösen Schüler\*innen auf dieser Stufe Items, bei denen schnell aufeinanderfolgende Detailinformationen verknüpft und Fragestellungen dazu während des Hörens bearbeitet werden müssen, sowie Items, die komplexere Inferenzen (Schlussfolgerungen) erfordern.

Auf der Kompetenzstufe IV werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schüler\*innen auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Hauptschulabschluss beziehungsweise den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

### **Kompetenzstufe V (ab 630): Anspruchsvolle Rezeptionsleistungen, Interpretieren, Begründen und Bewerten**

Schüler\*innen auf Kompetenzstufe V zeigen ein umfassendes globales wie auch detailliertes Verstehen des Gesamthörtextes. Sie können mit großer Sicherheit Textthemen identifizieren, Gesprächssituationen erfassen und Zuordnungen zu einem Genre (Textsorte) leisten. Darüber hinaus können sie vorliegende inhaltliche und sprachliche Strukturen – auch in Verbindung mit der Identi-

fizierung einzelner Sprecher\*innen – reflektieren, vorgegebene Interpretationshypothesen bewerten und auch zu inhaltlich und strukturell schwierigen Hörtexten eigene Interpretationsansätze entwickeln. Weiterhin sind sie in der Lage, das Gesprächsverhalten oder die Vortragsweise einer Person zu bewerten. Dabei berücksichtigen sie auch paraverbale Informationen. Die Schüler\*innen kennen zudem die Unterschiede zwischen konzeptionell mündlicher und konzeptionell schriftlicher Sprache und beziehen diese in ihre Überlegungen ein. Auch Hintergrundmusik und Hintergrundgeräusche können erinnert und in ihrer Funktion für den Hörtext oder für einzelne Teile des Hörtextes bewertet werden.

Explizit genannte, aber wenig prominent platzierte Einzelinformationen in längeren, inhaltlich und/oder sprachlich komplexen Hörtexten werden auf dieser Stufe sicher wiedergegeben und verarbeitet. Ebenfalls können Verknüpfungen von – auch über den Hörtext verstreuten – Informationen hergestellt und anschließende Schlussfolgerungen geleistet werden. Dies gelingt selbst dann, wenn die Schwierigkeit der Items erhöht ist, beispielsweise durch eine hohe Informationsdichte oder dadurch, dass die Bearbeitung des Items während des Hörens eine syntaktische Einpassung oder paraphrasierte Wiedergabe erfordert.

Insgesamt werden auf Kompetenzstufe V Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

### 3. Der Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Der Kompetenzbereich ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ liegt quer zu den anderen Bereichen, da Wissen in diesem Kompetenzbereich zum einen durch die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Äußerungen und Texten aufgebaut und zum anderen zur Rezeption und Produktion von Äußerungen und Texten benötigt wird. So bedingt zum Beispiel ein Bewusstsein über morphologische Strukturen nachweislich die Leseleistungen der Schüler\*innen.

Mit den Bildungsstandards wird im Kompetenzbereich ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ zum einen gefordert, dass die Schüler\*innen über Kenntnisse des *Sprachsystems* verfügen: Sie sollen grammatikalisch und lexikalisch korrekte Äußerungen und Texte produzieren, also *prozedurales Wissen* („knowing how“) anwenden, und darüber hinaus in der Lage sein, fremde Texte und Äußerungen auf Wort-, Satz- und Textebene *metasprachlich* zu untersuchen. Hierfür wird *deklaratives Wissen* („knowing that“) benötigt.

Zum anderen soll Sprache *im Gebrauch* untersucht und zielgerichtet eingesetzt werden: Die Schüler\*innen sollen in der Lage sein, fremde Texte und Äußerungen unter *metakommunikativen* Aspekten zu betrachten. Das bedeutet, dass stets bedacht wird, unter welchen Bedingungen und mit welcher Absicht die jeweiligen sprachlichen Mittel eingesetzt werden. Bei der Produktion eigener Texte und Äußerungen sollen sich die Schüler\*innen ihrer kommunikativen Ziele bewusst sein und jeweils angemessene sprachliche Mittel verwenden.

Im Bereich der *Sprachproduktion* sollen sie Sprache also systemkonform und funktional einsetzen und zudem im Bereich der *Sprachrezeption* hinsichtlich ihrer Systematik und ihrer Funktion untersuchen können. Die Schüler\*innen sollen damit nicht nur über prozedurales Wissen, sondern auch über deklaratives Wissen verfügen und in der Lage sein, eine metasprachliche (d. h. auf das Sprachsystem bezogene) sowie eine metakommunikative (d. h. auf die Sprachverwendung, die Kommunikation bezogene) Betrachtungsweise einzunehmen. Dies wird in den Standards durch Formulierungen wie der folgenden verdeutlicht: „[Die Schüler\*innen sollen] grammatische Kategorien [d. h. metasprachliche Betrachtungsweise] und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen [d. h. metakommunikative Betrachtungsweise] kennen [d. h. über deklaratives Wissen verfügen] und nutzen [d. h. über prozedurales Wissen verfügen].“

Zusätzlich zu den Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen werden in den Bildungsstandards Methoden und Arbeitstechniken aufgeführt,<sup>5</sup> die einerseits mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben werden und mithilfe derer andererseits auftretende Probleme bewältigt werden können.

---

<sup>5</sup> Grammatische Proben anwenden: Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe; Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung; Nachschlagewerke nutzen.

Die Teilfelder sprachlicher Reflexion werden tabellarisch in Budde et al. (2012, 133) zusammengefasst:

| Sprache als System reflektieren                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                        | Sprache im Gebrauch reflektieren                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Strukturbezogene (grammatische) Reflexionen                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Bedeutungsbezogene (semantische) Reflexionen                                                                           | Handlungsbezogene (pragmatische) Reflexionen                        |
| auf Wortebene: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortarten und Flexion</li> <li>• Wortbildung</li> </ul> auf Satzebene: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satzglieder und Attribute</li> <li>• Satzarten</li> <li>• komplexe Sätze</li> </ul> auf Textebene: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textkohäsion</li> </ul> | Bedeutungsbeziehungen zwischen sprachlichen Ausdrücken<br><br>Mehrdeutigkeiten, idiomatische Wendungen<br><br>u. a. m. | Sprachgebrauch in Rede und Gespräch<br><br>Sprachgebrauch in Texten |
| Sprache und Sprachgebrauch unter weiteren Gesichtspunkten reflektieren (z. B. historisch-diachrone, varietätenbezogene, philosophische Reflexion) <sup>6</sup>                                                                                                                                                                              |                                                                                                                        |                                                                     |

Da die Fähigkeit grammatische Strukturen zu reflektieren, aber prozedurales Wissen voraussetzt und deklaratives Wissen (etwa in Form von Regeln oder Merksätzen) nicht *direkt* handlungsleitend und sprachgebrauchssteuernd wirkt, gilt es zunächst, prozedurales Wissen zu sichern und weiter auszubauen. Dennoch wird in der fachdidaktischen Literatur das Potential expliziten Wissens, über das die Schüler\*innen verfügen und das sie ggf. auch benennen und beschreiben können, auf das sprachliche Können positiv eingeschätzt. Denn es unterstützt die Schüler\*innen dabei, „spezifische Merkmale des sprachlichen Inputs zu bemerken“, diesen „mit ihrem eigenen Output zu vergleichen und auf der Grundlage dieser Vergleiche Hypothesen ihres impliziten (sprachlichen) Wissens zu bestätigen oder zu verwerfen“ (Gnutzmann 2003, 338; vgl. Häcki-Buhofer 2002, 29; Bredel 2007, 98; 119).

Das Ziel ist also, die Schüler\*innen nicht nur zu einem grammatikalisch und lexikalisch korrekten, sondern auch zu einem bewussten, selbstverantwortlichen und für die eigenen kommunikativen Absichten angemessenen Umgang mit Sprache zu befähigen. Hierfür sind nicht nur ein umfangreicher und differenzierter persönlicher Wortschatz notwendig, sondern auch Kenntnisse der standardsprachlichen Normen sowie möglichst vieler anderer Varietäten und Sprechstile. Eigenes und fremdes Sprachhandeln sollen die Schüler\*innen hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilen können (vgl. Ulrich 2011, 18; Schiewe 2011, 26). Dabei dient deklaratives Wissen als Instrument, „um die Leistungen von Sprache [...] bei der Lösung kommunikativer und kognitiver Aufgaben sowie der Verfolgung eigener Ziele in verschiedenen gesellschaftlichen Kommunikations- und Praxisbereichen kritisch bewerten und beurteilen zu können“ (Kilian 2011, 35).

Wie dieses Ziel erreicht werden kann, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

<sup>6</sup> Hier bietet sich eine enge Verknüpfung mit dem Literaturunterricht an.

## 4. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

### Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht – Form und Funktion von Sprache

Bredel (2007, 154) unterscheidet den Grammatik- vom Sprachreflexionsunterricht: Im *Grammatikunterricht* werden *Sprachstrukturen* thematisiert mit dem Ziel, Einsichten in die Sprach- und in die Schriftstruktur zu gewinnen sowie über formale Muster beim schriftsprachlichen Handeln zu verfügen. Im *Sprachreflexionsunterricht* wird der *Sprachgebrauch* thematisiert mit dem Ziel, Einsichten in das sprachliche Handeln zu gewinnen und darauf aufbauend einen reflexiven Sprachgebrauch als „Ablösung vom bloß gewohnheitsmäßigen Gebrauch“ (Neuland 1994, 32) zu betreiben. Bredel betont, dass für eine erfolgreiche Vermittlung sowohl Lehrenden als auch Lernenden die Inhalte und Ziele dieser beiden Ansätze bewusst sein müssen.

### Funktionale Orientierung – authentische Texte und Gespräche – integrativer Ansatz

Im Sinne eines funktional ausgerichteten Unterrichts ist es aber ebenso wichtig, Übergänge zwischen diesen Teilbereichen zu schaffen und somit Form und Funktion von Sprache miteinander in Beziehung zu setzen. Weil sprachliche Strukturen nicht isoliert, sondern nur innerhalb von konkreten Verwendungszusammenhängen bestimmte Funktionen erfüllen können, sollen authentische Gespräche und Texte als Untersuchungsgegenstände verwendet/herangezogen werden. Damit wird der Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht wiederum in den allgemeinen Unterricht eingebettet (vgl. Köller 1983:31; Budde et al. 2012, 144; Hoffmann 2011, 38 f.). Verzahnungen bestehen dabei mit den Kompetenzbereichen ‚**Schreiben**‘ und ‚**Lesen – mit Texten und Medien umgehen**‘, aber auch mit dem Kompetenzbereich ‚**Sprechen und Zuhören**‘.

### Verzahnung mit dem Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Grammatische Untersuchungen können dort ansetzen, wo die Sprache in Texten komplex wird und aufgrund dieser Komplexität Verständnisschwierigkeiten entstehen. Nach und nach können – je nach Textgrundlage und Bedarf der Schüler\*innen – verschiedene Aspekte fokussiert werden, etwa der Satzbau, die Verwendung von Adjektiven, Partizipien, indirekter Rede oder Kohäsionsmitteln wie Pronomen, Konjunktionen und Konnektivpartikeln (z. B. „dann“, „deswegen“, „währenddessen“).

Beim Lesen von Texten können **komplexe Wörter** eine besondere Herausforderung darstellen. Einzelne Wortbausteine eines Kompositums müssen zum Beispiel sowohl identifiziert als auch in ihrer Funktion im gesamten Wort erfasst werden. Nur sehr gebräuchliche Komposita (z. B. „*Stuhlbein*“ oder „*Fahrrad*“) werden von kompetenten Leser\*innen in der Regel ganzheitlich aus dem mentalen Lexikon abgerufen. Schwächere Leser\*innen hingegen haben oft noch Schwierigkeiten beim **Dekodieren** komplexer Wörter. Sie profitieren von Übungen, die ihnen helfen, **bedeutungs-tragende Einheiten** zu erkennen. Werden Wortbildungen in Texten mit den Schüler\*innen regelmäßig thematisiert, ihr Aufbau gemeinsam beschrieben und ihre Bedeutung bestimmt, wird **morphologische Bewusstheit** aufgebaut. Solche grundlegenden Einsichten in die morphologische Struktur von Wörtern helfen den Lernenden beim Erlesen komplexer Wörter. Außerdem unterstützt ein solches Vorgehen auch das Textverstehen. Das Wissen ist zudem **transferfähig** (vgl. Bangel und Müller 2014), denn gerade in Fachtexten kommen Komposita häufig vor – der Nutzen morphologischer Bewusstheit ist also **fächerübergreifend**.

## **Wie lässt sich morphologische Bewusstheit überprüfen und fördern?**

### **Wortfamilien bilden**

Um zu überprüfen, inwiefern die Schüler\*innen in der Lage sind, morphologische Verwandtschaften zu erkennen und Wortfamilien zu bilden, können jeweils fünf Wörter der gleichen Wortfamilie zu mehreren vorgegebenen Wortstämmen aufgeschrieben werden (z. B. zum Wortstamm „freund“).

### **Wortstämme unterstreichen**

Für die Erfassung von Wortbedeutungen beim Lesen spielt der Wortstamm eine wesentliche Rolle. Dies kann zum Beispiel überprüft werden, indem die Schüler\*innen Wortstämme von Wörtern in Texten identifizieren, indem sie sie unterstreichen.

### **Wörter in Wortbausteine zerlegen**

Worterkennungsprozesse können beschleunigt werden, wenn Leser\*innen die morphologische Struktur von Wörtern durchschauen. Deshalb eignen sich hier Übungen, bei denen vorgegebene komplexe Wörter in ihre Wortbausteine zerlegt werden müssen. Um wirklich morphologische Strukturen zu fokussieren, sollte das Wortmaterial so ausgewählt werden, dass Morphemgrenzen nicht immer mit den Silbengrenzen übereinstimmen (z. B. „Ableit#ung“) und dass innerhalb des Wortmaterials sowohl Komposition als auch Derivation (Ableitung) eine Rolle spielen.

### **Induktive Vorgehensweise**

Bei der Untersuchung von Sprache und ihrem Gebrauch sollten die Schüler\*innen zu einem forschenden und experimentierenden Umgang mit Sprache ermutigt werden. Ausgehend von geeigneten Materialien sollen sie strukturelle Regelhaftigkeiten selbst entdecken und an weiteren Materialien überprüfen. Erst in einem letzten Schritt erfolgt – unterstützt durch ein schüler\*innengerechtes Grammatikwerk – die Benennung des beobachteten Sprachphänomens. Zu einer forschenden Vorgehensweise gehört auch, dass im Falle der Mehrsprachigkeit Bezüge zu den Erstsprachen hergestellt werden. Ein Beispiel hierfür ist der Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Türkischen hinsichtlich der Verwendung von Präpositionen im Deutschen und von Kasusmarkierungen und Postpositionen im Türkischen.

Die eigenen strukturbezogenen Analysen der Schüler\*innen sollten nach Möglichkeit in konkrete Anwendungen im Rahmen von Textproduktionen übergehen.

### **Verzahnung mit dem Kompetenzbereich ‚Schreiben‘**

Eine Verzahnung des Grammatik- und Sprachreflexionsunterrichts mit dem Schreibunterricht bietet sich an, weil die Sprachreflexion eine Distanzierung vom routinierten Sprachhandeln voraussetzt und die Verschriftung von Sprache eine Distanz schafft. Zudem werden sprachliche Strukturen sichtbar gemacht. Wichtig ist, dass mit den Schreibarrangements konkrete Schreibziele verfolgt werden und dass sie kooperativ ausgelegt und/oder rückmeldeorientiert sind. Damit beinhalten sie ein gemeinsames Reflektieren über sprachliche Formen und Textnormen (vgl. Bredel 2007, 22 ff.; Lehen 2011, 145; Fix 2008, 125).

## **Einschränkungen**

Da die Arbeit mit authentischen Gesprächen und Texten keinen umfassenden Überblick über das Sprachsystem als Ganzes gewährleisten kann, sondern lediglich die Reflexion über den Gebrauch von Systemelementen in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Bredel 2007, 326), sind neben der Arbeit mit authentischen Texten „immer wieder auch Phasen systematischen Lernens notwendig, in denen gezielt sprachliche Begriffe und Analyseoperationen eingeführt sowie bereits erworbene Kenntnisse systematisiert und vertieft werden“ (Budde et al. 2012, 144). Hierzu empfiehlt sich die Arbeit mit einem geeigneten Lehrwerk, einer Schüler\*innen-Grammatik und Übungsmaterialien (Hinweise auf geeignete Materialien: s. Anhang). Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich, wenn leistungsstärkere Schüler\*innen Übungsaufgaben für ihre Mitschüler\*innen selbst erstellen. Selbstverständlich sind diese vor ihrem Einsatz sorgfältig von der Lehrkraft zu überprüfen.

Wichtig bei der Auseinandersetzung mit authentischen Texten ist zudem, dass zunächst solche Texte als Untersuchungsgegenstände ausgewählt werden, die hinsichtlich des jeweils zu untersuchenden sprachlichen Phänomens zunächst sprachlich normkonform sind und typische, eindeutig klassifizierbare Beispiele liefern. Die Untersuchung des jeweiligen Phänomens kann im Sinne einer Differenzierung mehr oder weniger stark durch die Aufgabenstellung gelenkt werden. Erst nach der Untersuchung normkonformer Fälle sollten Texte eingesetzt werden, bei denen Normabweichungen vorhanden sind – seien diese intendiert oder nicht. Denn eine Sprachreflexion, die „an Texten und Sprachverwendungssituationen ansetzt, in denen Sprache für die Schüler tatsächlich ‚fragwürdig‘ wird“, wie es u. a. Budde et al. (2012, 141) empfehlen, setzt das Vorhandensein einer Vergleichsebene, also das bewusste oder implizite Kennen der Norm, voraus. Nur so können Abweichungen von der Norm (z. B. in literarischen Texten, Werbeslogans, Schlagzeilen, aber auch sprachliche Fehler oder grammatisch-stilistische Auffälligkeiten in Schülertexten) erkannt werden (vgl. Kilian 2011, 44).

## **Norm vs. System**

Wichtig ist an dieser Stelle, zwischen ‚Norm‘ und ‚System‘ zu unterscheiden. Während die schulische, aber auch die alltägliche Vorstellung von Grammatik – im Gegensatz zur linguistischen deskriptiven Perspektive – stark normativ geprägt ist, ist „die überwiegende Menge sprachlicher Strukturen [...] nicht durch die Norm, sondern durch das System definiert“ (Bredel 2007, 135). Zahlreiche Verwendungen in authentischer gesprochener und geschriebener Sprache verstoßen zwar gegen normative Regeln, sind aber dennoch systemkonform. Die Schüler\*innen sollen nicht nur die standard- und schriftsprachlichen Regeln kennen, sondern sich auch des Variantenreichtums und der situativen Gebundenheit von Sprache bewusst werden. Die Bewertung von Sprache erfolgt dann „nicht im Sinne des dichotomischen Maßstabs von ‚richtig – falsch‘, sondern im Sinne eines Kontinuums zwischen ‚angemessen‘ und ‚unangemessen‘“ (Schiewe 2011, 25 f.). Dabei kann die Angemessenheit sprachlicher Äußerungen aber nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Kommunikationssituation beurteilt werden.

Normfragen können mit den Schüler\*innen mit Blick auf Sprachvariation und Sprachwandel reflektiert werden. Ausgangspunkt einer solchen Reflexion kann die Betrachtung grammatischer Zweifelsfälle sein wie z. B. die Verwendung des Dativs nach der Präposition „wegen“ oder die Satzstellung von Kausalsätzen in gesprochener Sprache: „Ich bin zu spät, weil der Bus stand im Stau“ (vgl. Budde et al. 2012, 142).

Als methodische „Schrittfolge“ wird empfohlen, dass die Schüler\*innen in einem ersten Schritt spontan und auf der Grundlage ihres impliziten Sprachwissens zu den jeweiligen Auffälligkeiten

Stellung nehmen und diese zunächst ohne Hilfsmittel im Plenum oder in der Gruppe zu begründen versuchen. Diese Begründungen überprüfen sie dann, indem sie Vergleiche mit ähnlichen Strukturen in anderen Varietäten des Deutschen anstellen. Erst dann werden die sprachlichen Phänomene und die jeweils vorliegenden Normabweichungen mithilfe von Grammatiken oder Wörterbüchern beschrieben. Dies kann in Gruppen- oder in Einzelarbeit erfolgen. Auf diese Weise gelangen die Schüler\*innen schrittweise zu einer Beurteilung einer vorliegenden Normabweichung auf der Grundlage des Vergleichs mit einer Sprachnorm bzw. einer Regularität des Sprachsystems (vgl. Kilian 2011, 44).

### Weitere Reflexionsanlässe

Im schulischen und außerschulischen Alltag finden sich zahlreiche Anlässe für Sprachreflexion. Bei der Auswahl eines Reflexionsanlasses sollten „neben der kognitiven Ebene auch subjektive (motivationale, emotionale) Aspekte berücksichtigt werden.“ Denn die Schüler\*innen sollen „erfahren, dass sprachliche Phänomene für sie relevante Gegenstände sind, über die man sich verständigen kann, [und] dass Sprachthematisierung ihren Alltag und ihre Erfahrungen mit Sprache zum Gegenstand hat. Sie sollen [...] die Verständigung über Sprache und Kommunikation als Teil der Auseinandersetzung über sich, ihr Umfeld und die Öffentlichkeit kennenlernen“ (Peyer 2011, 102).

So kann die Mehrsprachigkeit in der Klasse genutzt werden, indem immer wieder Vergleiche – z. B. hinsichtlich der Grammatik, der Abgrenzung von Wortfeldern oder sprachlicher Handlungsformen – zwischen den verschiedenen Sprach- und Kommunikationskulturen angestellt werden. Aber auch der Vergleich von verschiedenen dialektal, soziokulturell oder fachsprachlich geprägten Varietäten bietet sich an. So kann ein und derselbe Sachverhalt in verschiedenen Varietäten ganz unterschiedlich ausgedrückt werden. Werden die Effekte dieser verschiedenen Varianten diskutiert, wird die sprachliche Intuition der Schüler\*innen gestärkt; Entscheidungen für oder gegen die Verwendung einzelner Varianten in bestimmten kommunikativen Zusammenhängen können dann von den Schüler\*innen bewusster getroffen werden (vgl. Budde et al. 2012, 142; Bredel 2007, 135).

Insbesondere die Auseinandersetzung mit digitalen Kommunikationsformen wie Twitter, WhatsApp-Nachrichten oder Instagram-Kommentaren birgt ein hohes Motivationspotential, da die Schüler\*innen hierbei die Rolle von „Expert\*innen“ einnehmen können. Sie können selbst authentisches Material (Audio- und Videomitschnitte, SMS, Twitter-Nachrichten etc.) sammeln und analysieren; bei der Auseinandersetzung mit mündlichen Daten sollten dabei auch Transkripte erstellt werden, anhand derer die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung deutlich gemacht werden. Hier wird der Kompetenzbereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** also auch mit dem Kompetenzbereich **„Sprechen und Zuhören“** verknüpft. Die Ergebnisse der Untersuchungen mündlicher Daten können wiederum zur Untersuchung von Kommunikationsformen wie Twitter etc. herangezogen werden, da diese zwar medial schriftlich, konzeptionell aber tendenziell eher mündlich sind und auch ihre eigenen kommunikativen Gelingensbedingungen aufweisen. Wichtig ist dabei, dass es sich um authentisches Material handelt, da Versuche, das heterogene Konstrukt von Jugendsprache aus Erwachsenenperspektive nachzuahmen, fast immer zum Scheitern verurteilt ist. Dies wirkt sich dann nachteilig auf die Motivation der Schüler\*innen aus.

Neben der synchronen kann zudem eine diachrone Betrachtungsweise eingenommen werden, wenn – insbesondere in Verbindung mit dem Literaturunterricht – Vergleiche zwischen Schriftzeugnissen früherer Sprachstufen und dem Gegenwartsdeutschen angestellt werden.

## Arbeit mit Wörterbüchern und Grammatiken

Die Arbeit mit Nachschlagewerken wird in den Bildungsstandards als eine der Methoden und Arbeitstechniken im Bereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** aufgeführt. Beim Umgang mit Wörterbüchern gilt es, deren Potential auszuschöpfen und sie nicht nur zur Kontrolle der Rechtschreibung zu nutzen: Auch grammatische, semantische und etymologische Aspekte können mithilfe von Wörterbüchern herausgearbeitet werden. Dabei können natürlich auch digitale Wörterbücher genutzt werden. Es empfiehlt sich, im Unterricht die Vor- und Nachteile von gedruckten und digitalen Wörterbüchern zu thematisieren, verschiedene Online-Wörterbücher vorzustellen und miteinander zu vergleichen. So dient der Umgang mit digitalen Wörterbüchern nicht nur der Wortschatzerweiterung und -vertiefung, sondern auch dem Ausbau medialer Kompetenzen, wie z. B. dem Erlernen von Suchstrategien und der Bewertung der Akzeptabilität von Quellen. Auch der produktive Umgang mit „neuen“ Medien kann gefördert werden, wenn im Zuge der Arbeit an umfangreicheren Projekten – auch im fächerübergreifenden Unterricht – komplexe Themenfelder erschlossen und in einem gemeinsamen digitalen Wörterbuch (als Wiki) festgehalten werden. Besonders interessant ist hierbei die Möglichkeit, Querverbindungen in Form von Links zwischen den einzelnen Einträgen zu erstellen und somit semantische Relationen abzubilden (vgl. Müller und Siever 2011; Heinz und Horn 2011).

Zudem sollte der Grammatikunterricht auch die Arbeit mit einer Schüler\*innengrammatik beinhalten. Denn nicht alle grammatischen Aspekte können anhand von authentischen Texten systematisch erfasst werden. Die Schüler\*innen könnten hier ein Grammatik-Portfolio anlegen, in dem das grammatische System des Deutschen sukzessive schülergerecht abgebildet und, wenn möglich, mit Beispielen aus authentischen Texten versehen wird. Alternativ bietet sich auch hier die gemeinsame Erstellung eines Grammatik-Wiki an. Hierdurch eröffnen sich auch Differenzierungsmöglichkeiten.

## Fazit

Der Kompetenzerwerb im Bereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** kann und sollte auf vielfältige Weise mit dem Kompetenzerwerb in den Kompetenzbereichen **„Sprechen und Zuhören“**, **„Schreiben“** und **„Lesen – mit Texten und Medien umgehen“** verbunden werden, indem er mit der Rezeption authentischer Gespräche und Texte sowie der Produktion eigener Texte einhergeht. Die Untersuchung grammatischer Phänomene sollte dabei auf induktivem Wege erfolgen, einer methodischen Zugangsweise, die den Schüler\*innen ein forschendes Entdecken sprachlicher Strukturen ermöglicht. Die Benennung grammatischer Kategorien ist dabei als letzter Schritt zu sehen, nicht als Ausgangspunkt der Untersuchung. Wichtig ist, dass zunächst typische Beispiele untersucht werden, die eindeutig klassifizierbar sind. Denn nur wenn Normen und Regularitäten bekannt sind, lassen sich Abweichungen davon als solche erkennen und untersuchen. Werden bewusste Normabweichungen betrachtet, sind insbesondere die damit verbundenen kommunikativen Funktionen zu thematisieren.

Damit die Schüler\*innen einen umfassenden Überblick über das Sprachsystem erhalten können, sollten zusätzlich zu der Arbeit mit authentischen Texten auch geeignete Nachschlagewerke (Grammatiken und Wörterbücher) hinzugezogen werden.

## 5. Literaturverzeichnis

### 5.1 für den Bereich ‚Zuhören‘

- Albert, Monika / Fenle, Martina / Hagen, Mechthild (2004): Von Stolpersteinen und Wunschsteinen – Zuhör Tipps für Kinder. In: Grundschule, Heft 2, S. 36-37.
- Becker, Susanne (2004): Wie war das nochmal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: Deutsch, Heft 1, S. 18-21.
- Becker, Susanne (2009): Fünf Stunden und 42 Minuten – Ein ganzes Buch hören. In: Deutsch, Heft 19, S. 30-33.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103-115.
- Bergk, Marion (1988): Aktives Zuhören beim Vorlesen. In: Praxis Deutsch, Heft 88, S. 33-37.
- Bergmann, Katja (2008): Anleitungen zum Zuhören – Ganz Ohr werden und sein im Unterricht. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, S. 17-22.
- Bernius, Volker (2007): Was „Sinn“ macht. In: Bernius, Volker / Kemper, Peter / Oehler, Regina / Wellmann, Karl-Heinz (Hrsg.): Erlebnis Zuhören – Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 189-201.
- Brüning, Ludger (2006): Aufmerksamkeit fördern – effiziente Formen der Partnerarbeit. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 14-17.
- Eriksson, Brigit (2009): Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 144-159.
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 8-14
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören – Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.
- Guthrie, John T. (2004): Classroom contexts for engaged reading – An overview. In: Guthrie, John T. / Wigfield, Allan / Perencevich, Kathleen C. (Hrsg.): Motivating reading comprehension. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 1-24.
- Hagen, Mechthild (2008): Förderung des Zuhörens in der Schule. In: Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, S. 26-37.
- Hagen, Mechthild / Huber, Ludowika (2001): GanzOhrSein – ein Projekt zum Hörenfördern und Hörenmachen in der Schule. In: Aktuell – Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 76, S. 9-14.
- Hattendorf, Erna / Hoppe, Irene (2008a): Etwas zu hören bekommen: Hörbücher im Hörtest. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, S. 9-11.
- Hattendorf, Erna / Hoppe, Irene (2008b): Ein Kinderbuch, „Lesende Ohren“ und ein Zuhörheft – Zur Förderung des Hörverstehens. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, S. 23-26.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2004): „Hör doch einfach zu!“ – Von der Schwierigkeit, Zuhören zu lernen und zu lehren. In: Grundschule, Heft 2, S. 34-35.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker /

Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15-30.

Imhof, Margarete (2013): Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht. In: Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin / Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf, Band 2. Bern: hep, S. 63-84.

Imhof, Margarete / Klatte, Maria (2011): Hören und Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Erziehung und Unterricht. In: Huber, Günther L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa.

Kahlert, Joachim (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, Ludovica / Odersky, Eva (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann, S. 7-25.

Kintsch, Walter (1998): Comprehension – A Paradigm for Cognition. Cambridge: University Press.

Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner / Döbrich, Peter / Gruber, Hans / Prenzel, Manfred / Reiss, Kristina / Riquarts, Kurt / Rost, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar / Vollmer, Helmut J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.

Kliwer, Heinz-Jürgen (1988): Texte für Hörer – im Deutschunterricht vernachlässigt. In: Praxis Deutsch; Heft 88, S. 20-23.

Ockel, Eberhard (1988): Hör-Erziehung. In: Praxis Deutsch, Heft 88, S. 18-19.

Peterßen, Wilhelm H. (2008): Kleines Methodenlexikon. München: Oldenbourg.

Schlingloff, Gunda (2004): Kino für die Ohren. Gefahr – ein Hörspiel von Richard Hughes. In: Deutsch, Heft 1, S. 30-36.

Spinner, Kaspar (1988): Zuhören lernen. Hinweise für den Unterricht in der Grundschule. In: Praxis Deutsch 88, S. 26-27.

Tuor, Nadine (2013): „... damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.“ – Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten. In: Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin / Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf, Band 2. Bern: hep, S. 35-60.

Wagner, Roland (2006): Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa: Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn u. a.: Schöningh, 2. Auflage, Band 2, S. 747-759.

Wetekam, Burkhard (2006): Eine akustische Landpartie. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 44-45.

## **5.2 für den Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘**

Bahlo, Nils / Steckbauer, Daniel (2011): Jugendsprache im Unterricht – Sprachkritik in der Schule und deren mediale Gestaltung. In: Arendt, Birte / Kiesendahl, Jana (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V & R unipress, S. 191-215.

Bangel, Melanie; Müller, Astrid (2014): Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Jg. 19, Heft 36, S. 43-63.

Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.

Bollnow, Otto Friedrich (1966): Sprache und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Budde, Monika / Riegler, Susanne / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik Deutsch. Studienbuch Sprachwissenschaft. Berlin: Akademie Verlag.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Gnutzmann, Claus (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, S. 335-339.
- Häcki-Buhofer, Annelies (2002): Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? In: Deutschunterricht, Heft 3, S. 18-30.
- Heinz, Tobias; Horn, Alexander (2011): Wörterbuchwerkstatt zur kritischen Semantik. In: Arendt, Birte / Kiesendahl, Jana (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V & R unipress, S. 217-238.
- Hoffmann, Ludger (2011): Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: Die Terminologie. In: Noack, Christina / Ossner, Jakob (Hrsg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 79, S. 33-56.
- Ivo, Hubert (2010): Wissenschaftliche Schulgrammatik des Deutschen? In: Noack, Christina / Ossner, Jakob (Hrsg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 79, S. 13-32.
- Kilian, Jörg (2011): Durch Sprachkritik lernen. Sprachdidaktische Beiträge einer Kritik der Sprache. In: Arendt, Birte / Kiesendahl, Jana (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V & R unipress, S. 31-49.
- Köller, Wilhelm (1983): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lehnen, Katrin (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt – und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: Arendt, Birte / Kiesendahl, Jana (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V & R unipress, S. 141-163.
- Müller, Christina / Siever, Torsten (2011): Neue Medien und Wortschatzarbeit. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Jg. 3, Heft 1, S. 42-53.
- Neuland, Eva (1994): Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch". In: Informationen zur Deutschdidaktik, Jg. 18, Heft 4. S. 28-41.
- Peyer, Ann (2011): Sätze untersuchen. Lernorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Seelze: Kallmeyer.
- Schiewe, Ulrich (2011): Was ist Sprachkritik. In: Arendt, Birte / Kiesendahl, Jana (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V & R unipress, S. 19-30.
- Ulrich, Winfried (2011): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. In: die – Zeitschrift für den Deutschunterricht, Jg. 35, Heft 1, S. 9-21.
- Zepter, Alexandra L. (2015): Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. In: Linguistische Berichte, Heft 244, S. 385-408.

### 5.3 Weiterführende Literatur und Materialien zum Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Bangel, Melanie (2012): Vom Mega-Event zum Convento grosso. Fremdwörter in der Musik- und Jugendsprache. In: Praxis Deutsch, Heft 235, S. 35-48.

→ *Unterrichtsreihe zum Gebrauch und zur Wirkweise von Fremdwörtern (Anglizismen). Konzipiert für die Jahrgangsstufen 7-9. Mit Materialien.*

Becker, Susanne (2005): Am Wortschatz arbeiten – systematisch. In: Deutsch, Heft 4, S. 40-43.

→ *Erläuterungen zum Wortschatz und Überlegungen zur Wortschatzdidaktik.*

Becker, Susanne (2005): Wörterbücher erstellen. In: Deutsch, Heft 4, S. 44-46.

→ *Hinweise zur Durchführung eines Projektes, bei dem Schülerinnen und Schüler eigene Wörterbücher erstellen.*

Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.

→ *Einführung in die Beschäftigung mit Sprache und ihren Strukturen als Teil des Deutschunterrichts.*

Einecke, Günther (1998): Unterrichtsideen integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik. 5.-10. Schuljahr. Stuttgart (Klett).

→ *Unterrichtsideen, die auf dem fachdidaktischen Prinzip der funktionalen Grammatik basieren. Dieser integrierte Grammatikunterricht bedeutet eine Hinwendung zu einem Unterricht, in dem über die sprachlichen und kommunikativen Funktionen nachgedacht wird.*

Esslinger, Gesine / Noack, Bettina (2020): Das Komma und seine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

→ *Ein didaktischer Zugang, Kommasetzung anhand der drei Kommatierungsgründe „Aufzählung“, „satzinterne Satzgrenzen“ und „Herausstellung“ zu vermitteln*

Feilke, Helmuth / Rezat, Sara (2020): Textprozeduren: Lesen und Schreiben. Praxis Deutsch, Heft 281.

→ *Beschreibung von Textprozeduren, die das Verfassen und Erkennen bestimmter Textsorten bzw. Textmuster erleichtern*

Granzow-Emden, Matthias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.

→ *Einführung in die deutsche Grammatik; verbindet schulgrammatisches Wissen mit neueren Grammatikmodellen.*

Grundler, Elke / Schöneberg, Stephanie (2011): Sprachentdecker werden. Sprachaufmerksamkeit als Haltung anbahnen. In: Deutsch 27, S. 30-31.

→ *Unterrichtsideen zum Sammeln und Entdecken von „Merk-Würdigem“.*

Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

→ *Ausführliche deskriptive Darstellung grammatischer Phänomene, richtet sich insbesondere an Lehrende und enthält neben zahlreichen authentischen Gesprächs- und Textbeispielen zusätzlich Hinweise zur Relevanz und zu Verwendungszusammenhängen des jeweils beschriebenen Phä-*

*nomens sowie Hinweise auf Schwierigkeiten, die Lernende beim Erwerb haben können. Punktuell werden zudem Vergleiche zu anderen Sprachen, insbesondere zum Türkischen, gezogen.*

Lindauer, Thomas / Sturm, Afra (2010): Erweiterter Grammatikunterricht. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2, S. 33-42.

*→ Darstellung von Inhalten und Methoden eines kompetenzorientierten Grammatikunterrichts.*

May, Yomb (2020): Einführungsstunden Grammatik Deutsch Klassen 7-8. Augsburg: Auer Verlag - AAP Lehrerfachverlage GmbH.

Müller, Christina M / Siever, Torsten (20011): Neue Medien und Wortschatzarbeit. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, S. 42-53.

*→ Hinweise zum Umgang mit (digitalen) Wörterbüchern im Unterricht. Mit umfangreicher Linksammlung.*

Oleschko, Sven / Weitkamp, Rebekka (2012): Sprachsysteme erkunden. Genus und Plural von Fremdwörtern. In: Praxis Deutsch, Heft 235, S. 28-34.

*→ Unterrichtsreihe zum Entdecken von Regularitäten zur Verwendung des Artikels und zur Bildung von Pluralformen anhand von Wortbildungssuffixen. Konzipiert für die Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich aber auch für leistungsschwächere 8. Klassen. Mit Materialien.*

Osterwinter, Ralf (2001): Globusse, Globen oder Globi? Das Rechtschreibwörterbuch als Auskunftsquelle bei Grammatikfragen. In: Praxis Deutsch, Heft 165, S. 44-49.

*→ Anregungen zur praktischen Arbeit mit Rechtschreibwörterbüchern für die Jahrgangsstufen 7-10. Mit Materialien.*

Paul, Ingwer (2002): Gesprochene Sprache als Reflexionsanlass im Grammatikunterricht. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, S. 53-58.

*→ Unterrichtsvorschlag zur Analyse gesprochener Sprache.*

Peyer, Ann (2011): Sätze untersuchen. Lernerorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Seelze: Kallmeyer / Klett.

*→ Theoretische Einführung in die Syntax, zahlreiche Anregungen für den Unterricht mit Materialien zur Analyse von Sätzen.*

Praxis Deutsch (2006): Wortbildung. Heft 201.

Praxis Deutsch (2018): Wörter bilden und verstehen. Heft 271.

Rudolph, Günter (2004): Vom Wert der Arbeit an Fremdwörtern im Muttersprachunterricht. In: Deutschunterricht, Heft 3, S. 23-28.

*→ Didaktisch-methodische Vorschläge für die Jahrgangsstufen 8-10. Mit Materialien.*

Schülerduden Grammatik (2013). Bearbeitet von Peter Gallmann, Horst Sitta, Maria Geipel und Anna Wagner. Berlin: Dudenverlag.

*→ Schülergerechte Erläuterung der deutschen Grammatik mit Beispielen aus authentischen Texten sowie Übungen.*

Selimi, Naxhi (2011): Wortschatz und Wissen über Wortbedeutungen schrittweise aufbauen. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, S. 22-30.

→ *Kurze theoretische und methodische Einführung in die Wortschatzarbeit.*

Schöneberg, Stefanie / Dreizehnter, Andrea (2011): Wenn das Geld auf der Bank liegt ... Mehrdeutige Wörter im Unterricht. In: Deutsch 27, S. 8-11.

→ *Unterrichtsreihe zur Reflexion mehrdeutiger Wörter durch Rätsel und Sprachwitze. Konzipiert für Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich auch für leistungsschwächere 8. Klassen. Mit Materialien auf zwei verschiedenen Niveaustufen.*

Tophinke, Doris (2012): „Borussio“, „Pfeffer“, „Explosion“ – Latinismen auf der Spur. In: Praxis Deutsch, Heft 235, S. 44-48.

→ *Unterrichtsreihe zur Auseinandersetzung mit Latinismen. Konzipiert für die Jahrgangsstufen 9-10, eignet sich aber auch für leistungsstärkere 8. Klassen. Mit Materialien.*

Ulrich, Winfried (2004): CD-ROM, DVD, SMS: Vernetzung von Entlehnungen im mentalen Lexikon. In: Deutschunterricht, Heft 3, S. 34-39.

→ *Überlegungen zur „Fremdwort“-Didaktik, verdeutlicht am Beispiel der Kurzwörter und Initialwörter.*

Ulrich, Winfried (2007): Wörter – Wörter – Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

→ *Kurze theoretische Einführung in die Wortschatzarbeit und exemplarische Übungen und Arbeitsblätter für die Wortschatzarbeit in den Klassenstufen 5-13.*

Ulrich, Winfried (2011): Wortschatzarbeit im Deutschen. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, S. 9-21.

→ *Kurze theoretische und methodische Einführung in die Wortschatzarbeit.*

Wrobel, Arne (2011): Metaphern auf der Spur. Vom Abstrakten zum Konkreten und wieder zurück. In: Deutsch 27, S. 4-7.

→ *Unterrichtsreihe zur Erarbeitung alltäglicher Metapher aus dem Bereich ‚Internet‘. Konzipiert für Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich aber auch für höhere Jahrgangsstufen. Mit Materialien auf zwei verschiedenen Niveaustufen.*

Zepter, Alexandra L. (2015): Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. In: Linguistische Berichte, Heft 244, S. 385-408.

## **5.4 Weiterführende Literatur und Materialien zum Kompetenzbereich ‚Zuhören‘**

Becker, Susanne (2004): Wie war das nochmal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: Deutsch 5-10, Heft 1/2004, S. 18-21; (mit Fragebogen zur Feststellung der Lernvoraussetzungen, 5 Arbeitsblättern, 2 Informationsblättern mit Tipps zum Mitschreiben, Lesezeichen mit Symbolen und Abkürzungen sowie einem Hörtext (ca. 8 min. Länge) zum Mitschreiben, inkl. Printfassung für die Lehrperson).

Becker, Susanne (2009): Besser zuhören – besser sprechen. In: Deutsch 5-10, Heft 19, S. 24-25: Tabellarischer Überblick über verschiedene Spiele und Zuhörübungen.

Becker, Susanne (2009): Fünf Stunden und 42 Minuten. Ein ganzes Buch hören! In: Deutsch 5-10, Heft 19, S. 30-33; (mit drei Arbeitsblättern; Fragebogen zu Hörgewohnheiten, Anleitung für ein Hörtagebuch, Tipps für abwechslungsreiche Wiedergabe von Romaninhalten).

Barian, Dorothee (2008): Lernaufgaben zum Hörverstehen – Der Jugendroman "Löcher" von Louis Sachar. In: Deutschunterricht, Jg. 61, S. 25-29; (mit 5 Arbeitsblättern zu einzelnen Kapiteln, einem Arbeitsblatt zu den Hauptfiguren, Fragebogen zu den Aufgaben und zum Medium Hörbuch sowie Klassenarbeit inkl. Auswertungsbogen, ohne Hörmaterial).

Eisenberg, Gabriele (2004): Hör mal richtig hin! Geräusche und Klänge identifizieren. In: Deutsch 5-10, Heft 1, S. 10-13; (mit 3 Hörtracks mit Collagen aus Natur- und Stadtgeräuschen; Länge: jeweils ca. 2 min.; sowie 4 Arbeitsblätter auf jeweils zwei unterschiedlichen Niveaustufen).

Fritz, Renate (2005): „Was ist eigentlich französischer Hiphop?“ Das Gespräch zwischen „Experte“ und „Laie“ als Grundlage einer Präsentationsgestaltung. In: Praxis Deutsch, Heft 190, S. 27-35; (mit 3 Arbeitsblättern; Fragenkatalog zum Gespräch zwischen „Experte“ und „Laie“, Planungshilfe für die eigene Präsentation, Selbstreflexionsbogen).

Müller, Karla (2004): Literatur hören und hörbar machen. In: Praxis Deutsch, Heft 185, S. 6-13; (mit Checkliste für die Auswahl von Hörbüchern und Hinweisen zu möglichen Kombinationen von Hören und Lesen).

Müller, Karla (2004): Literarische Stoffe kennen lernen – durch Hören. Eine Unterrichts Anregung zu Jakob der Lügner. In: Praxis Deutsch, Heft 185, S. 40-43; (die ersten 10 Minuten des Hörspiels befinden sich auf der Begleit-CD).

Neugebauer, Christian / Schiller, Franziska / Cybinski, Hans (2004): Hörspiele selber machen. Buch und CD mit 80 Geräuschen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Patzelt, Birgit (2009): Lernstandserhebungen/VERA8 Deutsch. Berlin: Cornelsen Verlag; (erhältlich für drei verschiedene Anforderungsniveaus: Übungen zum Heraushören paraverbaler Merkmale, zum Deuten einer Geräuschcollage, zum Anfertigen von Mitschriften sowie zur Verarbeitung von gesprochenen Sachtexten, inkl. Hörmaterial).

Sassen, Ursula (2006): Fürs Kino im Kopf. Sprechen wie im Radio. In: Praxis Deutsch, Heft 199, S. 36-40; (mit 3 Arbeitsblättern; zum Markieren von Vorlesetexten mit Notationen, Schreiben fürs Hören und Erstellen einer eigenen Sendung sowie einem gesprochenem Text zum ersten Arbeitsblatt auf der Begleit-CD).

Schlingloff, Gunda (2004): Kino für die Ohren: Gefahr – ein Hörspiel von Richard Hughes. In: Deutsch 5-10, Heft 1, S. 30-43; (mit Hörspiel, Länge ca. 22 min., Portfolioblättern „Ein Hörspiel beurteilen“ und „Hörpass“; können für alle Hörspiele eingesetzt werden; sowie 9 Arbeitsblätter, auf jeweils zwei unterschiedlichen Niveaustufen, die z. T. auch für weitere Hörbücher eingesetzt werden können).

Waldeck, Sophie (2009): Hörspieleeffekte selbst erzeugen. In: Deutsch, Heft 19, S. 18-25. Unterrichtsreihe zur Eigenproduktion eines Hörspiels; (mit 7 Karteikarten zur Durchführung, einschließlich Anleitung zur Arbeit mit dem kostenlos erhältlichen Tonbearbeitungsprogramm „Audacity“).

Waldeck, Sophie (2009): In ein Buch gefallen! Ein Hörspiel über einen Krimi. In: Deutsch, Heft 19, S. 26-29; (mit Auszug aus einem Hörspiel und 2 Arbeitsblättern zur Analyse von Hörspielen und zum Erfinden einer weiteren Szene).

Wetekam, Burkhard (2006): Eine akustische Landpartie. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 44-45; (mit Hörmaterial, Geräuschcollage mit einer Länge von ca. 8 min., mit Vorschlägen für Arbeitsaufträge).

### **Tipps zum Erstellen eigener Hörspiele unter [www.ohrliestmit.de](http://www.ohrliestmit.de)**

Ideen für Spiele und Experimente zur Hörschulung sowie Anleitungen für eigene Hörspiel- und Podcast-Produktionen auf den Seiten des Ohrenspitzer-Projektes: [www.ohrenspitzer.de](http://www.ohrenspitzer.de)

Verschiedene CDs mit Geräuschen und Geräuschcollagen im Verlag an der Ruhr, z. B. Preuß, Carola / Ruge, Klaus (2006): Berufe raten mit Geräuschen; Preuß, Carola / Ruge, Klaus (1997): Alltagsgeräusche als Orientierungshilfe (jeweils eine CD mit 28 Bildkarten).

Kostenlose Downloads von Geräuschen und Geräuschkulissen u. a. unter <http://www.hoerspielbox.de> oder <http://www.findsounds.com>

Aktuelle Nachrichten wie auch Radiofeatures stehen auf den Internetseiten vieler Radiosender zum Download zur Verfügung.

## 6. Anhang

### Glossar

**Affixe:** Oberbegriff für grammatische, gebundene Morpheme, die der Wortbildung dienen (z. B. Prä- und Suffixe).

**Deklaratives und prozedurales Wissen:** Das Langzeitgedächtnis enthält deklaratives und prozedurales Wissen. Deklaratives Wissen meint das Wissen über Sachverhalte, wie etwa Fakten und Begriffe, das meist gut versprachlicht werden kann. Prozedurales Wissen umfasst das Wissen über Handlungsabläufe und Produktionsregeln und kann weniger gut versprachlicht werden, da es sich häufig durch Verarbeitungsroutinen auszeichnet, also weitläufig automatisiert ist.

**Derivation:** Bildung neuer Wörter aus einem Ursprungswort. In der Regel gelingt das durch Affixe. Der Unterschied zur Flexion besteht darin, dass das Derivat ein neues Wort (Lexem) und keine neue Wortform darstellt.

**Herausstellung:** Herausstellungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zu einem Satz gehören, nicht aber syntaktisch in ihn integriert und häufig auch nicht integrierbar sind. Hierzu zählen zum Beispiel Zusätze.

**Idiomatische Wendung:** feste Verbindung mehrerer Wörter zu einer Einheit, deren Gesamtbedeutung sich nicht unmittelbar aus der Bedeutung der Einzelelemente ergibt (z. B.: „sich etwas aus den Fingern saugen“).

**Induktion:** Bei Aufgaben, die eine induktive Vorgehensweise evozieren, werden Einzelfälle vorgegeben, von denen auf eine Regelmäßigkeit geschlossen werden soll. Dieser Weg des logischen Schließens führt zur Festlegung von Regel- und Gesetzmäßigkeiten. Er stellt eine Umkehrung der Deduktion dar. Bei einer deduktiven Vorgehensweise werden in Aufgaben Regeln vorgegeben, die auf Beispiele angewendet werden sollen. Auf diese Weise werden die Schüler\*innen vom Allgemeinen zum Einzelfall geleitet. Beide Vorgehensweisen können sich ergänzen.

**Kohäsionsmittel:** → *Textkohärenz und Textkohäsion*

**Konjunktionen (Subjunktionen):** Konjunktionen bezeichnet man auch als Bindewörter, da ihre Aufgabe darin besteht, Sätze, Satzglieder, Wortgruppen oder auch einzelne Wörter miteinander zu verbinden und diese Verbindung in semantischer und syntaktischer Hinsicht zu charakterisieren. Unterschieden werden nebenordnende Konjunktionen (und, denn, oder, ...) von unterordnenden (nebensatzeinleitenden) Subjunktionen (weil, obwohl, bevor, nachdem, ob, ...).

**Konjunktiv I und II:** Der Konjunktiv wird für die Darstellung einer Möglichkeit genutzt, wobei der Konjunktiv I vor allem in der indirekten Rede und der Konjunktiv II vor allem in Konditionalsätzen Verwendung findet. Gleichen sich bei einem Verb die Form des Konjunktiv I und die des Indikativs, wird auch hier der Konjunktiv II verwendet.

**Konnektivpartikeln:** Konnektivpartikeln stellen eine logische Verknüpfung zwischen Sätzen oder Äußerungen her, stehen dabei aber nicht wie Konjunktionen zwischen den Sätzen oder Äußerungen, sondern sind in den zweiten Satz / die zweite Äußerung integriert (z. B. allerdings, trotzdem, dennoch, währenddessen, danach, ...).

**Konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch:** Unabhängig von der Realisierung als gesprochene oder geschriebene Sprache zeichnet sich ein konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch durch Charakteristika aus, die eher der Mündlichkeit zuzuordnen sind, wie die Verwendung der Um-

gangssprache, vergleichsweise einfachere Satzstrukturen und Interjektionen (Einzelwörter oder kurze Phrasen, die als satzwertige Äußerungen gebraucht werden, z. B. „Ach was!“, „Echt?“).

**Konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch:** Unabhängig von der Realisierung als gesprochene oder geschriebene Sprache zeichnet sich ein konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch durch Charakteristika aus, die eher der Schriftlichkeit zuzuordnen sind, wie komplexere syntaktische Strukturen, der Gebrauch differenzierter Kohäsionsmittel, ggf. die Verwendung eines spezifischen Wortschatzes und eine hohe Informationsdichte.

**Mentales Lexikon:** Das mentale Lexikon ist der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem Wissen über Wortbedeutungen, aber auch über syntaktische, morphologische, phonologische und orthografische Eigenschaften von Wörtern gespeichert wird.

**Modalpartikeln:** Modalpartikeln (auch Abtönungspartikeln, Abtönungswörter oder MP) sind eine zu den Partikeln gehörende Wortart. Sie dienen unter anderem dazu, die subjektive Einstellung einer\*s Sprecher\*in zum ausgesagten Inhalt auszudrücken.

**Morpheme:** Morpheme sind die kleinsten sprachlichen Einheiten, denen Bedeutungen oder grammatische Funktionen zugeordnet werden. Unterschieden werden Wortstämme (lexikalische Morpheme) von Präfixen, Suffixen und Flexionsmorphemen (grammatischen Morphemen). Ein Wort besteht aus einem oder mehreren Morphemen. Da die Bezeichnung den Schüler\*innen nicht geläufig ist, werden Morpheme in den Aufgaben „Bausteine“ genannt.

**Nomen/Substantiv:** Nomen und Substantive haben einen festen Genus sowie einen bestimmten Numerus und Kasus, sind deklinierbar und artikelfähig. Im Satz stellen sie Köpfe von Nominalphrasen dar. Während man bei Satzgliedern von Substantiven spricht, verwendet man bei der Bezeichnung von Wortarten den Begriff des Nomen.

**Partizip I und II:** Partizipien sind infinite Verbformen. Beide Formen dienen im Satz als Adjektiv oder Adverb, das Partizip II kann auch zur Verwendung eines Verbs im Passiv, im Perfekt oder im Plusquamperfekt eingesetzt werden. Bei der Verwendung des Partizips als Adjektiv muss die Deklinationsendung berücksichtigt werden.

**Phrasen:** Eine syntaktisch abgeschlossene Einheit wird in der Linguistik als Phrase bezeichnet. Beispiele sind Nominalphrasen („der/den/dem dicke/n Mann“) oder Präpositionalphrasen („vor der Schule“).

**Präfix:** Präfixe sind gebundene Einheiten (Morpheme), die einem Wortstamm vorangestellt werden. Oft ändert eine Präfigierung die Wortbedeutung (z. B. „be-laden“ und „ent-laden“). Oft wird für Präfixe die Bezeichnung „Vorsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Präfixe auch aus mehreren Silben bestehen können (z. B. „wider-sprechen“).

**Präpositionen:** Präpositionen sind unflektierbare, also unveränderliche Ausdrücke, die Gegenstände oder Sachverhalte in eine spezifische inhaltliche Beziehung zueinander setzen. Sie weisen ihren Bezugswörtern – in der Regel Nomen oder Pronomen – einen Kasus (meist Akkusativ oder Dativ, seltener Genitiv) zu.

**Pronomen:** Pronomen stehen stellvertretend für ein vorher im Text genanntes Nomen und können selbstständige Satzglieder sein. Sie lassen sich in verschiedene Untergruppen einteilen, wie etwa Personalpronomen, die persönliche Fürwörter wie „ich“ und „du“ beinhalten.

**Satzglieder:** diejenigen Bestandteile eines Satzes, die nur als Ganzes verschoben werden können

**Suffix:** gebundenes Morphem, das der Wortbildung oder Flexion dient und an Wortstämme oder ggf. zuvor hinzugefügte Suffixe angehängt wird. Ein Beispiel hierfür wäre die Nachsilbe „-ung“ („Ent-schuld-ig-ung“). Oft wird für Suffixe die Bezeichnung „Nachsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Morphemgrenzen nicht zwingend mit Silbengrenzen identisch sind. So liegen bei dem Beispielwort „Entschuldigung“ die Morphemgrenzen bei „Ent-schuld-ig-ung“, die Silbengrenzen aber bei „Ent-schul-di-gung“.

**Synchrone und diachrone Sprachbetrachtung:** Während bei einer synchronen Betrachtungsweise Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt beobachtet wird, werden bei einer diachronen Betrachtungsweise sprachliche Phänomene zu verschiedenen Zeitpunkten untersucht.

**Syntax:** Satzlehre

**Tempus:** Formal werden im Deutschen sechs Tempusformen unterschieden. Dabei ordnet das grammatikalische Tempus eines Verbs das Geschehen relativ zum Zeitpunkt der Äußerung (des Textes) oder einer zuvor eingeführten Zeit ein. Die Tempusform bestimmt nicht, wann ein Ereignis stattgefunden hat, stattfindet oder stattfinden wird. Sie erlaubt keine indirekte Bestimmung dieses Zeitpunkts (der Ereigniszeit), wie sie etwa mit „gestern“ oder „letztes Jahr“ möglich wird, wenn die Sprechzeit bekannt ist. Ein bestimmter Satz kann formal im Präsens stehen, aber nicht „in der Gegenwart“. Das Präsens ist also keine Zeit, sondern stellt einen Bezug zur Zeit her.

**Textkohärenz und Textkohäsion:** Die Textkohärenz meint den inhaltlichen, logischen Zusammenhang eines (gesamten) Textes. Unter Textkohäsion versteht man den semantisch-syntaktischen, satzgrenzenüberschreitenden, in der Regel jedoch lokal begrenzten Zusammenhang eines Textes. Kohäsionsmittel sind beispielsweise die Wiederholung von Wörtern oder Wortgruppen sowie Pronomen.

**Varietät:** Bestimmte Ausprägung von Einzelsprachen, z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Fachsprachen, Dialekte, Soziolekte