

Deutsch (Sprachbewusstsein) in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlungen)

Sekundarstufe



iKM^{PLUS}

Stand: 2025

Inhalt

| | |
|--|----|
| Informationen zum Kompetenzmodell..... | 1 |
| Vertiefende Erläuterungen zum Kompetenzmodell | 2 |
| Kommentierte Musteraufgaben..... | 4 |
| Wie kann man Sprachbewusstsein fördern? | 14 |
| Prinzipien der Unterrichtsgestaltung..... | 15 |
| Schülerinnen und Schülern das geben, was sie brauchen..... | 16 |
| Hilfreiche Literatur und Links..... | 18 |
| Zitierte Quellen..... | 20 |

Impressum

Franz Unterholzner & Marcel Illetschko:
Deutsch (Sprachbewusstsein) in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlung),
Sekundarstufe; 2., überarb. Aufl.

IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg
+43 662 620088-0
office@ihs.gv.at
ihs.gv.at

Salzburg, 2025

Informationen zum Kompetenzmodell

Die Bildungsstandards für die Volksschuloberstufe, Mittelschule und allgemeinbildende höhere Schule, jeweils 8. Schulstufe, definieren für den Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* vier Kompetenzfelder (Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen, BistV; BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. g. F.), die im Folgenden aufgelistet werden:

Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion.
- erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil.
- können Sätze durch Satzzeichen strukturieren.
- erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden.

Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen.
- können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden.

Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden

Die Schülerinnen und Schüler ...

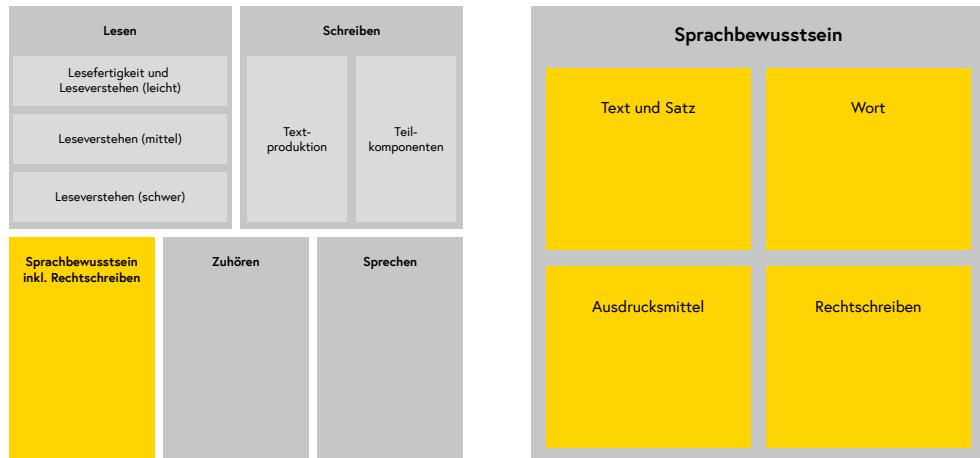
- kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe.
- kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen).
- können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache).

Über Rechtschreibbewusstsein verfügen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden.
- beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter.
- können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen.

Tab. 1: Kompetenzfelder des Kompetenzbereichs *Sprachbewusstsein*



Inhalte, die in der iKM^{PLUS} eingeschränkt vorkommen, aber im Unterricht ausreichend Platz finden sollten:

Wissen über bzw. Einstellung zu:

- Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft
- Sprache und Gesellschaft, Politik, ...

Vertiefende Erläuterungen zum Kompetenzmodell

Der Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* der Bildungsstandards zielt auf eine Form von Bewusstheit für Sprache, die direkt ins eigene sprachliche Handeln und Erleben integriert ist. Die Fähigkeit zur Reflexion von Sprache und Kommunikation ist für sich schon ein wichtiges Ziel, darüber hinaus soll Sprachbewusstsein aber tatsächlich zu Verbesserungen im täglichen Schreiben, Sprechen etc. beitragen. Ein Teil von Sprachbewusstsein ist **Wissen über Sprache**. Es ist bekannt, dass die meisten Lernenden über ihre Schulkarrieren hinweg kaum ein weitreichend verknüpftes, systematisches Wissen über Sprache erwerben, das einen sinnstiftenden Überblick über dieses komplexe System ermöglicht (Bremerich-Vos, 1999, S. 49). In der Fachdidaktik wurde daher in den letzten Jahrzehnten viel daran gearbeitet, eine schulgrammatische Systematik auszuarbeiten, die frei von fachlichen Widersprüchen und irreführenden Vereinfachungen ist (Bredel, 2021). Die im Literaturverzeichnis angeführten Publikationen enthalten diese fachlich neuen Ansätze.

Wissen über Sprache kann auf Sprache, Kommunikation (den Sprachgebrauch) oder Medien (den Sprachnutzungskontext) bezogenes Wissen jeder Art sein – schulisch oder privat erworben, systematisch oder unsystematisch, in Verbindung mit Fachterminologie oder ohne. Man sollte daher bedenken, dass Wissen über Sprache nicht nur grammatisches Wissen im engeren Sinne beinhaltet. Beispielsweise ist auch Wissen über andere Sprachen und sprachbezogene kulturelle Verhaltensweisen sowie Wissen aus den linguistischen Bereichen der Pragmatik und Semantik – darüber, wie Ironie, Lüge, Bullshitting, Humor,

Höflichkeit, massenmediale Kommunikation, konzeptuelle und verharmlosende/entmenschlichende Metaphern etc. funktionieren – als Wissen über Sprache und sprachliches Handeln (Kommunikation) einzustufen. Derzeit gibt es ein sehr begrenztes Angebot dazu, wie diese Inhalte schulisch umzusetzen sind (Börjesson & Laser, 2022; Liedtke & Wassermann, 2019). Allerdings wird voraussichtlich 2026 eine Einführung in die Didaktik der Sprachbetrachtung erscheinen, die auch diese Aspekte von Sprachbetrachtung beinhaltet (Kaiser, Unterholzner & Schörkhuber, im Entstehen).

Aber Wissen über Sprache allein reicht für Sprachbewusstsein nicht aus. Denn Wissen über Sprache kann kaum direkt in Sprachkönnen umgewandelt werden und nützt hier zunächst wenig – so wie Gespräche darüber, wie man eine bestimmte Bewegung im Sport ausführt, wenig dazu beitragen, diese Bewegung tatsächlich zu beherrschen. Damit Wissen über Sprache auch das sprachliche Können positiv beeinflusst, ist daher **Selbstregulation** nötig – also die Gewohnheit, das eigene Lernverhalten laufend strategisch zu beobachten, zu reflektieren und anzupassen (Unterholzner & Müller, 2023). Als Wissensbasis für diese Selbstregulation sollten Lehrpersonen nicht nur rein grammatisches Wissen vermitteln, sondern auch die daran anknüpfenden zielführenden Proben – Anleitungen also, wie man bspw. in bestimmten Fällen herausfindet, ob etwas klein oder groß zu schreiben ist.

Die erste Stufe und Grundlage für bewusste sowie automatisierte Selbstregulation ist zunächst ein erhöhtes Maß an **Aufmerksamkeit** für bestimmte sprachliche Strukturen. Wird das Nachdenken über Sprache nicht von den richtigen Strukturen und in den richtigen Momenten getriggert, kommt selbst das beste Wissen über Sprache nicht zur Anwendung oder läuft ins Leere. In einem Beispiel gesprochen: Selbst wenn Lernende wissen, dass das groß zu schreibende Wort in Satzgliedern sehr oft ganz rechts steht, werden sie während des Schreibens oder Überarbeitens eines eigenen Textes oft schlicht nicht auf die problematische Stelle aufmerksam. Das Problem besteht also darin, dass sie sozusagen nicht gedanklich über die Stelle stolpern und sich gar nicht erst fragen: Muss ich dieses Wort hier vielleicht groß schreiben? So kommt der gedankliche Prozess, der sich auf das Wissen stützt, nicht in Gang (Müller & Unterholzner, 2025). Lehrpersonen kommt hier die Aufgabe zu, die Aufmerksamkeit der Lernenden mit geeigneten Mitteln auf die wesentlichen Strukturen zu lenken. Besonders herausfordernd ist es, dafür zu sorgen, dass Lernende auf bestimmte sprachliche Strukturen nicht nur „auf Ansage“ in Übungen reagieren, sondern dieser Blick für das Wesentliche (bspw. für Satzgliedgrenzen) über viele (selbst-)reflektierende Übungen auch zur Routine wird. Um die Lernwirksamkeit zu erhöhen, kann man Wissen über Sprache laufend in Verbindung mit Selbstregulationsstrategien unterrichten – etwa in Form von passenden Sprachproben und vielen wiederkehrenden Lerngelegenheiten, bei denen der Einsatz geübt und reflektiert werden kann. So werden auch die unbewussten, automatisierten Anteile der Selbstregulation (das parallel zum bewussten Denken ablaufende Selbstüberwachen und Anpassen der eigenen Handlungen) stets geübt und erweitert, was wieder mehr gedankliche Ressourcen für weitere sprachbezogene Überlegungen freisetzt (Unterholzner & Müller, 2023, S. 30–33). Grammatische

Fachbegriffe werden für all diese Prozesse gebraucht, sind aber nur in jenem Maß dienlich, wie sie das gemeinsame Verständigen und Arbeiten in der Schule unterstützen, indem sie die Kommunikation durch Präzision und sprachliche Effizienz erleichtern.

Kommentierte Musteraufgaben

Im Folgenden werden einzelne Aufgaben im Kompetenzmodell für *Sprachbewusstsein* verortet. Für alle kommentierten Aufgaben wird zudem angegeben, welcher Anteil an Schülerinnen und Schülern die Aufgabe in der Pilotierung lösen konnte. Außerdem wird aus inhaltlicher Perspektive erläutert, welche sprachdidaktischen Überlegungen den einzelnen Aufgaben zugrunde liegen.

Die kommentierten Musteraufgaben sollen also

- die Umsetzung von theoretischen Grundlagen in konkrete Aufgaben veranschaulichen;
- zeigen, welche Formate eingesetzt werden, wie die Aufgaben formuliert sind und wie sie sich nach Schwierigkeitsgraden unterscheiden;
- zeigen, aus welchen Aufgaben sich typischerweise die Ergebnisse in der **Rückmeldung** zusammensetzen;
- das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Messinstrument, Ergebnis und Förderempfehlungen unterstützen;
- den Bezug zu den entsprechenden Stellen im neuen Lehrplan herstellen.

Musteraufgabe 1 (Funktion von Sätzen – Objekt)

Meistens bestehen Satzglieder aus einem Wort oder aus mehreren Wörtern. In diesem Beispielsatz sind die Satzglieder schon markiert:

Ich | *weiß* | *die Lösung* | *längst.*
SUBJEKT | PRÄDIKAT | OBJEKT | ADVERBIAL

Hinweis: Adverbial = nähere Bestimmung zu Zeit, Ort, Art oder Begründung.

Manchmal übernehmen aber auch Sätze die Funktionen von Satzgliedern. Ein Objektsatz ist zum Beispiel ein Satz, der das Objekt-Satzglied ersetzt.

Welcher der unterstrichenen Teilsätze ist ein Objektsatz?

- Ich weiß längst, was die Lösung des Rätsels ist.
- Wer erfahren ist, weiß die Lösung des Rätsels längst.
- Ich weiß die Lösung längst, die es zu diesem Rätsel gibt.
- Ich weiß, und zwar schon lange, die Lösung des Rätsels.

Kompetenzmodell

Kompetenzfeld 1: Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden.

BIST: 42. Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil.

Schwierigkeit (7. Schulstufe): Mittel – 50% der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023):

Zentrales fachliches Konzept Inhalt und Form: [Das Verständnis für die] Verschränkung von Inhalt und Form [...] ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Einsichten in unterschiedliche Ebenen der Sprache und ihrer Wirkungsweisen.

Integrativer Kompetenzbereich Sprachbewusstsein und Sprachreflexion, 2. Klasse, Anwendungsbereiche: Differenzierte Fertigkeiten im Bereich von Wort-, Satz- und Textgrammatik unter Berücksichtigung ihrer stilistischen Auswirkungen.

Kompetenzraster: Der Kompetenzbereich wird nicht gesondert ausgewiesen, keine in andere Kompetenzbereiche integrierte Erwähnung.



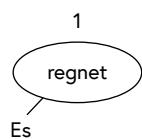
Die Aufgabe

Aufgabenfokus: Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass unterschiedliche sprachliche Strukturen (Wörter, Wortgruppen, Teilsätze) verschiedene syntaktische Funktionen im Satz übernehmen können.

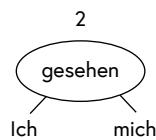
Terminologisches Wissen notwendig: Nein, jedoch erleichtert die Kenntnis der Begriffe „Satzglied“ und „Objekt“ das Verständnis der Aufgabe.

Aufgabenkommentar: Ein Verständnis dafür, dass Wörter bestimmter Wortarten (oft im Verbund mit weiteren Wörtern, indem sie eine Phrase/Wortgruppe bilden; siehe Musteraufgabe 2) nicht einfach ein Satzglied „sind“, sondern vielmehr in konkreten Sätzen eine Satzfunktion übernehmen, ist für Schülerinnen und Schüler wichtig, um den Zusammenhang zwischen Wortartgrammatik und Satzgliedgrammatik zu verstehen. Es ist daher auch wichtig, hier präzise zu sprechen: Die Wortgruppe „die Lösung“ übernimmt in diesem Fall Objektfunktion; diese Wortgruppe kann aber etwa auch Subjektfunktion übernehmen, wie zum Beispiel in „Die Lösung ist genial.“ Zu diesem Zweck wird sie flektiert (also an die Mitspieler im Satz sowie die intendierte Bedeutung angepasst; genauer dekliniert). Erscheint sie im Nominativ, ist das ein Zeichen dafür, dass sie Subjektfunktion übernimmt; erscheint sie beispielsweise im Akkusativ, zeigt das Objektfunktion an. Ein anschauliches Beispiel für diesen Zusammenhang ist das Adjektiv „schnell“. In „Diese schnelle Läuferin hat gestern einen Marathon bestritten“ ist das Adjektiv in eine Nominalphrase eingebettet und beschreibt den nominalen Kern „Läuferin“ dieser Phrase genauer. Das Adjektiv „schnell“ übernimmt also eine attributive Funktion im Satz – es fungiert als Attribut; ein Satzglied ist es aber nicht. Im Satz „Diese Läuferin ist gestern schnell gelaufen“ wird durch das Adjektiv „schnell“ hingegen „ist ... gelaufen“ genauer beschrieben. In diesem Fall übernimmt das Adjektiv nicht eine attributive, sondern eine adverbiale Funktion – es fungiert als Adverbial. Schließlich übernimmt das Adverb „vorne“ im Satz „Die schnelle Läuferin ist gestern die ganze Zeit vorne gelaufen“ wiederum adverbiale Funktion – also

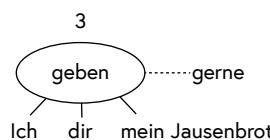
eine näher beschreibende Funktion, die sich auf das Prädikat „ist gelaufen“ bezieht. Aber dieses Mal wird diese Funktion eben durch ein Adverb, und nicht durch ein Adjektiv, übernommen. Solche Beispiele machen deutlich, dass Worte nicht einfach ein Subjekt, Objekt, Attribut, Adverbial usw. sind, sondern diese Funktion übernehmen. In einem nächsten Schritt kann somit auch deutlich gemacht werden, dass andere sprachliche Strukturen ebenfalls diese Funktion übernehmen können – zum Beispiel Sätze wie „Ich weiß längst + ... Akkusativobjekt.“ Also „Ich weiß die Lösung längst“ oder aber „Ich weiß längst, was die Lösung ist. Die syntaktischen Funktionen, die in Sätzen von Wörtern, Wortgruppen oder Teilsätzen übernommen werden, sind nicht viele. Die dominanteste Funktionseinheit ist das Prädikat. Vom Vollverb, das im Prädikat steckt, hängt ab, wie viele und welche Ergänzungen es braucht. So verlangt das Verb „regnen“ nur eine Ergänzung – nämlich nur das Subjekt; man spricht von Valenz 1: „Es regnet“.



Das Verb „sehen“ im Prädikat „habe gesehen“ verlangt hingegen zwei Ergänzungen, nämlich das Subjekt (etwa „Ich“) und ein Akkusativobjekt (etwa „mich“): „Ich habe mich gesehen.“



Das Verb „geben“ als Teil des Prädikats „würde ... geben“ verlangt drei Ergänzungen: ein Subjekt (etwa „Ich“), ein Dativobjekt (etwa „dir“) und ein Akkusativobjekt (etwa: „mein Jausenbrot“) geben. Alle weiteren Satzglieder, die nicht vom Verb verlangt werden, damit ein vollständiger Satz entsteht, liefern oft zwar sogar die entscheidenden Informationen; aus syntaktischer Sicht sind sie aber nicht notwendig – der Satz klingt auch ohne sie vollständig. Man nennt sie NICHT ‚Ergänzungen‘, sondern ‚Angaben‘. Sehr oft sind Wörter, Wortgruppen oder Sätze in adverbialer Funktion solche Angaben,¹ wie z. B. „gerne“ in „Ich würde dir gerne mein Jausenbrot geben.“



1 Die in Lehrwerken oft gängigen Begriffe „Zeitergänzung“, „Ortsergänzung“ etc. für Adverbiale sind also schlecht gewählt und missverständlich, da am besten alle notwendigen Satzglieder, die zum Prädikat hinzukommen – meist Subjekt und ggf. Objekt(e) – als ‚Ergänzungen‘ bezeichnet werden sollten.

Insgesamt gilt, dass es folgende syntaktischen Funktionen in Sätzen gibt:

- Prädikat
- Ergänzungen (= obligatorische oder fakultative Komplemente)
 - Subjekt
 - Objekte
 - Prädikativ²
 - (selten Adverbiale)
- Angaben (= fakultativ, Supplemente)
 - (meist) Adverbiale
- Attribute

Als Satzglieder, wie aus der Schulgrammatik bekannt, treten dabei ausschließlich in Erscheinung: Subjekt, Objekt, Adverbial und Prädikativ. Ihr Kennzeichen ist ihre Verschiebbarkeit im Satz. Das – nicht verschiebbare (!) – Prädikat als Skelett, an dem der ganze Satz aufgehängt ist, sollte nicht zu den Satzgliedern gezählt werden. Besser ist es daher, man spricht davon, wie viele Satzglieder zum Prädikat hinzukommen. Das Attribut tritt wiederum oft in Wortgruppen eingebettet auf. Alle Ergänzungen und Angaben können auch von Sätzen übernommen werden. In diesem Fall spricht man von Subjekt-, Objekt-, Adverbial-, Attribut- und auch Prädikativsätzen.

Ideen für den Unterricht: Folgender Unterrichtsvorschlag aus *Praxis Deutsch* ist für Lehrpersonen, die mit ihren Klassen am Bonusmodul *Sprachbewusstsein* teilnehmen, online frei erhältlich (siehe Link in *Hilfreiche Literatur und Links*): *Verbszenen – Der Auftritt der Satzglieder: Valenzorientiert Satzglieder entdecken* (Praxis Deutsch 282, S. 36).

2 Wir empfehlen, die prädikative Funktion zumindest auf der Sekundarstufe I wegzulassen.

Musteraufgabe 2 (Fliegen)

Verben (= Zeitwörter) werden manchmal als Nomen (= Namenwörter) verwendet.

Wird das Wort „fliegen“ in den folgenden Sätzen als Nomen verwendet?

| | Ja | Nein |
|--|----------------------------------|----------------------------------|
| DIE HUBSCHRAUBER FLIEGEN ÜBER UNSERE KÖPFE HINWEG. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| JUNGVÖGEL KÖNNEN AM ANFANG NOCH NICHT FLIEGEN. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| DAS FLIEGEN WAR LANGE ZEIT EIN TRAUM FÜR DIE MENSCHEN. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| BEIM FLIEGEN SOLLTE MAN IMMER ANGESCHNALLT SEIN. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Kompetenzmodell

Kompetenzfeld 2: Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden.

BIST: 45. Schüler/innen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen.

Schwierigkeit (7. Schulstufe): Mittel – 62% der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplan (BGBI. II Nr. 1/2023):

Zentrales fachliches Konzept Inhalt und Form: [Das Verständnis für die] Verschränkung von Inhalt und Form [...] ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Einsichten in unterschiedliche Ebenen der Sprache und ihrer Wirkungsweisen.

Integrativer Kompetenzbereich Sprachbewusstsein und Sprachreflexion, 2. Klasse, Anwendungsbereiche: Differenzierte Fertigkeiten im Bereich von Wort-, Satz- und Textgrammatik [...].

Kompetenzraster: Der Kompetenzbereich wird nicht gesondert ausgewiesen, keine in andere Kompetenzbereiche integrierte Erwähnung.

Die Aufgabe

Aufgabenfokus: Die Wortart-Zuordnung von FLIEGEN syntaktisch-relational aus dem Satzzusammenhang heraus erfassen.

Terminologisches Wissen notwendig: Ja (Nomen).

Aufgabenkommentar: Es ist wichtig, dass sich ein syntaktisch-relationaler Wortartbegriff durchsetzt, der klar macht: Wörter können nicht isoliert (ohne syntaktischen Zusammenhang) Wortarten zugeordnet werden. Ausschließlich ein Verständnis von Wortarten, das diese vor dem Hintergrund der jeweiligen grammatischen Zusammenhänge im Satz beschreibt (siehe

Musteraufgabe 1), kann didaktischen Wert entfalten und die Reflexion über Sprache (unter anderem für Einsichten in Rechtschreibung) fördern. In dieser Aufgabe geht es darum, auf Basis syntaktischer Signale zu urteilen, ob „fliegen“ durch syntaktische Konversion nominalisiert verwendet wird oder als Verb. Dies kann über bewusstes Wissen über Sprache dazu, aber auch über unbewusste Wahrnehmung von Signalen geschehen (gespeist aus dem Sprachkönnen heraus, was sich dann als Sprachgefühl äußert). Entscheidend ist dabei, dass Wörter im Satz immer dann groß geschrieben werden, wenn sie als Kerne von Nominalphrasen auftreten. Es stellt sich also die Frage, ob FLIEGEN in einem Satz den Kern einer Nominal- oder Präpositionalphrase darstellt, oder aber doch als Verb verwendet wird. Das verweist darauf, dass Wissen über – oder zumindest unbewusste Mustererkennung von – Wortgruppen (= Phrasen; die meist eine Satzgliedfunktion übernehmen) von wesentlicher Bedeutung ist. Da in prototypischen Nominalphrasen (oder Präpositionalphrasen) der Kern typischerweise ganz rechts steht (was nur nicht gilt, wenn das Nachfeld der Nominalphrase besetzt ist), hilft folgende Veranschaulichung, die auch der unbewussten Mustererkennung nützt:

(über) das Fliegen,
 (über) das hohe Fliegen,
 (über) das schnelle, hohe Fliegen,
 (über) das schnelle, hohe und riskante Fliegen.

Schwieriger und weniger prototypisch: Nominalphrase mit Nachfeld, in das wiederum eine Nominalphrase eingebettet ist: (über) das schnelle, hohe und riskante Fliegen der meisten Passagiermaschinen.

Dies hat auch zur Folge, dass (klein zu schreibende) Verben im sogenannten topologischen Feldermodell – das wiederum auch die unbewusste Mustererkennung stützt – als Teil des Prädikats immer in einem der beiden Verbfelder stehen, während (groß zu schreibende) Nomen in den meisten Fällen am Ende von Satzgliedern stehen. Daher nützt die Verschiebeprobe und insbesondere die Vorfeldprobe im Feldermodell auch für Fragen der satzinternen Großschreibung. (Vorfeldprobe: Jedes Satzglied einmal ins Vorfeld verschieben, wo im Normalfall von Verbzweitsätzen nur genau ein Satzglied stehen kann.)

| Vorfeld | linkes Verbfeld | Mittelfeld | | | rechtes Verbfeld | Nachfeld |
|---------------------|--------------------|------------|-----------|------------------|---------------------|----------|
| Die Hubschrauber | fliegen | über | unsere | Köpfe | | |
| Jungvögel | können | am Anfang | noch | nicht | fliegen | |
| Das Fliegen | war | lange Zeit | ein Traum | für die Menschen | | |
| Beim Fliegen | sollte | man | immer | angeschnallt | sein | |

Ideen für den Unterricht: Folgender Unterrichtsvorschlag aus *Praxis Deutsch* ist für Lehrpersonen, die mit ihren Klassen am Bonusmodul *Sprachbewusstsein* teilnehmen, online

frei erhältlich (siehe Link in *Hilfreiche Literatur und Links*): *Nicht nur treppauf und treppab: Satzinterne Großschreibung mit Wortgruppen üben* (Praxis Deutsch 288, S. 45).

Musteraufgabe 3 (nämlich)

Michael ist sich beim Schreiben plötzlich nicht mehr sicher: Schreibt man *nähmlich* oder *nämlich*?

Was kann er tun?

Er kann ...

- versuchen, dem Wort einen Begleiter voranzustellen.
- überlegen, ob ein verwandtes Wort mit *h* geschrieben wird.
- ausprobieren, ob man das Wort im Satz umstellen kann.
- darauf achten, ob der Vokal *a* kurz oder lang gesprochen wird.



Kompetenzmodell

Kompetenzfeld 3: Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden.

BIST: 47. Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe.

Schwierigkeit (7. Schulstufe): Schwer – 33% der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplan (BGBI. II Nr. 1/2023):

Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche (1. bis 4. Klasse) – Schreiben: Ideen [...] werden [...] schreibrichtig ausgedrückt.

Integrativer Kompetenzbereich Sprachbewusstsein und Sprachreflexion, 2. Klasse, Anwendungsbereiche: Einsatz von Methoden zur Fehlerkorrektur und Identifizierung individueller Fehlerschwerpunkte (Anwendung von Rechtschreibstrategien).

Integrativer Kompetenzbereich Sprachbewusstsein und Sprachreflexion, 3. Klasse, Anwendungsbereiche: Einsichten in Rechtschreibung und Grammatik hinsichtlich Gebrauch und Funktion.

Kompetenzraster: Der Kompetenzbereich wird nicht gesondert ausgewiesen, in den Kompetenzbereich Schreiben integrierte Erwähnungen: Alle Schulstufen, alle Kompetenzniveaus: (Vor-)wissen über Sprachnormen aktivieren, erweitern und anwenden.

Die Aufgabe

Aufgabenfokus: Reflektieren von Rechtschreibstrategien (insbesondere der hier einzusetzenden Strategie des Herstellens eines Bezugs zu verwandten Wörtern derselben Wortfamilie, die also denselben Wortstamm teilen).

Terminologisches Wissen notwendig: Nein; allerdings hilft es, den Terminus ‚Begleiter‘ zu verstehen.

Aufgabenkommentar: Grundsätzlich zeigt sich, dass Rechtschreiben nicht nur im dafür vorgesehenen Kompetenzfeld 4 eine Rolle spielt, sondern wegen der wort- und satzstrukturell bedingten Zusammenhänge von Rechtschreibung tatsächlich in allen vier Kompetenzfeldern vorkommen kann. Es ist bekannt, dass Lehrkräfte, die ihren Fokus stark auf metakognitive Selbstregulationsstrategien legen und ihren Schülerinnen und Schülern deutlich und explizit zeigen, wie sie selbst mit Strategien umgehen, wenn sie vor Lernproblemen stehen, höhere Wirkungsgrade der unterrichtlichen Vermittlung erzielen (Schneider, 2015, S. 303 f.). Im Bereich der Rechtschreibung spielen Strategien eine große Rolle. Dafür braucht es allerdings auch sprachstrukturell korrektes Wissen, das in einfache Grundprinzipien überführt werden kann. Dabei zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler meist nicht gut einschätzen können, welche Strategie in einem bestimmten Fall tatsächlich zielführend ist. So ist es für die Entscheidung zu „nä(h)mlich“ nicht zielführend, die vielfach vermittelte Strategie des Hinhörens auf die Vokallänge anzuwenden. Dem silbischen Prinzip nach wird Vokallänge in Schreibsilben zwar meist durch offene (also unbesetzte) Silben-Endränder angezeigt, wie in „ge_-ben“, „Na_-me“. Aber es gibt ein weniger häufiges Baumuster, in dem die zusätzliche Anzeige der Dehnung am Silben-Endrand durch „h“ angezeigt wird, wie in „neh-men“. Ein Grundproblem für das häufige Baumuster ohne Dehnungs-h ist nun die Vermischung mit dem h-Baumuster in der unterrichtlichen Vermittlung. Haben Schülerinnen und Schüler aber erst einmal uneingeschränkt (und daher falsch) gelernt, das „h“ zeige Dehnung an (Müller, 2024, S. 41–47), entsteht die Problematik, dass Wörter wie „*nähmlich“ sozusagen dadurch kontaminiert werden. Wichtig ist es also, zu verstehen, dass die Schreibung von „nämlich“ nicht vom silbischen, sondern vom morphologischen Prinzip bestimmt wird. Hier ist es daher zielführend, den Zusammenhang zum verwandten Wort „Name“ herzustellen (Müller, 2024, S. 47–50). An diesem Beispiel zeigt sich, wie wichtig schriftstrukturelles Wissen (bspw. Müller, 2024) für wirksame Lernstandsdagnostik und weiterführende Vermittlungsstrategien ist.

Ideen für den Unterricht: Der folgende Basisartikel zu Rechtschreibprinzipien und Strategien sowie ein Unterrichtsvorschlag aus *Praxis Deutsch* sind für Lehrpersonen, die mit ihren Klassen am Bonusmodul *Sprachbewusstsein* teilnehmen, online frei erhältlich (siehe Link in *Hilfreiche Literatur und Links*): Basisartikel: *Rechtschreiben üben* (Praxis Deutsch 288, S. 4); Unterrichtsvorschlag: *Wer nähmlich mit <h> schreibt ... Die Schreibung von Wörtern mit Dehnungs-h üben* (Praxis Deutsch 288, S. 32).

Musteraufgabe 4 (dänisch)

Aufgabe DÄNISCH 1/4

Ein Freund bittet dich, für ihn einen Hausaufgabentext am Computer zu überarbeiten. Hier findest du seinen ersten Entwurf, der noch Fehler enthält:

Ich spreche gut deutsch, aber ich bin Zweisprachig aufgewachsen weil ein Teil meiner Familie Dänisch spricht. Wenn ich etwas auf dänisch sage, denke ich irgendwie auch immer an den geruch der Meeresprise. Ich habe dänisch hauptsächlich von meiner Großmutter gelernt. Aber Englisch lerne ich natürlich in der Schule. Mit dieser Sprache verbinde ich keine direkte Emotion.

Treffen die folgenden Aussagen zu den Markierungen der automatischen Rechtschreibhilfe im Text zu?

| | Ja | Nein |
|--|----------------------------------|----------------------------------|
| Die Rechtschreibhilfe hat hier manche Fehler markiert und manche Fehler nicht. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die doppelten blauen Unterstreichungen zeigen hier Probleme der Groß- und Kleinschreibung. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Unterstreichung mit roter Wellenlinie zeigt hier ein Satzbauproblem an. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Die Unterstreichung mit gepunkteter blauer Linie zeigt hier ein stilistisches Problem an. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Kompetenzmodell

Kompetenzfeld 4: Über Rechtschreibbewusstsein verfügen.

BIST: 52. Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z.B. Wörterbuch) einsetzen.

Schwierigkeit (7. Schulstufe): Schwer – 18 % der Schülerinnen und Schüler konnten diese Aufgabe lösen.

Lehrplan (BGBI. II Nr. 1/2023):

Integrativer Kompetenzbereich Sprachbewusstsein und Sprachreflexion, 1. Klasse, Anwendungsbereiche: Festigung von Rechtschreibfertigkeiten, die am Ende der 4. Schulstufe erworben sein sollen, auch unter Nutzung von Rechtschreibhilfen in analoger (Wörterbuch) und digitaler Form.

Integrativer Kompetenzbereich Sprachbewusstsein und Sprachreflexion, 2. Klasse, Anwendungsbereiche: Einsatz von Methoden zur Fehlerkorrektur und Identifizierung individueller Fehlerschwerpunkte (Anwendung von Rechtschreibstrategien).

Kompetenzbereich Schreiben, 2. Klasse: mit Hilfe von Textverarbeitungsprogrammen Texte gestalten und optimieren.

Kompetenzraster: Der Kompetenzbereich wird nicht gesondert ausgewiesen, in den Kompetenzbereich Schreiben integrierte Erwähnungen, 3. Klasse, alle Kompetenzstufen: manuell gut lesbar und flüssig schreiben sowie Textverarbeitungsprogramme gezielt nutzen; Wissen über Sprachnormen erweitern, vertiefen, anwenden; digitale und analoge Nachschlagewerke nutzen.

Die Aufgabe

Aufgabenfokus: Umgang mit digitalen Rechtschreibhilfen und Reflektieren von Wissen über Sprache und Strategien, das dafür benötigt wird.

Terminologisches Wissen notwendig: Nein.

Aufgabenkommentar: In der Didaktik der Sprachbetrachtung zeigt sich immer wieder, dass Wissen über Sprache – selbst wenn es vorhanden ist – von Lernenden äußerst selten wirksam mit der sprachlichen Anwendung verknüpft wird (Funke, 2022, S. 442). Dieses Phänomen spielt auch im Umgang mit digitalen Rechtschreibhilfen eine Rolle. Diese in Schreibprogramme integrierten Hilfen sind (noch) nicht so autonom und voraussetzungslos anwendbar, dass ihre gekonnte Anwendung kein Wissen über Sprache benötigen würde. Im vorliegenden Fall bestehen gleich mehrere Zweifelsfälle („Ich spreche gut WIE?“ → deutsch. „Ich spreche gut WAS?“ → Deutsch.) Mitunter werden eindeutige Normverstöße von der Rechtschreibhilfe markiert („geruch“), mitunter aber auch gänzlich übersehen („Meeresprise“). Außerdem gibt es doppelte blaue Unterstreichungen, blau strichlierte Unterstreichungen und rot gewellte Unterstreichungen, die Verschiedenes anzeigen sollen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diese Markierungen reflektierend aufzugreifen, um Rechtschreibentscheidungen zu treffen. Daher sollten Schülerinnen und Schüler über Wissen über verschiedene Rechtschreibphänomen-Bereiche (z. B. satzinterne Großschreibung) und über deren sprachstrukturelle Bedingungen (Kerne von Nominalphrasen, siehe Musteraufgabe 2) verfügen. Darüber hinaus ist auch Wissen zum Textverarbeitungsprogramm notwendig. Unterricht, der auf Rechtschreiben abzielt, sollte also sowohl auf Einsicht in die Schriftstruktur als auch auf metakognitive Selbstregulationsstrategien (im Sinne von Lernen lernen) abzielen. Solch ein Rechtschreibunterricht bietet auch die Chance, einen reflektierenden, normkritischen Umgang mit Sprache zu erlangen, der über ein demotivierendes Richtig-falsch-Verständnis von sprachlichen Problemstellungen hinausgeht. Man sollte also keine Angst vor Rechtschreibfehlern transportieren, denn sie können interessant und aufschlussreich sein. Auf diese Weise kann aus Rechtschreibfragen ein in Schreiben integrierter Sprachbetrachtungs- und Selbstreflexionsunterricht erwachsen, der gleichzeitig auch den Umgang mit digitalen Schreibhilfen (wie etwa auch dem DWDS; <https://www.dwds.de/>) beinhaltet. Allerdings will dieser Umgang mit solchen Schreibhilfen gelernt sein und braucht Übung. So sollte bspw. geübt werden, wie die Anwendungsbeispiele in einem Worteintrag des Wörterbuchs auch konkret zur Umsetzung von Formulierungen (Mehrwortausdrücke wie „Respekt + zollen“ etc.) und somit für Wortschatztraining genutzt werden können.

Ideen für den Unterricht: Folgender Unterrichtsvorschlag aus *Praxis Deutsch* ist für Lehrpersonen, die mit ihren Klassen am Bonusmodul *Sprachbewusstsein* teilnehmen, online frei erhältlich (siehe Link in *Hilfreiche Literatur und Links*): *Korrekturstrategien: Orthographie und Interpunktions in eigenen Texten korrigieren üben* (Praxis Deutsch 288, S. 56).

Wie kann man Sprachbewusstsein fördern?

Es ist nicht davon auszugehen, dass systematischer, von anderen Kompetenzbereichen isolierter Grammatikunterricht zu Verbesserungen im Sprachkönnen führt (Funke, 2022, S. 442). Vielmehr ist die Entwicklung einer sprachaufmerksamen Grundhaltung eine Kernaufgabe von Sprachbetrachtung. Sie ist eine Voraussetzung für das weiterführende Bemerkern, Erkennen und Reflektieren sprachlicher Phänomene (Bien-Miller & Wildemann, 2023, S. 16 f.). Daher geht es bei Sprachbetrachtung vor allem um Folgendes:

- Lernen, die eigene Sprache und die Sprache(n) anderer zu reflektieren, sich wie aus Vogelperspektive zu überwachen und zu regulieren.
- Über einsichtsvolles Üben zu einer Bewusstmachung des eigenen Verhaltens und zu einer Bewusstmachung sprachlicher Möglichkeiten kommen.
- Die sprachliche Selbstregulationsfähigkeit trainieren.
- Wissen über Sprache soll der sprachlichen Selbstregulation und Reflexionsfähigkeit, somit der Erweiterung der eigenen sprachlichen Möglichkeiten dienen und nicht als reiner Selbstzweck bestehen.

Sprachbetrachtung ist sehr herausfordernd und abstrakt. Sie kann nur dann lernwirksam werden, wenn Nachdenken und Reflexion unterrichtlich dominieren – weniger die reine Reproduktion (wie etwa in typischen Kategorisierungsaufgaben). Das erworbene Wissen und Können sollte wiederholt durch einsichtsvolles Üben automatisiert und (wo möglich) in die Anwendung im eigenen Schreiben, Lesen usw. gebracht werden – was durchaus zeitaufwendig ist. Daher müssen Sprachbetrachtungsinhalte gezielt ausgewählt und Schwerpunkte gesetzt werden. Nur wenn aufseiten der Lehrkraft sehr klare Zielvorstellungen gegeben sind, besteht Aussicht auf erfolgreichen Kompetenzerwerb (ein praktikabler Vorschlag zur Themenverteilung über die Schulstufen ist in Müller, 2017 enthalten).

Aber wie funktioniert das konkret?

- Sinnstiftendes erstes Heranführen über grundsätzliche Fragen aus der kindlichen Perspektive
- Forschende, neugierige Grundhaltung, gemeinsames, offenes Nachdenken und Reflektieren
- Vermeidung von reflexionsfreiem Kategorisieren nach Vorgaben
- Kleinschrittige Aufgaben wie Lückentexte o. Ä. nur in einen größeren Rahmen eingebettet verwenden und damit Hinführen auf die Anwendung im eigenen Schreiben und Lesen (zur Orientierung Feilke & Tophinke, 2016)

Prinzipien der Unterrichtsgestaltung

1) Schwieriger als gedacht

Bedenken Sie, dass es für Schülerinnen und Schüler tendenziell schwieriger ist als angenommen, sich von Sprache zu distanzieren und gleichsam hinter sie zu blicken – denn insbesondere die systematische, von Terminologie gestützte Betrachtung von Sprache ist hochgradig abstrakt.

2) Klare, integrierte Ziele

Klären Sie in der Planung zunächst, in welchen anderen Kompetenzbereichen die Inhalte der Sprachbetrachtung wirken und nützen können. Ist dies der Fall, versuchen Sie alle Schritte von der Wissensvermittlung über die Aufmerksamkeitslenkung bis hin zur angeleiteten Selbstregulation mitzubedenken. Vermitteln Sie Ihren Schülerinnen und Schülern diese Zielvorstellungen auch.

3) Vorwissen aktivieren

Betten Sie Neues stets zunächst in den Rahmen des früher Gelernten ein und erzeugen Sie so Zusammenhänge. Wenn beispielsweise behandelt werden soll, was Adjektive leisten und wie sie eingesetzt werden können, sollte zunächst Vorwissen zum Nomen reaktiviert werden.

4) Rahmen und Motivation schaffen

Besprechen und diskutieren Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern, wozu auf diese Weise an Sprache gearbeitet wird. Was interessiert sie daran und wozu nützt es ihnen?

5) Grundprinzipien

Vermitteln Sie zunächst einfache und wesentliche Prinzipien, die in den meisten Fällen funktionieren. Ausnahmen und Differenzierungen kommen später. So lassen sich ohne explizites Thematisieren stabile sprachliche Muster aufbauen. Beispielsweise zunächst ausschließlich typische dass-Sätze analysieren und üben; die Regularitäten besonderer, dem „dass“ ähnlicher Fälle kommen erst später.

6) Differenzierungen und Verfremdung

Legen Sie Schülerinnen und Schülern beispielsweise einen Text vor, in dem die Verben fehlen. Reflektieren Sie gemeinsam: Wie wirkt er? Was kann man daraus über die Funktion von Verben lernen? Lassen Sie Derartiges selbst ausprobieren und produzieren.

7) Üben und automatisieren

Geben Sie dem reflektierten, nachdenkenden, einsichtsvollen Üben der scheinbar einfachen Dinge viel Zeit. Je mehr Verhaltensanteile einerseits reflektiert und andererseits automatisiert sind, desto eher werden sie später auch tatsächlich weiter übernommen.

Nur sehr Griffiges, Einfaches und Klares (etwa im Bereich der grammatischen Proben) hat eine Chance auf Anwendung in der Textüberarbeitung und in anderen Bereichen.

8) Nachdenken anregen

Wählen Sie Unterrichtsmethoden, die auf Nachdenken, Zweifeln, Diskutieren, Begründen abzielen – gestalten Sie auch das Üben so.

Beispiel: Wenn Schülerinnen und Schüler problematische Fälle entdecken, die den Grundprinzipien widersprechen, keine Versuche machen, dies zu glätten, sondern eine begründende Diskussion zu den Grenzen des Grundprinzips und dessen Erweiterungsmöglichkeiten beginnen.

9) Selbstregulation anleiten

Besprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern immer wieder: Wie kann es ihnen selbst gelingen, ihr erworbenes Wissen über Sprache und etwa eine einfache, daran anknüpfende grammatische Probe im richtigen Moment auch wirklich für sich einzusetzen (nicht nur kurzzeitig auf dem Arbeitsblatt ...)?

10) Unwissen

Haben Sie den Mut festzustellen, dass Sie selbst vieles aus dem unerschöpflichen Fundus der Sprachwissenschaft (bspw. aus dem Bereich der Grammatik) nicht wissen und lassen Sie sich mit Ihren Schülerinnen und Schülern auf das Forschen an Sprache ein.

Weniger ist mehr

Das alles braucht viel Zeit: Die wesentlichen Grundprinzipien erkennen, Raum schaffen für Interessen, Motivationsarbeit, Besprechung von Zielvorstellungen, Üben und Transfer in die Anwendung, Reflektieren, Diskutieren. **Weniger bzw. auf das Wesentliche reduzierte Inhalte bedeuten mehr Lern-, Reflexions- und Übungszeit.**

Schülerinnen und Schülern das geben, was sie brauchen

In der Abbildung sieht man die Grafik „Deutsch (Sprachbewusstsein) im Überblick“ aus der iKM^{PLUS}-Rückmeldung an die Lehrerinnen und Lehrer. Die einzelnen Punkte stehen für einzelne Schülerinnen und Schüler. Für bestimmte Schülerinnen und Schüler lassen sich bestimmte Überlegungen hinsichtlich der Förderungen anstellen. Die Aufstellung unten zeigt am Beispiel der Konjugationskategorie Tempus, welche Ansätze bei welchen iKM^{PLUS}-Ergebnissen besonders geeignet sind.

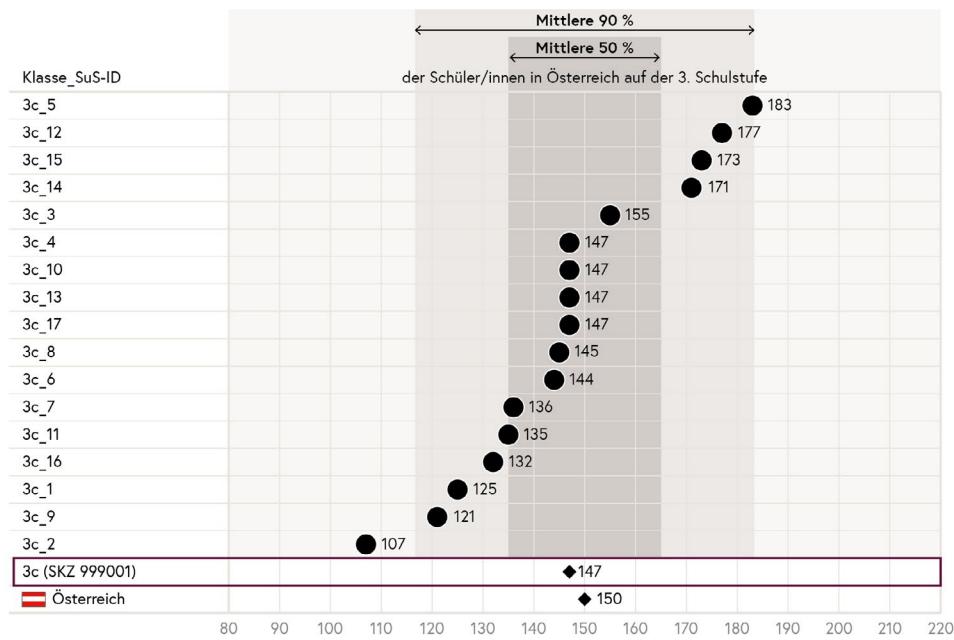


Abb. 1: Die Grafik „Deutsch (Sprachbewusstsein) im Überblick“ aus der iKM^{PLUS}-Rückmeldung an die Lehrpersonen

| Unterhalb der mittleren 50% | In den mittleren 50% | Oberhalb der mittleren 50% |
|---|---|---|
| Prototypisches Schülerinnen/Schüler-Profil: Ist z. B. in der Lage, das Tempus des Verbs in Lückentexten mit Auswahlmöglichkeit so anzupassen, dass es in den Kontext eines Textes passt. | Prototypisches Schülerinnen/Schüler-Profil: Ist z. B. in der Lage, das Tempus des Verbs in Zuordnungsaufgaben mit Auswahlmöglichkeit zu identifizieren, sofern es eine häufig verwendete Form in übersichtlichem Satzzusammenhang ist. | Prototypisches Schülerinnen/Schüler-Profil: Ist z. B. in der Lage, das Tempus des Verbs in Zuordnungsaufgaben mit Auswahlmöglichkeit zu identifizieren – auch wenn es sich dabei um weniger häufige Formen (z. B. Plusquamperfekt) handelt. |
| Hier eignen sich beispielsweise tendenziell zunächst das einfache Thematisieren und Üben der Beugung des Verbs nach Person, Numerus und Tempus sowie erste leichte Reflexionen dazu, ob Tempus und der Verweis auf zeitliche Verhältnisse (vergangen – gegenwärtig/allgemeingültig – zukünftig) überhaupt übereinstimmen. (Bsp. Präsens: <i>Morgen treffen wir uns im Schwimmbad.</i>) | Hier eignen sich Schreibaufgaben, die die Verwendung von mehreren konkret festgelegten Tempusformen verlangen sowie eingehende Reflexionen dazu, welche Tempusformen (und welche anderen sprachlichen Strukturen) einen Text in bestimmten zeitlichen Verhältnissen situieren (= Temporalisierung). (Bsp. Präsens: <i>Im Jahr 218 v. Chr. zieht Hannibal über die Alpen.</i> Modalisierung durch Futur: <i>Ich bin nicht sicher, aber das wird wohl ein Marienkäfer sein.</i>) | Hier eignen sich Leseaufgaben, die komplexe zeitliche Verhältnisse auch am Tempus festmachen (inkl. Plusquamperfekt und Futur II) und Schreibaufgaben, die die Umsetzung von allen Tempusformen notwendig machen. Es werden umfassende reflektierende Diskussionen dazu möglich, welche sprachlichen Strukturen dafür sorgen, dass wir uns in den zeitlichen Verhältnissen von Texten orientieren können. Trotzdem sind die meisten Schülerinnen und Schüler auch hier noch nicht in der Lage, alle Tempusformen auch in unübersichtlichen Satzzusammenhängen zu identifizieren und sie sicher in solchen Kontexten für sich im Schreiben zu nützen, was gut zeigt, dass Sprachbeachtung bzw. -bewusstsein nicht mit der Sekundarstufe I beendet werden darf. |

Tab. 2: Schematische Förderempfehlung für den Kompetenzbereich nach Kompetenzstand am Beispiel Tempusverwendung (zur Schwierigkeit verschiedener Aufgabentypen siehe Eichler, 2008; Bremerich-Vos & Böhme, 2009 sowie Krelle, 2016)

Hilfreiche Literatur und Links

Hier finden Sie Internetseiten, Artikel und Bücher, die Sie darin unterstützen, die wesentlichen Zusammenhänge zu identifizieren und sie im Unterricht angepasst umzusetzen.

- **Unterrichtsvorschläge der Zeitschrift Praxis Deutsch**



In vielen Schulbibliotheken vorhanden. **Dieses Angebot ist online über die iKM^{PLUS}-Plattform für alle am Bonusmodul Sprachbetrachtung teilnehmenden Lehrkräfte frei erhältlich.** Die Zugangsdaten zum Onlinekurs finden Sie in Ihrem Account auf der iKM^{PLUS}-Plattform im Reiter „Begleitmaterial/Schulung“.

- **Flexion**, Heft 302
- **Zwischen Fäke und Fakt**, Heft 300
- **Konjunktiv gebrauchen**, Heft 291
- **Rechtschreibung üben**, Heft 288
- **Grammatik entdecken**, Heft 282
- **Sprachen vergleichen**, Heft 278
- **Dialekte**, Heft 275
- **Wörter bilden/verstehen**, Heft 271
- **Sprache und Politik**, Heft 269
- **Grammatische Zweifelsfälle**, Heft 264

- **Sprachbetrachtung und Sprachbewusstsein**

- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2., durchges. Aufl.). Standard Wissen Lehramt. Schöningh.
- Wildemann, A. & Bien-Miller L. (Hrsg.) (2023), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Springer VS.
- Kaiser, A., Unterholzner, F. & Schörkhuber, W. (i.V.). *Didaktik der Sprachbetrachtung: Eine Einführung für Primar- und Sekundarstufe* (erscheint vorauss. 2026 in der Reihe Narr-Studienbücher bei Narr Francke Attempto).

- **Ein schlüssiges schulgrammatisches System**

Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten: Eine Einführung* (3. Aufl.). Narr Francke Attempto.

- **Durchdachter und systematischer Rechtschreibunterricht, der auf Strukturerkenntnissen abzielt**

- Betzel, D. & Droll, H. (2020). *Orthographie*. UTB.
- Müller, A. (2024). *Rechtschreiben lernen: Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge* (4. Aufl.). Klett Kallmeyer.

- **Kommasetzung durch Satzverständnis**
Esslinger, G. & Noack, C. (2020). *Das Komma und seine Didaktik*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.146>
- **Altersangemessene Methodik, welche Inhalte auf welcher Stufe**
Müller, A. (2017). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (3. Aufl., S. 296–302). Klett und Kallmeyer. Insbesondere S. 301–302.
- **Webseite zum Nachschlagen für Lehrende: Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke**
<https://grammis.ids-mannheim.de/vggf> (Die dort zu findende PDF-Version kann für Lehrende als Gesamtüberblick über alle wesentlichen Bereiche der Schulgrammatik dienen.)
- **Webseite für ein wissenschaftlich fundiertes Unterrichtskonzept mit Planungsvorschlägen und Übungen**
<https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm>
- **Rechtschreibtrainer, individuell angepasst, auch für Klassen verwendbar**
<https://orthografietrainer.net/index.php>
- **Digitales Wörterbuch, das zum Forschen, Reflektieren, Wortschatztraining einlädt**
<https://www.dwds.de/>
- **Zweifelsfälle klären und interessante Unterrichtsbeispiele finden**
<https://grammis.ids-mannheim.de/fragen>
- **Sprachliche Vielfalt (geschrieben – gesprochen, Dialekte, deren Entstehung ...)**
<https://spravive.com/>
<https://www.dialekte.schule.bayern.de/>
<https://www.sprachatlas.at/>
- **Hilfestellungen für die Integration anderer Klassensprachen in den vergleichenden Sprachbetrachtungsunterricht**
 - <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>
 - <https://www.schule-mehrsprachig.at/wissen/wissen-ueber-sprachen/sprachen-steckbriefe>

Sprachbetrachtung bietet zudem viele Anknüpfungspunkte zu sprachsensiblem Unterricht:

- **Umfangreiche Hinweise zu dem Thema sind hier zu finden:**
 - Auf der [Themenplattform](#) des NCoC Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)
 - Auf der [Website](#) des Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ)

Zitierte Quellen

Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2023). Sprachbewusstheit: Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 7–39). Springer VS.

Börjesson, K. & Laser, B. (2022). *Pragmatik: Sprachgebrauch untersuchen* (1. Auflage). Narr Francke Attempto.

Bredel, U. (2021). Grammatikunterricht ohne Grammatik – Fehlkonstruktionen der Schulgrammatik am Beispiel der Satzgliedbestimmung und die Folgen für die Lehrerbildung. In S. Döring & D. Elsner (Hrsg.), *Grammatik für die Schule* (S. 71–84). Buske.

Bremerich-Vos, A. (1999). „Farbiger“ Grammatikunterricht: Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In P. Klotz (Hrsg.), *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation: Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse* (S. 25–52). Schneider Hohengehren.

Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Kompetenzdiagnostik im Bereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 376–392). Beltz.

Eichler, W. (2008). Sprachbewusstheit Deutsch. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 112–119). Beltz.

Feilke, H. & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch* (256), 4–13.

Funke, R. (2022). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 430–454). Schneider bei wbv.

Krelle, M. (2016). „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Licht von Vergleichsarbeiten und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht: Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch* (1. Auflage, S. 207–228). Fillibach.

Liedtke, F. & Wassermann, M. (Hrsg.) (2019). Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik. *Der Deutschunterricht* 71 (1).

Müller, A. (2017). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (1. Auflage, S. 296–302). Klett Kallmeyer.

Müller, A. (2024). *Rechtschreiben lernen: Die Schriftstruktur entdecken. Grundlagen und Übungsvorschläge* (4. Auflage). Klett Kallmeyer.

Müller, H.-G. & Unterholzner, F. (2025). How to stumble purposefully: Metacognitive and metalinguistic self-regulation on the path from knowledge to skill. *Pedagogical Linguistics*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1075/pl.24013.mul>

Schneider, W. (2015). *Memory development from early childhood through emerging adulthood*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-09611-7>

Unterholzner, F. & Müller, H.-G. (2023). Metakognition als Brücke zwischen sprachlichem Wissen und Können. *Didaktik Deutsch*, 28 (55), 20–38. <https://doi.org/10.21248/dideu.677>

 Institut des Bundes
für Qualitätssicherung im
österreichischen Schulwesen

iqs.gv.at