



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Vergleichsarbeiten 2025
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)
Deutsch – Didaktische Handreichung
Teil II

Fachdidaktische Orientierung
Zuhören
Sprache und Sprachgebrauch
untersuchen



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Deutsch	4
2. Kompetenzbereich Zuhören	5
2.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	5
2.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	6
2.3 Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	9
2.3.1 Sensibilisieren für die spezifischen Anforderungen akustischer Reize und Thematisieren von Zuhörstrategien im Unterricht.....	10
2.3.2 An den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtetes, „zuhörfreundliches“ Gestalten von Unterricht und Unterrichtskommunikation.....	14
2.3.3 Arbeiten mit Hörtexten	15
2.4 Literatur	18
2.4.1 Literatur im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	18
2.4.2 Weiterführende Literatur und Materialien zum Kompetenzbereich ‚Zuhören‘.....	20
3. Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	22
3.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	24
3.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ – Kurzform	25
3.3 Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	26
3.4 Literatur	31
3.4.1 Literatur im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	31
3.4.2 Weiterführende Literatur und Materialien zum Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	32
4. Anhang	35

Autorinnen der fachdidaktischen Erläuterungen in den Teilen II und III sind Miriam Possmayer und Nana Ivaniashvili. Die verwendeten Testaufgaben entstanden in Kooperation mit Lehrkräften¹ aus sieben Bundesländern und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unter Federführung der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Jörg Jost von der Universität zu Köln (fachdidaktische Leitung) und des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Haftungsausschluss:

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

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

www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben

¹ Aufgrund der dynamischen Diskussion zum sprachlichen Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt sowie der Positionierung des Rats für deutsche Rechtschreibung und der Schulbehörden einiger Länder gegen Schreibweisen mit Wortbinnenzeichen (z. B. Genderstern) verwenden wir Doppelnennungen (z. B. Schülerinnen und Schüler) oder geschlechtsneutrale Formulierungen (z. B. Lehrkräfte). Hiermit sind ausdrücklich Personen aller Geschlechter gemeint.

1. Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Deutsch

In VERA-8 Deutsch werden im Jahr 2025 die Kompetenzbereiche ‚**Zuhören**‘ und ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ überprüft. Zu beiden Kompetenzbereichen gibt es in diesem Durchgang jeweils ein Basismodul und drei Ergänzungsmodule in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.

Die jeweiligen Basismodule bestehen aus Aufgaben, die Teilaufgaben auf allen Kompetenzstufen enthalten und von allen Schülerinnen und Schülern – 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 „Aufbruch“, „Ferienhotel“ und „In 80 Tagen um die Welt“. Im Kompetenzbereich ‚**Zuhören**‘ bilden die Aufgaben „317 Stundenkilometer“ und „Pokémon“ das Basismodul.

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 ‚**Zuhören**‘ und ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘. 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.

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**‘².

Für die einzelnen Bereiche werden in den Bildungsstandards Kompetenzen aufgeführt, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollten. Da diese als Fähigkeiten beschrieben werden, gewährleisten die Bildungsstandards trotz der Verbindlichkeit der

² Die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Die vorliegenden VERA-Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden. Die neuen Bildungsstandards finden Sie unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf (zuletzt abgerufen am 20.11.2024)

Kompetenzanforderungen ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Freiheit und ermöglichen somit eine Individualisierung des Kompetenzerwerbs.

2. Kompetenzbereich Zuhören

2.1 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 2025 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:

- HSA³/MSA: Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen (1.4.1)⁴,
- 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
- eine Mitschrift anfertigen
- 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

³ Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Die vorliegenden VERA-Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 für den Hauptschulabschluss (HSA) und 2003 für den Mittleren Schulabschluss (MSA) von der KMK beschlossen worden sind. In den vorliegenden Didaktischen Handreichungen wird aufgrund dessen die Bezeichnung "HSA" genutzt.

⁴ 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.

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)

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)

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 Fähigkeiten und 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).⁵ Zudem werden in dem Modell Regelstandards beschrieben und Mindestanforderungen verankert, die von allen Schülerinnen und Schülern mit Hauptschul- bzw. Mittlerem Schulabschluss erreicht werden sollen.

2.2 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 (IQB, 2014) beschrieben:

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

Schülerinnen und Schülern 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 Schülerinnen und Schülern vor allem die Bearbeitung von Items, die mögliche Antwortoptionen vorgeben. Zentrale Einzelinformationen können demnach zwar vornehmlich

⁵ 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.

wiedererkannt, jedoch weniger häufig eigenständig wiedergegeben werden. Die Bearbeitung der Items fällt den Schülerinnen und Schülern 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.

Schülerinnen und Schüler 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

Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler in der Lage, den Aufbau eines kurzen, strukturell einfachen Hörtextes zu reflektieren.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, 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

Schülerinnen und Schülern 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 Sprecherinnen und Sprecher 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 Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, im Text explizit genannte Einzelinformationen zunehmend auch dann selbstständig zu formulieren, wenn diese Informationen zum Teil nicht prominent platziert sind.

Schülerinnen und Schüler 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

Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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 Sprecherinnen und Sprecher identifiziert, ihre Sprechweisen beurteilt und ihre Intentionen erschlossen werden. Zudem können die Schülerinnen und Schüler auch für das Verständnis weniger zentrale Einzelinformationen wiedererkennen und wiedergeben.

Schülerinnen und Schüler 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

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV sind in der Lage, auf der 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 Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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

Schülerinnen und Schüler 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 Identifizierung einzelner Sprecherinnen und Sprecher – 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 Schülerinnen und Schüler 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, beispielsweise durch eine hohe Informationsdichte oder dadurch, dass die Bearbeitung des Items während des Hörens eine syntaktische Einpassung oder paraphrasierte Wiedergabe erfordert, erhöht ist.

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.

2.3 Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Die Zuhörfähigkeit ist in den vergangenen Jahren stärker in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt, dennoch nimmt die gezielte Förderung des Zuhörens – wie auch mündlicher Kompetenzen insgesamt – bislang einen vergleichsweise geringen Stellenwert im Unterricht ein (vgl. Imhof, 2003; Tuor, 2013). Gründe hierfür sind möglicherweise, dass schriftliche Sprachfähigkeiten stärker als Lerngegenstand wahrgenommen werden (vgl. Fiehler 2009) und dass das Zuhören als eine Fähigkeit angesehen wird, von der vorausgesetzt wird, dass die Schülerinnen und Schüler über sie verfügen und sie nicht erst erlernt bzw. gefördert werden muss.

Jedoch haben Schülerinnen und Schüler oftmals Probleme, im Unterricht zielgerichtet zuzuhören. Dies zeigen auch die Ergebnisse des Bildungstrends 2022, die bestätigen, dass die Kompetenzrückgänge in den Jahren 2015 bis 2022 im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘ am stärksten ausgeprägt sind.⁶

Angesichts der kaum zu unterschätzenden Bedeutung, die die Zuhörfähigkeit für den Lernerfolg in allen Fächern wie auch für die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat, gilt es also, Fähigkeiten im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘ zu fördern.

⁶ Vgl. Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.) (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.

Während die in VERA-8 gestellten **Testaufgaben** möglichst trennscharf auf einzelne Kompetenzen der Bildungsstandards ausgerichtet sind, um eine objektive und zuverlässige Messung derjenigen – und nur derjenigen – Kompetenzen zu sichern, die für ihre Bearbeitung benötigt werden, sollen an den Bildungsstandards orientierte **Lernaufgaben** eine umfassendere Kompetenzentwicklung befördern.

Die Förderung des Zuhörens darf darum nicht aus dem Training isolierter sprachlicher Teilfähigkeiten oder einem bloßen „teaching to the test“ bestehen. Sie sollte stattdessen in integrative, weniger fokussierte Lernsettings eingebaut werden und auf eine gleichzeitige Förderung von kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen abzielen, bei der die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gerückt werden.

Die folgenden Einzelbausteine stellen Komponenten einer didaktisch sinnvollen, umfassenden Zuhörförderung dar:

- Sensibilisieren für die spezifischen Anforderungen akustischer Reize und Thematisieren von Zuhörenstrategien im Unterricht,
- an den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern ausgerichtete, „zuhörfreundliches“ Gestalten von Unterricht und Unterrichtskommunikation sowie
- Arbeiten mit Hörtexten.

2.3.1 Sensibilisieren für die spezifischen Anforderungen akustischer Reize und Thematisieren von Zuhörstrategien im Unterricht

Zuhören ist ein anspruchsvoller, mehrstufiger Prozess, bei dem zunächst eine Zuhörabsicht aufgebaut werden muss, von der ausgehend eine Selektion, Organisation und Integration der gehörten Inhalte erfolgt. Die Zuhörabsicht muss über den gesamten Zuhörprozess hinweg aufrechterhalten werden (vgl. S-O-I-Modell, Imhof, 2010).

Anders als beim Lesen sind die Inhalte beim Zuhören flüchtig und müssen erinnert werden. Es besteht nur eingeschränkt (und in Textsituationen i.d.R. gar nicht), die Möglichkeit, den Hörtext anzuhalten, Teile des Hörtextes noch einmal zu hören oder bei Nicht-Verstehen nachzufragen. Demnach werden das Arbeitsgedächtnis und die Konzentrationsfähigkeit der Hörenden beim Zuhören stark beansprucht (vgl. Honnef-Becker & Kühn, 2019).

Wegen der Kapazitätsbeschränkung des Arbeitsgedächtnisses ist Zuhören immer ein selektiver Prozess, d.h. es werden nur Inhalte behalten und weiterverarbeitet, die die Hörenden als relevant erachten. Neben dem individuellen Vorwissen der Hörenden stellt die **Zuhörabsicht** das zentrale Relevanz- bzw. Selektionskriterium dar. Basierend auf einer Aufgabenstellung eine entsprechende Zuhörabsicht herauszubilden, bildet somit den Startpunkt eines (unterrichtlichen) Zuhörprozesses. Diese Absicht muss dann über den gesamten Zuhörprozess hinweg aufrechterhalten und die Aufmerksamkeit der Hörenden auf möglicherweise relevante Inhalte gerichtet werden. Dementsprechend spielen selbstregulatorische Fähigkeiten beim Zuhören eine entscheidende Rolle (vgl. Imhof, 2010).

Weil die Fähigkeit zur Selbstregulation und -evaluation von zentraler Bedeutung für gelingendes Zuhören ist, sind die Sensibilisierung für akustische Reize, mündliche Äußerungen und die Thematisierung des Zuhörenprozesses von großer Bedeutung, insbesondere für Klassen, deren Schülerinnen und Schüler Leistungen auf den niedrigeren Niveaustufen erbringen. Dabei setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit den akustischen Bedingungen in der Schule auseinander und lernen Methoden und Strategien kennen, mit deren Hilfe sie ihre eigene Handlungskompetenz einschätzen und erweitern können.

Eine gute Möglichkeit, die Relevanz des Zuhörens sowie die Zuhörbedingungen im Unterricht zu verdeutlichen, ist das gemeinsame Erstellen einer Mindmap. Darauf können die Schülerinnen und Schüler festhalten, warum das Zuhören so wichtig ist, wann sie zuhören und wann nicht, was ihnen dabei hilft und was sie stört.

Ein gutes Erklärvideo des Zuhörprozesses finden Sie bei der Stiftung Zuhören:

<https://zuhoerbox.de/zuhoer-wissen/#kurz-erklaert>

Auf der Ebene der kognitiven Kompetenzen sind **Zuhörstrategien** zentraler Bestandteil eines selbstregulierten Zuhörverhaltens. Analog zu vergleichbaren Systematisierungen im Kompetenzbereich ‚Lesen‘ ist anzunehmen, dass selbstregulierende Hörende vor, während und nach dem Hören Zuhörstrategien anwenden, die jeweils entsprechende Prozessschritte des Zuhörens fokussieren (vgl. S-O-I-Modell, Imhof, 2010).

Zuhörstrategien vermitteln

Bei der Vermittlung von Zuhörstrategien im Unterricht gilt es grundsätzlich zu beachten, die inneren Prozesse bei der Strategieranwendung für die Lernenden „sichtbar“ bzw. erfahrbar zu machen. Aus der Forschung zu Lese- und Schreibstrategien ist bekannt, dass dies methodisch über Modellierungen, d.h. über das Verbalisieren kognitiver Prozesse während der Strategieranwendung vor, während und nach dem Zuhören durch die Lehrkraft, am besten gelingt. Darüber hinaus kann auch der Austausch mit anderen (im Plenum, in Gruppen- oder Partnerarbeit) den Strategieerwerb unterstützen. Mit zunehmender Zeit und Übung sollte sich die Strategieranwendung dann jedoch immer mehr nach innen, d.h. in die Verantwortung der individuellen Hörenden, verlagern (vgl. Behrens, 2010).

Die Vermittlung der Zuhörstrategien sollte anhand eines konkreten Beispiels erfolgen und die Strategieranwendung durch die Lehrkraft modelliert werden. Abhängig vom Leistungsniveau der Lernenden trifft die Lehrkraft eine Auswahl von einzuführenden Zuhörstrategien. Die Zuhörstrategien können auch nach und nach eingeführt, an kleinen Aufgaben eingeübt und ihr Nutzen im Unterrichtsgespräch geklärt werden. Anschließend sollen die Lernenden den Werkzeugkasten selbst zur Erschließung von Hörtexten verwenden, ihren Strategieeinsatz eigenständig planen und nach der Bearbeitung des Hörtextes reflektieren.

Was sind Zuhörstrategien?

Vor dem Hören

(Zuhörabsicht bzw. Intention)

Mit Blick auf den Zuhörprozess steht vor dem Hören die Ausbildung einer Intention bzw. einer Zuhörabsicht im Vordergrund. Dafür ist die jeweilige Aufgabenstellung wesentlich, in der bestenfalls bereits Hörverstehensziele formuliert sind (z. B. möglichst viele Informationen über ein Thema erinnern oder auf die Gestaltung des Hörtextes achten). Wenn während des Hörens Fragen zum Hörverstehen beantwortet werden sollen, kann die Bildung der Zuhörabsicht außerdem gestützt werden, indem die Fragen bereits vor dem Hören gelesen werden. Wenn die Fragen bekannt sind, liegen den Hörenden im Zuhörprozess feste Selektionskriterien vor, an denen sie ihre Aufmerksamkeit ausrichten können. Der Fokus liegt hier dann nicht mehr auf dem Globalverstehen, sondern auf selektiver Informationsentnahme.

Damit Hörende in der Lage sind, über den gesamten Zuhörprozess hinweg aufmerksam zu bleiben, sind neben der Zuhörabsicht auch Hörinteresse bzw. Hörmotivation relevant, welche ebenfalls

bereits in der Phase vor dem Hören initiiert werden sollten. Bei der Gestaltung von motivierenden Hörsituationen für Lernende sollte demnach auf die Auswahl für sie interessanter bzw. motivierender Themen geachtet werden. Wenn das Thema des Hörtextes grundsätzlich für interessant gehalten wird, kann ein tiefergehendes Hörinteresse durch die Formulierung von Fragen, die man nach dem Hören des Textes beantworten können möchte, erzeugt werden.

Weiterhin lässt sich der anspruchsvolle Zuhörprozess durch eine thematische Orientierung vorentlasten. Vor dem Zuhören das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren bzw. Vorabinformationen bereitzustellen, kann den Zuhörprozess unterstützen. Zum einen werden dadurch Erwartungen zum Inhalt des Hörtextes geweckt, welche wiederum beim Verstehen und Integrieren des Gehörten helfen können. Zum anderen können Vorwissen und Vorabinformationen dazu beitragen, eine Zuhörabsicht auszubilden und Selektionskriterien festzulegen, die es beim Hören erleichtern, wichtige von (in Bezug auf die Zuhörabsicht) unwichtigen Informationen zu unterscheiden (vgl. Krelle und Neumann, 2014).

Methodisch eignet sich dazu die Arbeit mit Bildern, Illustrationen, Grafiken, Assoziogrammen, Strukturskizzen, Wortgeländern, akustischen Impulsen (vgl. Honnef-Becker & Kühn, 2019). Behrens (2010) bezeichnet das gemeinsame Sammeln, Formulieren und Visualisieren von Hörerwartungen als Möglichkeit, diese Zuhörstrategie im Unterricht sichtbar zu machen.

Während des Hörens **(Selektion und Organisation)**

Während ein Hörtext gehört wird, steht die Selektion von Inhalten, die bezogen auf die jeweilige Zuhörabsicht relevant sind, im Fokus. Dazu müssen Aufmerksamkeit und Konzentration der Hörenden ausgerichtet an der jeweiligen Zuhörabsicht über den gesamten Prozess hinweg aufrechterhalten werden. Eine etablierte Zuhörstrategie zur Unterstützung von Selektion und Aufmerksamkeitssteuerung ist das Anfertigen von Notizen während des Hörens.

Da Hörtexte in der Regel flüchtig und (in der gleichen Form) normalerweise nicht reproduzierbar sind, dienen Notizen dazu, das Gehörte für die Weiterverarbeitung nach dem Hören zu fixieren. Zudem hilft das Anfertigen von Notizen beim Zuhören – ähnlich wie beim Lesen – dabei, die Menge der zu verarbeitenden bzw. zu ordnenden Informationen zu reduzieren. Um während des Hörens effektiv Notizen anfertigen zu können, bietet es sich an, für wiederkehrende Bedeutungen Kürzel oder Symbole (z. B. !! = wichtiger Gedanke) zu verwenden, die wiederum ausgedacht und/oder unterrichtlich vermittelt werden müssen. Als besonders ansprechendes Format für Zuhörnotizen schlägt Behrens (2022) die visual summary vor, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler das Gehörte eigenständig strukturieren und weiterverarbeiten können. Je nach Art der Notizen können diese also auch eine erste Organisation der gehörten Inhalte unterstützen.

Es ist allerdings zu bedenken, dass das Anfertigen von Notizen den Zuhörprozess nicht nur unterstützen, sondern seinerseits etwa durch schreibmotorische und formulierungsbezogene Anforderungen auch kognitive Kapazitäten binden kann. Beim Einsatz von Zuhörstrategien gilt es demnach, einen Weg zu finden, den Zuhörprozess zu unterstützen, ohne durch zu anspruchsvolle Aktivitäten von den zu hörenden Inhalten abzulenken. Mit Blick auf diese Einschränkung gilt der Grundsatz, dass Notizen immer aufgaben- bzw. zuhörabsichtsbezogen sein sollten. Darüber hinaus kann in der Phase des Erwerbs das Anfertigen von Notizen angebahnt werden, indem der Hörtext nach jedem Abschnitt angehalten wird und die Lernenden dazu aufgefordert werden, zu diesem Abschnitt ein Stichwort zu notieren.

Nach dem Hören (Organisation und Integration)

Um das Hörverstehen nach dem Hören zu vertiefen, müssen die gehörten Inhalte, die erinnert und/oder schriftlich festgehalten worden sind, weiter organisiert und schließlich in bestehende Wissensbestände integriert werden.

Hierzu eignet sich zunächst ein erneuter Blick auf die während des Hörens angefertigten Notizen. Hierbei können doppelte oder nicht relevante Stichworte gestrichen, Stichworte um weitere Informationen aus dem Hörtext und/oder um eigene Ideen/eigenes Vorwissen ergänzt, Bezüge zwischen einzelnen Informationen (farblich) markiert und offen gebliebene Fragen notiert werden. Auch ein Austausch in Gruppen- oder Partnerarbeit über das, was man gehört und verstanden bzw. nicht verstanden hat, kann zu einem tieferen Verständnis des Texts nach dem Hören beitragen. In diesem Kontext können nicht nur offen gebliebene Fragen geklärt sowie fremde Deutungsweisen geprüft und ggf. in das eigene mentale Modell des Hörtextes integriert, sondern auch die Erwartungen, die die Hörenden vor dem Hören hatten, reflektiert und mit dem tatsächlich Gehörten abgeglichen werden. Neben einem tieferen Verständnis der Hörtexte kann sich der anschließende Austausch über das Gehörte auch positiv auf das Selbstkonzept der Lernenden als Hörerinnen und Hörer auswirken.

Darüber hinaus gilt das Zusammenfassen des Gehörten mit eigenen Worten als etablierte Zuhörstrategie zur Unterstützung von Organisations- und Integrationsprozessen. Um diese Strategie unterrichtlich anzubahnen bzw. zu fördern, bietet sich eine Ketten-Nacherzählung des Gehörten im Plenum oder in Kleingruppen an, bei der Lernende reihum Inhalte aus dem Hörtext wiedergeben, indem sie an ihre Vorrednerinnen oder Vorredner sinnvoll anschließen (vgl. Behrens 2010). Neben der Sicherung der gehörten Inhalte kann so also auch ihre Reihenfolge im bzw. der Aufbau des Hörtextes thematisiert werden.

Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Zuhörverhalten in Schule und Freizeit sowie ihre Erfahrungen mit den verschiedenen Strategien für einen begrenzten Zeitraum in einem Zuhörtagebuch oder im Rahmen eines Viel-Hör-Verfahrens dokumentieren. Auch die eigene Mediennutzung kann in diesem Rahmen reflektiert werden. So lernen die Schülerinnen und Schüler, sich selbst beim Zuhören zu beobachten und Verantwortung für die eigene Lernentwicklung zu übernehmen (vgl. Albert, Fenle & Hagen, 2004; Becker, 2009; Hagen, 2008, S. 31-32.; Kahlert, 2000, S. 21-22).

Weiterhin ist die praktische Auseinandersetzung mit dem eigenen Gehör und mit wahrgenommenen akustischen Gegebenheiten grundlegend für die Entwicklung einer das Zuhören fördernden Atmosphäre. Eine Wahrnehmungsschulung kann durch **Lausch- und Stilleübungen im Klassenzimmer erfolgen**. Dabei können die Schülerinnen und Schüler z. B. genau darauf achten, was im Klassenzimmer, draußen und auf dem Flur zu hören ist. Zudem steht eine breite Palette an Materialien auf CD oder mp3 zur Verfügung, die Einzelgeräusche unterschiedlichster Art oder auch Klangcollagen bereitstellen. Bei der Verwendung dieser Materialien können die Schülerinnen und Schüler entweder die Quellen einzelner Geräusche erraten oder auch ganze Geschichten zu Klangcollagen erfinden (vgl. Kahlert, 2000; Wetekam, 2006).

Eine Sensibilisierung für **paraverbale Merkmale** kann durch einfache Sprechübungen erfolgen. So können die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit mit ihren Stimmen experimentieren und einzelne Sätze auf unterschiedliche Weise (z. B. geheimnisvoll, wütend, ironisch, ...) aussprechen. Ihr Partner oder ihre Partnerin muss die jeweilige Intonation des Gesagten dann deuten. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler, Merkmale des Sprechausdrucks wahrzunehmen und sich auf

Sprecherintentionen zu beziehen sowie unterschiedliche Intonationsmuster gezielt einzusetzen (vgl. Ockel, 1988).

2.3.2 An den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtetes, „zuhörfreundliches“ Gestalten von Unterricht und Unterrichtskommunikation

Ein weiterer Baustein einer umfassenden Zuhörförderung ist eine zuhörfreundliche Gestaltung des Unterrichts. Dazu gehört, dass sowohl die sprachlichen Fähigkeiten im Allgemeinen als auch die Zuhörkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Besonderen bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht berücksichtigt werden. Es sollte auf eine klare, strukturierte und verständliche Lehrersprache geachtet werden, die auch als Sprachmodell fungieren kann (vgl. Imhof, 2013).

Zudem sollten regelmäßige und klare **Zuhörzeiten eingehalten** werden. Diese erstrecken sich zunächst nur auf kurze Zeitabschnitte, können aber später auch auf längere Zeiträume ausgedehnt werden. Wichtig dabei ist, dass auch Zeit eingeplant wird, damit die Schülerinnen und Schüler Fragen zum Gehörten stellen können. Außerdem sollen die Zuhörzeiten als rezeptive Phasen mit erhöhter Konzentration im Wechsel mit produktiven Phasen erfolgen (vgl. Spinner, 1988; Hagen, 2008).

Die Förderung des Zuhörens darf aber nicht auf die Rezeption von mündlichen Texten reduziert werden, da die Fähigkeit, „wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten zu verstehen“ nur einen Teil des Kompetenzbereichs ‚verstehend zuhören‘ darstellt. ‚Verstehendes zuhören‘ als Subkomponente des Kompetenzbereichs ‚Sprechen und Zuhören‘ beinhaltet nämlich auch die Kompetenz, Gesprächsbeiträge anderer zu verfolgen. Darum setzt die Förderung des Zuhörens auch bei der alltäglichen Unterrichtskommunikation an, in der nach Möglichkeit ein ausgewogenes Verhältnis von Redeanteilen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler bestehen sollte. Da dialogische und monologische Formen (z. B. Unterrichtsgespräche und Unterrichtsweisungen) als das tägliche Übungsfeld für eine Förderung des Zuhörens in der Schule zu sehen sind, sollten diese bewusst zur Zuhörförderung genutzt werden.

Grundsätzlich sollte der Mündlichkeit im Unterricht insgesamt mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Denn der Unterricht bietet zahlreiche authentische Anlässe, die es systematisch zu nutzen und mit gezielten Lern- und Übungsformen zu verbinden gilt. Beispiele für solche authentischen Anlässe sind Gruppen- und Partnerarbeiten, Ergebnispräsentationen, Diskussionen bei kontroversen Interpretationen von Texten, Planungsgespräche sowie Konflikt- und Klärungsgespräche. Insbesondere bei letzteren problematisieren Hörverstehensübungen wie der **kontrollierte Dialog**⁷ die Kommunikation und testen, wie gut die Schülerinnen und Schüler die von anderen erhaltenen Informationen verstanden haben. Außerdem wird dabei trainiert, an Äußerungen von Gesprächspartnern anzuknüpfen. Für die Partnerarbeit gilt, dass die Aufgabenstellungen so formuliert werden sollten, dass die Notwendigkeit besteht, dem Partner oder der Partnerin wirklich zuzuhören. So können die Schülerinnen und Schüler, nachdem sie in Einzelarbeit einen Text gelesen, die zentralen Informationen unterstrichen und sich auf eine mündliche Zusammenfassung vorbereitet haben, in Partnerarbeit den Inhalt des Textes in eigenen Worten wiedergeben. Dabei bauen sie aber absichtlich Fehler ein oder lassen bestimmte Bereiche unberücksichtigt. Der Partner oder die Partnerin soll die Fehler bzw. Lücken dann erkennen, benennen und berichtigen bzw.

⁷ Beim kontrollierten Dialog („Aktives Zuhören“) wird jede Äußerung eines Gesprächspartners A vom Gesprächspartner B in eigenen Worten wiedergegeben. Entspricht die Wiedergabe nicht dem, was A gesagt oder gemeint hat, wiederholt und – falls erforderlich – präzisiert A die Äußerung. Erst wenn B sie richtig wiederholt hat, ist B an der Reihe und reagiert mit einer eigenen Äußerung. Diese wird dann wiederum von A in eigenen Worten wiedergegeben.

ergänzen (vgl. Eriksson, 2009; Brüning, 2006; Wagner, 2006; Becker-Mrotzek, 2009; Spinner, 1988).

Außerdem sollten den Schülerinnen und Schülern immer wieder Gelegenheiten zu längeren Beiträgen gegeben werden, z. B. im Rahmen von Referaten und Präsentationen. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler können dabei Notizen oder ganze Mitschriften anfertigen. Zuvor sollten Techniken des Mitschreibens vermittelt, erarbeitet und eingeübt werden. Dabei können Übungen zum Bilden von Stichwortsätzen eingebaut, verschiedene Typen von Mitschriften präsentiert und verglichen sowie Listen mit hilfreichen Abkürzungen, Zeichen und Symbolen angelegt werden (vgl. Becker, 2004). Bei Referaten und Präsentationen ist es außerdem wichtig, Phasen einzubauen, in denen den Vortragenden in Gesprächen oder schriftlichen Rückmeldungen Feedback gegeben wird.

Dafür muss aber ein zuvor von den Schülerinnen und Schülern erarbeitetes Regelwerk vorliegen, an das sich alle halten (vgl. Wagner, 2006). Schriftliche Rückmeldungen können mithilfe von (ggf. von den Schülerinnen und Schülern selbst angelegten) Feedbackbögen erfolgen.

2.3.3 Arbeiten mit Hörtexten

2.3.3.1 Rezeption

Sinnverstehende Zuhörstrategien können auch durch das Hören von vorgelesenen Texten sowie von Hörtexten, die mithilfe technischer Medien präsentiert werden, gezielt gefördert werden. Aber nicht nur im Rahmen der Zuhörförderung, sondern auch im Rahmen der Literaturvermittlung bietet es sich an, dass die Schülerinnen und Schüler Texten (zunächst) über das Hören begegnen. Insbesondere lese- und schreibschwache Schülerinnen und Schüler können davon profitieren, da sie auf diese Weise vorerst von der „Leselast“ befreit sind. Sie können sich somit besser auf die Entwicklung innerer Bilder konzentrieren, die eine Grundbedingung für die Arbeit mit literarischen Texten darstellt. Durch die Intonation des Sprechers werden zudem bereits Interpretationsansätze mitgeliefert. Erfolgt danach eine weitere Beschäftigung mit dem gedruckten Text, ist dieser bereits bekannt, und das Lesen und Verstehen fällt leichter. Die Schülerinnen und Schüler können die Texte auch abschnittsweise parallel zum Zuhören von CD mitlesen, dabei erkennen, welche Leseschwierigkeiten auftreten und ihre Leseflüssigkeit trainieren. Zur Verbesserung der Leseflüssigkeit sollten allerdings nur Lesungen verwendet werden und nicht Texte, die szenische Elemente oder zu dominante (musikalische) Untermalung enthalten (vgl. Hattendorf & Hoppe, 2008b; Kliwer, 1988; Gailberger, 2011).

Zur Förderung der Zuhörfähigkeit können natürlich nicht nur literarische Texte, sondern auch Sachtexte sowie medien spezifische Textsorten (Nachrichtmeldungen, Radio-Features oder Podcasts) eingesetzt werden.

Wichtig ist, dass **regelmäßig** Zeit für das Hören von Texten eingeplant wird. Außerdem müssen die Texte an den Sprach- und Wissensstand der Schülerinnen und Schüler anschließen: Die Länge der Texte sollte die Aufmerksamkeitsspanne der Schülerinnen und Schüler nicht überschreiten, die verwendeten grammatikalischen Strukturen und der Wortschatz sollten weitgehend vertraut sein oder durch entsprechende Übungen – zum Beispiel konkrete Wortschatzarbeit – vorentlastet werden; die Themen sollten altersgemäß sein bzw. altersgemäß behandelt werden. Außerdem ist auf ein angemessenes Sprechtempo zu achten.

Bei literarischen Texten sollten die Figuren glaubhaft sein, unterschiedliche Stimmen in Hörspielen sollten außerdem klar voneinander zu unterscheiden sein und die Figuren treffend charakterisieren (vgl. Peterßen, 2008; Bergmann, 2008).

Der Zuhörprozess stellt die Schülerinnen und Schüler oft vor kognitive, metakognitive und selbstregulative Herausforderungen. Gerade die Flüchtigkeit von Hörtexten setzt viele Schülerinnen

und Schüler unter Stress, da ihnen unter anderem Verstehensstrategien nicht bekannt sind oder sie diese nicht richtig anwenden werden können.

Aber auch die Eigenschaften der Hörtexte sowie die Formulierung und Darstellung der Höraufgaben sind schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Hörtexten.

Diese Merkmale sind aber immer nur graduelle Tendenzen, die nicht immer auf jeden Hörtext zutreffen. So ist beispielsweise ein langsam gesprochener Text tendenziell einfacher als ein schnell gesprochener. Jedoch kann ein als zu langsam wahrgenommener Hörtext irritieren, da er zum einen als „unnatürlich“ und ungewohnt wahrgenommen wird und die Schülerinnen und Schüler zum anderen in der Langsamkeit eine bedeutungsverändernde Implikatur vermuten könnten, die die Verarbeitung des Hörtextes erschwert. In diesem Fall wäre er leichter, würde er schneller gesprochen. Ähnliches gilt auch für Hintergrundmusik und -geräusche: Tendenzial wird die Verarbeitung durch eine Vielzahl von Geräuschen und unterschiedliche Musik erschwert. Hier kommt es aber auf die Art der Geräusche und der Musik an. Werden beide funktional eingesetzt und unterstützen den Inhalt bzw. die Aussage des Hörtextes, können sie den Aufbau eines mentalen Modells erleichtern. Auch die prosodische Markierung spielt eine zentrale Rolle: Prosodisch wenig markierte Aussprache führt zu Schwierigkeiten bei der Segmentierung und der Bildung größerer Sinneinheiten. Zudem spielt auch beim Hörverstehen die Möglichkeit der subjektiven Involvierung eine zentrale Rolle, da sie direkten Einfluss auf die motivationale Einstellung hat. Bei der Auswahl von geeigneten Hörtexten spielen also auch Vertrautheit mit Thema und Hörsituation und Interesse/ Spannungserwartung zentrale Rollen.

Für die konkrete Vorgehensweise ist es wichtig, dass vor der eigentlichen Zuhörphase Vorbereitungen getroffen werden, um den Schülerinnen und Schülern das Zuhören zu erleichtern. Dazu gehören das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre, das Ausschalten von Störungen und Nebengeräuschen oder das Einnehmen einer bequemen Sitzposition. Um eine Zuhörabsicht aufzubauen, kann das Thema vor dem Anhören eines Textes bekannt gegeben und Vorwissen dazu aktiviert werden. Es ist auch möglich, zum Text passende Bilder zu zeigen oder vorstrukturierte Notizzettel zu verteilen. Außerdem können zuvor einige Fragen an den Text gestellt werden oder ein Zuhörziel formuliert werden, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf spezifische Aufgaben zu lenken. Der Fokus kann dabei z. B. auf die Informationsaufnahme, auf die Figurenkonstellation oder auf die Merkmale des Genres gelegt werden. Bei medial vermittelten Hörtexten ist es auch möglich, die technische Machart zu thematisieren (vgl. Kahlert 2000).

Zum Vorlesen sei an dieser Stelle angemerkt, dass nur der Vorleser (sei es die Lehrkraft oder eine Schülerin oder ein Schüler) den Text vorliegen haben sollte. Es geht beim Vorlesen nämlich nicht um das Finden von Lesefehlern, sondern um den Inhalt. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler einen Text vorliest, sollte der Text vorab in Ruhe vorbereitet worden sein. Gegebenenfalls können die Schülerinnen und Schüler den Text auch selber auswählen. Bei diesem sinnstiftenden Vorlesen eines Textes werden auch interpretatorische Leistungen deutlich.

Da die Möglichkeit, beim Zuhören aktiv zu sein, in der Regel das Interesse am weiteren Verlauf des Textes verstärkt, können die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, während des Hörens Notizen oder auch Zeichnungen anzufertigen. Je nach Länge und sprachlicher Komplexität des Textes sowie dem Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler sollten beim Hören Pausen eingelegt werden, in denen die Gelegenheit besteht, Fragen zu stellen sowie Begriffe und Redewendungen zu klären. An Textstellen, die besonders eindringlich eine Situation schildern oder Wendepunkte darstellen, können die Schülerinnen und Schüler sich in das Bild vertiefen oder gemeinsam den Fortgang der Geschichte antizipieren (vgl. Bergk 1988).

In der **Anschlusskommunikation**, die auch als Austausch in einer „Zuhörkonferenz“ stattfinden kann, können verschiedene Aspekte des Gehörten (Handlungsverlauf, Atmosphäre, Konfliktentwicklung etc.) besprochen werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich auch

darüber austauschen, inwieweit sie sich mit den Figuren im Text identifizieren konnten und ob sie insgesamt das Gefühl haben, den Text verstanden zu haben. Ein solches Vorgehen hält die Schülerinnen und Schüler dazu an, schwer- oder missverständliche Stellen herauszuhören, eigene Worterklärungen zu formulieren und Gehörtes paraphrasiert wiederzugeben (vgl. Ockel 1988). Als Zusatzmaterialien zu längeren Texten können auch Zuhörhefte verwendet werden. Darin finden sich Aufgaben zu einzelnen Texten. Diese umfassen die schriftliche Fixierung der gehörten Informationen, die Verarbeitung des gehörten Textes und die Dokumentation der eigenen Vorstellungen und Standpunkte zum Text. Außerdem können die Schülerinnen und Schüler nach der Rezeption eines Hörtextes einen Selbsteinschätzungs- oder Fragebogen ausfüllen und somit ihre Zuhörfähigkeit eigenständig überprüfen und reflektieren (vgl. Hattendorf & Hoppe 2008b; Schlingloff 2004).

Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler – auch als Alternative zur klassischen Buchvorstellung – Steckbriefe ihrer Lieblingshörbücher und -hörspiele erstellen und diese, zusammen mit einigen Hörproben, der Klasse vorstellen. Die Klasse kann dann aus den vorgestellten Hörbüchern und -spielen einige auswählen, die – zumindest in großen Teilen – nach und nach im Unterricht gehört und bewertet werden. Dafür werden vorab Bewertungskriterien für Hörbücher und -spiele zusammengestellt. Diese Kriterien beziehen sich z. B. auf die Inhalte, die Altersangemessenheit, die Verständlichkeit, den Unterhaltungswert, die Spannung, passende Stimmen und Stimmführung, echte Hintergrundgeräusche sowie ein angemessenes Sprechtempo (vgl. Hattendorf & Hoppe 2008a).

2.3.3.2 Produktion

Selbstproduktionen kleiner Hörspiele oder Podcast-Sendungen runden eine umfassende Zuhörförderung ab. Sie sind ein motivierendes Arbeits- und Trainingsfeld für den produktiven Sprachgebrauch sowie ein geeigneter Abschluss von Lektüreprozessen. Sie fördern einen bewussten Umgang mit der Stimme hinsichtlich der Artikulation, des Sprechtempos, der Lautstärke, des Einlegens von Pausen und der Betonung; außerdem dienen Eigenproduktionen einer weitergehenden Sensibilisierung für Geräusche, die ebenfalls ganz bewusst eingesetzt werden, um die sprachlichen Inhalte akustisch zu untermalen. Beim Erstellen eigener kleiner Produktionen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler aber nicht nur intensiv mit dem Sprechen, sondern auch mit dem Hören, da zukünftige Hörer und Hörerinnen bei der Themenauswahl, den Aufnahmen sowie deren Zusammenstellung und Zusammenschnitt mitbedacht werden muss. Durch die intensive Beschäftigung mit verbalen, paraverbalen und nonverbalen Aspekten während eigener Produktionen werden auch in der zukünftigen Rezeption Wirkungsabsichten, Verwendungszusammenhänge und Gestaltungsmittel leichter erkannt. Eigenproduktionen sollten darum, wenn möglich, die Rezeption begleiten (vgl. Bergmann, 2008; Hagen & Huber, 2001; Kliewer, 1988).

Als einzelne Arbeitsschritte einer Hörspielproduktion gelten die Rezeption und Reflexion eines Hörspiels – als Modell für die eigene Arbeit –, eine Erarbeitungsphase, in der ein Manuskript erstellt und Rollen verteilt werden, eine Übungsphase, die Aufnahme, die Vorstellung und die Auswertung des Produkts (vgl. Peterßen, 2008).

Besonders die Auswertung und die Beurteilung eines selbst produzierten Hörspiels durch das Plenum sind wichtig. Dafür müssen aber zunächst unterschiedliche (mündliche oder schriftliche) Methoden, Feedback zu geben, erarbeitet werden (vgl. Wagner, 2006). Diese Art des produktiven Umgangs ist sowohl alltagsnah als auch einfach umzusetzen: Um die Podcastfunktion nutzen zu können, kann man zum Beispiel einen Spotify-Account nutzen, der auch kostenlos erstellt werden kann. Mit diesem Account loggt man sich auf <https://podcasters.spotify.com/> ein und schon wird man

durch ein intuitives Menü in vier Schritten zur eigenen Podcastfolge geführt. Die Plattform *Spotify for Podcasters* bietet die Möglichkeit, fertige Aufnahmen einzufügen, neue Aufnahmen zu erstellen, Songs und Soundeffekte von Spotify zu übernehmen und alles am Ende abzumischen.

Fazit

Es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung der Zuhörfähigkeiten im Deutschunterricht an, die sich in vielen Fällen problemlos mit anderen Lernbereichen verbinden lassen. Neben der expliziten Thematisierung des Zuhörens im Rahmen einer Unterrichtsreihe lassen sich zuhörfördernde Maßnahmen in die allgemeine Unterrichtsgestaltung einbauen und mit den Themen, die im Unterricht behandelt werden, verbinden.

„Zuhören zu fördern ist (darum) häufig nichts Zusätzliches, sondern ein neuer Blick auf Gewohntes und Alltägliches“ (Hagen 2008, 31).

2.4 Literatur

2.4.1 Literatur im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Albert, M., Fenle, M., & Hagen, M. (2004): Von Stolpersteinen und Wunschsternen – Zuhörtipps für Kinder. In: Grundschule, Heft 2, 36-37.

Becker, S. (2004): Wie war das nochmal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: Deutsch, Heft 1, 18-21.

Becker, S. (2009): Fünf Stunden und 42 Minuten – Ein ganzes Buch hören. In: Deutsch, Heft 19, 30-33.

Becker-Mrotzek, M. (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: ders. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (S. 103-115). Schneider Verlag Hohengehren.

Behrens, U. (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Klett & Kallmeyer Verlag.

Behrens, U. & Düsing, E. (2022): Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, S. & Wietzke, F. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht (2. Auflage, S. 466-488). Beltz Verlag.

Behrens, U. (2010): Verstehen, was gesagt wird – Übungen zum Zuhören. In: Deutschunterricht, H. 4, 29-33.

Bergk, M. (1988): Aktives Zuhören beim Vorlesen. In: Praxis Deutsch, Heft 88, 33-37.

Bergmann, K. (2008): Anleitungen zum Zuhören – Ganz Ohr werden und sein im Unterricht. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, 17-22.

Bernius, V. (2007): Was „Sinn“ macht. In: Bernius, V., Kemper, P., Oehler, R. & Wellmann, K. H. (Hrsg.): Erlebnis Zuhören – Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken (S. 189-201). Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.

Brüning, L. (2006): Aufmerksamkeit fördern – effiziente Formen der Partnerarbeit. In: Deutschunterricht, Heft 5, 14-17.

Eriksson, B. (2009): Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (S. 144-159). Schneider Verlag Hohengehren.

Fiehler, R. (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (S. 8-14). Schneider Verlag.

- Gailberger, S. (2011): Lesen durch Hören – Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Beltz Verlag.
- Guthrie, J. T. (2004): Classroom contexts for engaged reading – An overview. In: Guthrie, J. T., Wigfield, A., Perencevich, K. C. (Hrsg.): Motivating reading comprehension (S. 15-30). Lawrence Erlbaum Verlag.
- Hagen, M. (2008): Förderung des Zuhörens in der Schule. In: Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, 26-37.
- Hagen, M. & Huber, L. (2001): GanzOhrSein – ein Projekt zum Hörenfördern und Hörenmachen in der Schule. In: Aktuell – Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 76, 9-14.
- Hattendorf, E. & Hoppe, I. (2008a): Etwas zu hören bekommen: Hörbücher im Hörtest. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, 9-11.
- Hattendorf, E. & Hoppe, I. (2008b): Ein Kinderbuch, „Lesende Ohren“ und ein Zuhörheft – Zur Förderung des Hörverstehens. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, 23-26.
- Honnef-Becker, I. & Kühn, P. (2019): Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele. Narr Verlag.
- Imhof, M. (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Edition Zuhören. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Imhof, M. (2004): „Hör doch einfach zu!“ – Von der Schwierigkeit, Zuhören zu lernen und zu lehren. In: Grundschule, Heft 2, 34-35.
- Imhof, M. (2010): Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, V. / Imhof, M. (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (S. 15-30). Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Imhof, M. (2013): Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht. In: Eriksson, B., Luginbühl, M. & Tuor, N. (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf (Band 2., S. 63-84). hep Verlag.
- Imhof, M. & Klatte, M. (2011): Hören und Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Erziehung und Unterricht. In: Huber, G. L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Juventa Verlag.
- IQB (2014): Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören, Teilbereich Zuhören. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014.
- Kahlert, J. (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, L. & Odersky, E. (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen (S. 7-25). Westermann Verlag.
- Kintsch, W. (1998): Comprehension – A Paradigm for Cognition. Cambridge University Press Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. BMBF Verlag.
- Kliwer, H. J. (1988): Texte für Hörer – im Deutschunterricht vernachlässigt. In: Praxis Deutsch, Heft 88, 20-23.
- KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022. Zugriff am 27.11.2024 unter

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf.

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

Peterßen, W. H. (2008): Kleines Methodenlexikon. Oldenbourg Verlag.

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

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

Tuor, N. (2013): „... damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.“ – Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten. In: Eriksson, B., Luginbühl, M., & Tuor, N. (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf (Band 2., S. 35-60). Hep Verlag.

Wagner, R. (2006): Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G.: Didaktik der deutschen Sprache (2. Auflage, Band 2, S. 747-759). Schöningh Verlag

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

2.4.2 Weiterführende Literatur und Materialien zum Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Barian, D. (2008): Lernaufgaben zum Hörverstehen – Der Jugendroman "Löcher" von Louis Sachar. In: Deutschunterricht 61, 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).

Becker, S. (2004): Wie war das nochmal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: Deutsch 5-10, Heft 1/2004, 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, S. (2009): Besser zuhören – besser sprechen. In: Deutsch 5-10, Heft 19, 24-25: Tabellarischer Überblick über verschiedene Spiele und Zuhörübungen.

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

Eisenberg, G. (2004): Hör mal richtig hin! Geräusche und Klänge identifizieren. In: Deutsch 5-10, Heft 1, 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, R. (2005): „Was ist eigentlich französischer Hiphop?“ Das Gespräch zwischen „Experte“ und „Laie“ als Grundlage einer Präsentationsgestaltung. In: Praxis Deutsch, Heft 190, 27-35; (mit 3 Arbeitsblättern; Fragenkatalog zum Gespräch zwischen „Experte“ und „Laie“, Planungshilfe für die eigene Präsentation, Selbstreflexionsbogen).

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

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

Neugebauer, C., Schiller, F. & Cybinski, H. (2004): Hörspiele selber machen. Buch und CD mit 80 Geräuschen. Verlag an der Ruhr.

Patzelt, B. (2009): Lernstandserhebungen/VERA8 Deutsch. 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).

Praxis Deutsch (2024): Zuhören. Nr. 303. Friedrich Verlag.

Sassen, U. (2006): Fürs Kino im Kopf. Sprechen wie im Radio. In: Praxis Deutsch, Heft 199, 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, G. (2004): Kino für die Ohren: Gefahr – ein Hörspiel von Richard Hughes. In: Deutsch 5-10, Heft 1, 30-43; (mit Hörspiel, Länge ca. 22 min., Portfolioblättern „Ein Hörspiel beurteilen“ und „Hörpass“; können für alle Hörspiele eingesetzt werden; sowie 9 Arbeitsblättern, auf jeweils zwei unterschiedlichen Niveaustufen, die z. T. auch für weitere Hörbücher eingesetzt werden können).

Stiftung Zuhören: <https://zuhoerbox.de>

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

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

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

Tipps zum Erstellen eigener Hörspiele

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

Verschiedene CDs mit Geräuschen und Geräuschcollagen im Verlag an der Ruhr, z. B. Preuß & Ruge (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.

Die Plattform *Spotify for Podcasters* bietet die Möglichkeit, fertige Aufnahmen einzufügen, neue Aufnahmen zu erstellen, Songs und Soundeffekte von Spotify zu übernehmen und alles am Ende abzumischen.

3. 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 Schülerinnen und Schüler.

Mit den Bildungsstandards⁸ wird im Kompetenzbereich ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ zum einen gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler 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 auch *deklaratives Wissen* („knowing that“) benötigt.

Zum anderen soll Sprache *im Gebrauch* untersucht und zielgerichtet eingesetzt werden: Die Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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,⁹ die einerseits mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben werden und mithilfe derer andererseits auftretende Probleme bewältigt werden können.

⁸ Die Bildungsstandards für Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Diese Didaktische Handreichung bezieht sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden.

⁹ 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, S. 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"> • Wortarten und Flexion • Wortbildung auf Satzebene: <ul style="list-style-type: none"> • Satzglieder und Attribute • Satzarten • komplexe Sätze auf Textebene: <ul style="list-style-type: none"> • Textkohäsion 	Bedeutungsbeziehungen zwischen sprachlichen Ausdrücken Mehrdeutigkeiten, idiomatische Wendungen u. a. m.	Sprachgebrauch in Rede und Gespräch Sprachgebrauch in Texten
Sprache und Sprachgebrauch unter weiteren Gesichtspunkten reflektieren (z. B. historisch-diachrone, varietätenbezogene, philosophische Reflexion) ¹⁰		

Abbildung 1: *Teilfelder sprachlicher Reflexion* (Budde et al., 2012, S. 133)

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 Schülerinnen und Schüler verfügen und das sie ggf. auch benennen und beschreiben können, auf das sprachliche Können positiv eingeschätzt. Denn es unterstützt die Schülerinnen und Schüler 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, S. 338; vgl. Häcki-Buhofer, 2002, S. 29; Bredel, 2007, S. 98; 119).

Das Ziel ist also, die Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilen können (vgl. Ulrich, 2011, S. 18; Schiewe, 2011, S. 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

¹⁰ Hier bietet sich eine enge Verknüpfung mit dem Literaturunterricht an.

gesellschaftlichen Kommunikations- und Praxisbereichen kritisch bewerten und beurteilen zu können“ (Kilian, 2011, S. 35).

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

3.1 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: [...] ¹¹ 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)

¹¹ An dieser Stelle wurden Auslassungen vorgenommen, da nicht alle in diesem Standard genannten Aspekte mit den VERA-8-Aufgaben erfasst werden.

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

Für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ wurde ein fünfstufiges Kompetenzstufenmodell (IQB, 2014) entwickelt. Dieses Modell bezieht sich auf den Mittleren Schulabschluss, kann aber auch als Maßstab zur Beschreibung des bereits erreichten Kompetenzniveaus von Schülerinnen und Schülern 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 Schülerinnen und Schüler 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)

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe verfügen über **deklaratives Wissen** über einige basale Wortarten, insbesondere über die 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 Schülerinnen und Schüler 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)

Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler **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 Schülerinnen und Schüler je nach regionaler Herkunft bevorteilt bzw. benachteiligt wären. Auch Aufgaben zu gelingender und misslingender 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 Sprecherinnen- und Sprechereinstellungen zu legen, da diese im höchsten Maße alltagsrelevant für die Schülerinnen und Schüler sind. Zum anderen ist der Kompetenzbereich so umfangreich, dass nicht alle Aspekte innerhalb eines 40-minütigen Tests erfasst werden können. Diese Kompetenzen¹² müssen aber natürlich ebenfalls im Unterricht berücksichtigt werden.

3.3 Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht – Form und Funktion von Sprache

Bredel (2007, S. 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, S. 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, S. 31; Budde et al., 2012, S. 144; Hoffmann, 2011, S. 38-39). 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 Schülerinnen und Schüler – 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“).

¹² 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 (Schülerinnen und Schüler 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.

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 Leserinnen und Lesern in der Regel ganzheitlich aus dem mentalen Lexikon abgerufen. Schwächere Leserinnen und Leser hingegen haben oft noch Schwierigkeiten beim **Dekodieren** komplexer Wörter. Sie profitieren von Übungen, die ihnen helfen, **bedeutungstragende Einheiten** zu erkennen. Werden Wortbildungen in Texten mit den Schülerinnen und Schülern 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 Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler Wortstämme von Wörtern in Texten identifizieren, indem sie sie unterstreichen.

Wörter in Wortbausteine zerlegen

Worterkennungprozesse können beschleunigt werden, wenn Leserinnen und Leser 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. „*Ableitung*“) und dass innerhalb des Wortmaterials sowohl Komposition als auch Derivation (Ableitung) eine Rolle spielen.

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, S. 22 ff.; Lehnen, 2011, S. 145; Fix, 2008, S. 125).

Induktive Vorgehensweise

Bei der Untersuchung von Sprache und ihrem Gebrauch sollten die Schülerinnen und Schüler zu einem forschenden und experimentierenden Umgang mit Sprache ermutigt werden. Ausgehend von geeigneten Materialien sollen sie strukturelle Regelmäßigkeiten selbst entdecken und an weiteren Materialien überprüfen. Erst in einem letzten Schritt erfolgt – unterstützt durch ein schülergerechtes Grammatikwerk – die Benennung des beobachteten Sprachphänomens. Zu einer forschenden Vorgehensweise gehört auch, dass im Falle der Mehrsprachigkeit Bezüge zu den Erstsprachen hergestellt werden.

Die eigenen strukturbezogenen Analysen der Schülerinnen und Schüler sollten nach Möglichkeit in konkrete Anwendungen im Rahmen von Textproduktionen übergehen.

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, S. 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, S. 144). Hierzu empfiehlt sich die Arbeit mit einem geeigneten Lehrwerk, einer Schüler-Grammatik und Übungsmaterialien (Hinweise auf geeignete Materialien: s. Anhang). Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich, wenn leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler Übungsaufgaben für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler 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 ‚frag-würdig‘ wird“, wie es u. a. Budde et al. (2012, S. 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, S. 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, S. 135). Zahlreiche Verwendungen in authentischer gesprochener und geschriebener Sprache verstoßen

zwar gegen normative Regeln, sind aber dennoch systemkonform. Die Schülerinnen und Schüler 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, S. 25-26). Dabei kann die Angemessenheit sprachlicher Äußerungen aber nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Kommunikationssituation beurteilt werden.

Normfragen können mit den Schülerinnen und Schülern 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, S. 142).

Als methodische „Schrittfolge“ wird empfohlen, dass die Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler schrittweise zu einer Beurteilung einer vorliegenden Normabweichung auf der Grundlage des Vergleichs mit einer Sprachnorm bzw. einer Regularität des Sprachsystems (vgl. Kilian, 2011, S. 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 Schülerinnen und Schüler 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, S. 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 Schülerinnen und Schüler gestärkt; Entscheidungen für oder gegen die Verwendung einzelner Varianten in bestimmten kommunikativen Zusammenhängen können dann von den Schülerinnen und Schülern bewusster getroffen werden (vgl. Budde et al., 2012, S. 142; Bredel, 2007, S. 135).

Insbesondere die Auseinandersetzung mit digitalen Kommunikationsformen wie Twitter, WhatsApp-Nachrichten oder Instagram-Kommentaren birgt ein hohes Motivationspotential, da die Schülerinnen und Schüler hierbei die Rolle von „Expertinnen und Experten“ 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 sind. Dies wirkt sich dann nachteilig auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler 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 & Siever, 2011; Heinz & Horn, 2011).

Zudem sollte der Grammatikunterricht auch die Arbeit mit einer Schüler-Grammatik beinhalten. Denn nicht alle grammatischen Aspekte können anhand von authentischen Texten systematisch erfasst werden. Die Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schülern 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 Schülerinnen und Schüler einen umfassenden Überblick über das Sprachsystem erhalten können, sollten zusätzlich zu der Arbeit mit authentischen Texten auch geeignete Nachschlagewerke (Grammatiken und (Online-)Wörterbücher) hinzugezogen werden.

3.4 Literatur

3.4.1 Literatur im Kompetenzbereich ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘

Bahlo, N. & Steckbauer, D. (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 (S. 191-215). V & R unipress Verlag.

Bangel, M. & Müller, A. (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 19, Heft 36, 43-63.

Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Schöningh Verlag.

Bollnow, O. F. (1966): Sprache und Erziehung. Kohlhammer Verlag.

Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012): Sprachdidaktik Deutsch. Studienbuch Sprachwissenschaft. Akademie Verlag.

Fix, M. (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. UTB GmbH.

Gnutzmann, C. (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.R. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (4., neu bearbeitete Auflage, S. 335-339). Francke Verlag.

Häcki-Buhofer, A. (2002): Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? In: Deutschunterricht, Heft 3, 18-30.

Heinz, T., Horn, A. (2011): Wörterbuchwerkstatt zur kritischen Semantik. In: Arendt, B. & Kiesendahl, J. (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz (S. 217-238). V & R unipress Verlag.

Hoffmann, L. (2011): Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Band 79, 33-56.

IQB (2014): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 13./14.03.2014.

Kilian, J. (2011): Durch Sprachkritik lernen. Sprachdidaktische Beiträge einer Kritik der Sprache. In: Arendt, B. & Kiesendahl, J. (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz (S. 31-49). V & R unipress Verlag.

KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022. Zugriff am 27.11.2024 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf.

Köller, W. (1983): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?. Schneider Verlag Hohengehren.

Lehnen, K. (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt – und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: Arendt, B. & Kiesendahl, J. (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz (S. 141-163). V & R unipress Verlag.

Müller, C. & Siever, T. (2011): Neue Medien und Wortschatzarbeit. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik 3, Heft 1, 42-53.

Neuland, E. (1994): Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch". In: Informationen zur Deutschdidaktik 18, Heft 4. 28-41.

Peyer, A. (2011): Sätze untersuchen. Lernorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Kallmeyer Verlag.

Schiewe, U. (2011): Was ist Sprachkritik. In: Arendt, B. / Kiesendahl, J. (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz (S. 19-30). V & R unipress Verlag.

Ulrich, W. (2011): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. In: die – Zeitschrift für den Deutschunterricht 35, Heft 1, 9-21.

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

3.4.2 Weiterführende Literatur und Materialien zum Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

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

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

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

→ *Erläuterungen zum Wortschatz und Überlegungen zur Wortschatzdidaktik.*

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

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

Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Schöningh Verlag.

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

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

→ *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, G. & Noack, B. (2020): Das Komma und seine Didaktik. Schneider Verlag Hohengehren.
 → *Ein didaktischer Zugang, Kommasetzung anhand der drei Kommatierungsgründe „Aufzählung“, „satzinterne Satzgrenzen“ und „Herausstellung“ zu vermitteln*
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020): Textprozeduren: Lesen und Schreiben. In: Praxis Deutsch, Heft 281.
 → *Beschreibung von Textprozeduren, die das Verfassen und Erkennen bestimmter Textsorten bzw. Textmuster erleichtern*
- Granzow-Emden, M. (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Narr Verlag.
 → *Einführung in die deutsche Grammatik; verbindet schulgrammatisches Wissen mit neueren Grammatikmodellen.*
- Grundler, E. & Schöneberg, S. (2011): Sprachentdecker werden. Sprachaufmerksamkeit als Haltung anbahnen. In: Deutsch 27, 30-31.
 → *Unterrichtsideen zum Sammeln und Entdecken von „Merk-Würdigem“.*
- Hoffmann, L. (2013): Deutsche Grammatik. 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 Phänomens sowie Hinweise auf Schwierigkeiten, die Lernende beim Erwerb haben können. Punktuell werden zudem Vergleiche zu anderen Sprachen, insbesondere zum Türkischen, gezogen.*
- Lindauer, T. & Sturm, A. (2010): Erweiterter Grammatikunterricht. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2, 33-42.
 → *Darstellung von Inhalten und Methoden eines kompetenzorientierten Grammatikunterrichts.*
- May, Y. (2020): Einführungsstunden Grammatik Deutsch Klassen 7-8. Auer Verlag - AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Müller, C. M. & Siever, T. (20011): Neue Medien und Wortschatzarbeit. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, 42-53.
 → *Hinweise zum Umgang mit (digitalen) Wörterbüchern im Unterricht. Mit umfangreicher Linksammlung.*
- Oleschko, S. & Weitkamp, R. (2012): Sprachsysteme erkunden. Genus und Plural von Fremdwörtern. In: Praxis Deutsch, Heft 235, 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, R. (2001): Globusse, Globen oder Globi? Das Rechtschreibwörterbuch als Auskunftswort bei Grammatikfragen. In: Praxis Deutsch, Heft 165, 44-49.
 → *Anregungen zur praktischen Arbeit mit Rechtschreibwörterbüchern für die Jahrgangsstufen 7-10. Mit Materialien.*
- Paul, I. (2002): Gesprochene Sprache als Reflexionsanlass im Grammatikunterricht. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, 53-58.
 → *Unterrichtsvorschlag zur Analyse gesprochener Sprache.*
- Peyer, Ann (2011): Sätze untersuchen. Lernerorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Kallmeyer & Klett Verlag.
 → *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, G. (2004): Vom Wert der Arbeit an Fremdwörtern im Muttersprachunterricht. In: Deutschunterricht, Heft 3, 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. Dudenverlag.

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

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

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

Schöneberg, S. & Dreizehner, A. (2011): Wenn das Geld auf der Bank liegt ... Mehrdeutige Wörter im Unterricht. In: Deutsch 27, 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, D. (2012): „Borussio“, „Pfeffer“, „Explosion“ – Latinismen auf der Spur. In: Praxis Deutsch, Heft 235, 44-48.

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

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

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

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

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

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

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

Wrobel, A. (2011): Metaphern auf der Spur. Vom Abstrakten zum Konkreten und wieder zurück. In: Deutsch 27, 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, A. L. (2015): Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. In: Linguistische Berichte, Heft 244, 385-408.

4. Anhang

Glossar für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Affixe: Oberbegriff für grammatische, gebundene Morpheme, die der Wortbildung und der Flexion 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: Neben der Kompositoin die zentrale Wortbildungsart im Deutschen: Bildung neuer Wörter aus einem Ursprungswort, die in der Regel Affixe gelingt. 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 Schülerinnen und Schüler 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 Umgangssprache, 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) gehören zu der Wortart der Partikeln. Sie sind nicht flektierbar und können keine Phrasen bilden. Modalpartikeln zielen nicht auf die Satzbedeutung, also das mit einem Satz Gesagte, sondern auf Erwartungen und Einstellungen von Sprechern und Hörern und dienen unter anderem dazu, die subjektive Einstellung einer Sprecherin oder eines Sprechers 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 Schülerinnen und Schülern nicht geläufig ist, werden Morpheme in den Aufgaben „Bausteine“ genannt.

Nomen/Substantiv: Nomen und Substantive haben ein festes Genus sowie einen bestimmten Numerus und Kasus, sind deklinierbar und artikelfähig. Im Satz stellen sie Köpfe von Nominalphrasen dar.

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 Deklinationseendung berücksichtigt werden.

Phrasen: Eine syntaktisch abgeschlossene Einheit wird in der Linguistik als Phrase bezeichnet. Beispiele sind Nominalphrasen („der grüne Garten“) oder Präpositionalphrasen („vor der Schule“).

Präfix: Präfixe sind gebundene 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 das Suffix „-ung“ („Entschuld-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