Christopher Sappok

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in der Primarstufe

Erfolgreichen kompetenzorientierten Unterricht zum Bereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« zu machen, stellt eine spannende Herausforderung dar. – Andere würden vielleicht sagen, diese Aufgabe ist eher undankbar. Die in den Bildungsstandards formulierten Erwartungen bieten viele Anknüpfungspunkte und lassen großen Spielraum für die konkrete Umsetzung. – Andere interpretieren sie womöglich als eher praxisfern. Die fachdidaktische Diskussion zum Thema ist vielfältig und von einer intensiven Dynamik geprägt. – Oder ist sie eher unübersichtlich und dabei kurzlebig? Und schließlich ist das öffentliche Interesse hier traditionsgemäß besonders groß – was wiederum heißt, dass man es kaum allen wird recht machen können. Der vorliegende Beitrag kann nicht auf das ganze so angedeutete Spannungsfeld eingehen. Aber er verfolgt das Ziel, Hilfestellungen für das Lösen der eingangs formulierten Aufgabe zu geben.

Das erste Kapitel stellt die Besonderheiten des Kompetenzbereichs und die einzelnen Bildungsstandards vor (KMK 2005) sowie ausgewählte didaktische Positionen dazu (Kühn 2010). Dann wird die Testung von Kompetenzen in diesem Bereich erörtert. Dies geschieht vor dem Hintergrund des empirischen Kompetenzstufenmodells, das am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen entwickelt wurde (Bremerich-Vos/Böhme 2009).

Im zweiten Kapitel geht es um Kompetenzdiagnostik am Beispiel von VERA-3 (= »Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch für die dritte Jahrgangsstufe«). In den Blick genommen werden dabei die VERA-Aufgaben, die 2012 zu »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« zum Einsatz gekommen sind (Bremerich-Vos/Krelle 2012, IQB 2012). Damit wird zum Ausgangspunkt gemacht, dass kompetenzorientierter Unterricht auf einer Bestandsaufnahme in der 3. Klasse (im Mai) aufbaut. Die Bestandsaufnahme liefert Anhaltspunkte, wie weit die Kinder zum genannten Zeitpunkt davon entfernt sind, das zu »können«, was die Kinder einer Vergleichsstichprobe aus Jahrgangsstufe 4 »können«. Dazu werden konkrete Vorschläge gemacht, wie man das diagnostische Potenzial ausschöpfen kann, das ein Gefüge von VERA-Aufgaben birgt, und welche Grenzen dem gesetzt sind.

Im dritten Kapitel schließlich geht es um Unterrichtsaufgaben. Dazu wird eine Anregung aus den VERA-Aufgaben aufgegriffen, ein Arbeitstext wird vorgestellt und es werden exemplarisch Aufgaben für einen kompetenzorientierten Unterricht entwickelt.

Besonderheiten des Kompetenzbereichs

> »In altersgemäßen, lebensnahen Sprach- und Kommunikationssituationen erfahren und untersuchen die Kinder die Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen und gehen dabei auf die inhaltliche Dimension und die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten ein« (KMK 2005, S. 9).

Integration

Die aufgeführte Formulierung aus den Bildungsstandards fasst wesentliche Aspekte des Kompetenzbereichs »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« (im Folgenden: Kompetenzbereich SG) zusammen. Angesprochen sind mit der »inhaltliche[n] Dimension« und der »Leistung« von sprachlichen Einheiten die klassischen Unterrichtsgegenstände Wortschatz und Grammatik. Im Vordergrund steht dabei aber der Bezug auf authentische Kontexte. Diese Orientierung wird *integrativ* genannt. Sie zeichnet den Kompetenzbereich SG besonders aus. Vereinfacht gesprochen bedeutet Integration, dass der Unterricht hier weniger Selbstzweck als Dienstleistung für die anderen Kompetenzbereiche sein soll (Steinig/Huneke 2007, S. 161 ff.). Dies wird nun kurz weiter ausgeführt, um dann eine an sich unerwünschte Konsequenz anzusprechen, die mit dem integrativen Anspruch des Kompetenzbereichs SG für die Kompetenzdiagnostik einhergeht.

Bezeichnend für den Kompetenzbegriff der Bildungsstandards ist, dass Aktivitäten beschrieben werden und nicht Stoff aufgeführt wird, den es auf eine nicht näher bestimmte Weise zu beherrschen gilt. Die »Anhäufung von deklarativen Wissensbeständen [wird] ersetzt durch ein Kompetenzmodell, das auf operationale Fertigkeiten und Fähigkeiten abhebt« (Kühn 2010, S. 21).

Kompetenzen im Deutschunterricht sind also Sprachhandlungskompetenzen. Insgesamt begegnen sich dabei die vier elementaren Aktivitäten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben auf Augenhöhe, wenn auch mit wechselnder Schwerpunktsetzung. Übergeordnetes Ziel ist, dass Verständigung mittels Sprache als etwas Machbares erfahren und dass Mut kultiviert wird, dabei die Initiative zu ergreifen. Dies gilt für die Arbeit im Gespräch wie für die Arbeit an Texten. In der letztendlichen Organisation der Bildungsstandards treten Sprechen und Zuhören als ein gemeinsamer Kompetenzbereich auf, neben Schreiben und Lesen mit eigenen Kompetenzbereichen, und das Ensemble ist ergänzt um »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« (s. Abbildung 1). Die horizontale Ausrichtung des Kompetenzbereichs SG im Schema verweist darauf, dass die Arbeit hier integrativ stattfinden soll, d. h. in engem und dabei auch Gemeinsamkeit stiftenden Schulterschluss mit den anderen Kompetenzbereichen.

Sprechen und Zuhören	Schreiben	Lesen – mit Texten und Medien umgehen
• zu anderen sprechen • verstehend zuhören • Gespräche führen • szenisch spielen • über Lernen sprechen	• über Schreibfertigkeiten verfügen • richtig schreiben • Texte planen • Texte schreiben • Texte überarbeiten	• über Lesefähigkeiten verfügen • über Leseerfahrungen ve rfügen • Texte erschließen • Texte präsentieren

Methoden und Arbeitstechniken
Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils in Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereichs erworben.

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
- grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen
- sprachliche Verständigung untersuchen
- an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken

Abb. 1: Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts und zugehörige Standards (Reproduktion aus KMK 2005, S. 207)

Vor diesem Hintergrund ist zwischen dem mündlichkeitsbezogenen Kompetenzbereich einerseits und den beiden schriftlichkeitsbezogenen Kompetenzbereichen andererseits zu unterscheiden. Jeder Mensch wird der Sprache zunächst im gesprochenen Dialog teilhaftig. Das bedeutet z. B., an Bestätigung und Stimulation durch unmittelbares Feedback gewöhnt zu sein. Beim Verfassen und Erfassen von Texten tritt diese hochgetaktete Form von Feedback in den Hintergrund (Scardamalia/Bereiter/Goelman 1982).

Textarbeit ist mit vielen neuen Anforderungen verbunden, bietet aber auch neue Möglichkeiten des Zugriffs. So kann die Sprache selbst Untersuchungsgegenstand werden. Die Einsichtnahme in ihren Aufbau kann eine ganz andere Form von Feedback vermitteln. Dieses wiederum kann für die Bewältigung der neuen Anforderungen fruchtbar gemacht werden. Dieses Fruchtbar-Machen ist gemeint, wenn – gerade im Zusammenhang mit Wortschatz und Grammatik – ein integrativer Unterricht gefordert wird:

> »Neben der grundsätzlichen Vernetzung der basalen Kompetenzbereiche sowie deren konsequenter Textorientierung gilt es auch, die genuin linguistischen Kompetenzen neu zu verorten. Lexikalisch-semantische Kompetenzen [und] grammatisch-syntaktische Kompetenzen [...] stehen ebenfalls im Dienst des produktiven

> und rezeptiven Sprachhandelns der Schülerinnen und Schüler. Dies bedeutet, dass diese Kompetenzbereiche [...] nicht als Selbstzweck unterrichtet werden dürfen, sondern konsequent integriert werden müssen« (Kühn 2010, S. 23).

Wie dieser Anspruch erfüllt werden kann, verdeutlicht Kühn mit vielen Vorschlägen für den Unterricht (Kühn 2010, S. 113 ff.; siehe auch Oomen-Welke/Kühn 2009). Auch im vorliegenden Beitrag wird ein Vorschlag gemacht. Zunächst soll es aber hauptsächlich um eine wichtige *Vorbedingung* gehen, nämlich die kompetenzdiagnostische Bestandsaufnahme. Sie liefert Anknüpfungspunkte, indem zu einzelnen Kindern oder Gruppen ermittelt wird, welche Kompetenzen zu welchem Zeitpunkt in welchem Maße gegeben sind.

Dabei verursacht nun ausgerechnet die integrative Ausrichtung des Kompetenzbereichs Probleme, denn die präzise Testung von Kompetenzen ist darauf angewiesen, dass nicht »im selben Atemzug« auch andere Kompetenzen mitgetestet werden. Die systematische Bestandsaufnahme von SG-Kompetenzen steht also vor der Aufgabe, Sprech-, Zuhör-, Lese- und Schreibkompetenzen nach Möglichkeit auszublenden.

Bildungsstandards und Kompetenzstufen

> »Wenn es gelingt, Bildungsstandards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ›Philosophie‹ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern, dann können die Standards zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden« (Klieme et al. 2007, S. 10).

Dieses Unterkapitel beschränkt sich weitgehend darauf, die vier Standards des Kompetenzbereichs SG und ihre Substandards aufzuführen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Standards in der Unterrichtspraxis unterschiedlich stark repräsentiert sind, d. h. dass damit teilweise eher Desiderate als Gegebenheiten beschrieben sind. Zu der »Vision«, deren Umsetzung mit den Standards in die Wege geleitet werden soll, werden also für den Kompetenzbereich SG hier nur die Eckdaten geliefert. Der Großteil des restlichen Beitrags beschäftigt sich mit einem kleinen Teil der aufgeführten Kompetenzen, nämlich mit solchen, die vernünftig in großem Stil abgeprüft werden können. Der Schwerpunkt liegt damit nicht mehr auf dem »Philosophie«-Aspekt der Vision, sondern auf dem »Motor«-Aspekt und der Frage, wie die Standards als Motor wirken können bzw. wie eine solche Motorfunktion aussieht (Granzer et al. 2008).

Der »Antrieb« besteht dabei in einer bestimmten Form von Information, nämlich der, wie weit ein Kind etwa ein Jahr vor Ende der Grundschulzeit von der Erfüllung bestimmter Standards entfernt ist. Diese Information soll dazu dienen, die Entwicklung des Kindes in der verbleibenden Zeit optimal zu »befördern«. Dazu ist es einmal nötig, die Information möglichst verlässlich zu machen und zweitens natürlich, die Information möglichst sinnvoll zu interpretieren. Die erste Anforderung wird gelöst

durch ein Kompetenzstufenmodell, das fünf Kompetenzniveaus unterscheidet. Die zweite ist Sache der Lehrkraft. Um ihr nachzukommen, ist es hilfreich, die Grundprinzipien des Kompetenstufenmodells zu kennen. Dazu soll folgende Erläuterung dienen:

Die in den Standards formulierten Anforderungen werden hier allein daraufhin begutachtet, wie schwierig sie sind. Das angewendete Verfahren beruht auf der Item-Response-Theorie (Rost 2004) und umfasst vereinfacht folgende Schritte:

Die Standards werden in einen Pool von konkreten Aufgaben »übersetzt« (s. Abbildung 2), die dann von einer ausreichend großen Stichprobe von Kindern bearbeitet werden. Daraufhin wird zu jeder Aufgabe ermittelt, wie groß der Anteil an Kindern ist, die sie lösen (Aufgabenschwierigkeit). Parallel wird zu jedem Kind ermittelt, wie groß der Anteil von Aufgaben ist, die es löst (Kompetenzstärke). Der Stichtag ist dabei jener Zeitpunkt, für den die Standards gelten, d. h. gegen Ende der vierten Klasse.

Beide Parameter – Aufgabenschwierigkeit und Kompetenzstärke – werden dann so geeicht, dass der Mittelwert der Verteilung der Kompetenzstärken 500 beträgt, bei einer Standardabweichung von 100 (s. Abbildung 3). Die Aufgabenschwierigkeiten sind auf derselben Skala verortet. Die Beziehung zwischen Kompetenzstärke und Aufgabenschwierigkeit ist wie folgt definiert: *Ein Kind mit Kompetenzstärke x löst eine Aufgabe der Schwierigkeit x mit einer Wahrscheinlichkeit von 62,5%.*

Auf dieser Grundlage ergeben sich für jedes Kind auch die Lösungswahrscheinlichkeiten für alle anderen Aufgaben.

In Hinblick auf die Standards ist festzuhalten, dass die beschriebene Verfahrensweise technisch komplex und damit aufwendig und fehleranfällig ist. Deshalb ist sie für bestimmte Kompetenzen mehr, für andere weniger und für wieder andere gar nicht geeignet. Vor diesem Hintergrund werden nun die einzelnen Standards des Kompetenzbereichs vorgestellt.

Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (KMK 2005, S. 13 f.)

Der Standard beschreibt am ehesten die Zielsetzung, die »in diesem Bereich nach wie vor faktisch im Zentrum des Unterrichts steht« (Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 379). Bei der Liste von dazu angegebenen Einzelkategorien (KMK 2005, S. 14) können folgende Grobkategorien unterschieden werden:

- ➔ wortintern phonologisch (Buchstabe, Laut, Silbe)
- ➔ wortintern grammatisch (Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein)
- ➔ wortbezogen semantisch (Wortfeld)
- ➔ wortbezogen grammatisch (Wortarten: Nomen, Verb, Artikel, Adjektiv, Pronomen)
- ➔ satzbezogen (Satzzeichen, Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Ergänzungen)

Der Standard steht im Mittelpunkt des Kompetenzstufenmodells, und auf ihn beziehen sich auch viele der Aufgaben aus dem VERA-Durchgang, der später genauer in den Blick genommen wird. Hinzuweisen ist auf ein wichtiges Ergebnis aus der

Entwicklung des Kompetenzstufenmodells: »Auffällig ist [...], dass Aufgaben zur Segmentierung von Sätzen in Satzglieder bzw. zur Identifikation von Subjekten und Prädikaten im Wesentlichen erst auf den Niveaus IV und V lösbar sind. Deutlich mehr als die Hälfte der Viertklässler scheitert an Aufgaben dieses Typs« (Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 393).

Festzuhalten ist noch, dass die Terminologie, die diesem Standard zugrunde liegt, gegenwärtig im fachdidaktischen Diskurs ein heißes Thema ist (Kühn 2010, S. 43 f., oder die Diskussion in Didaktik Deutsch, Hefte 32 und 33 [Pohl et al. 2012]). Außerdem ist festzuhalten, dass die Entwicklung von Test- und Lernaufgaben zu diesem Standard vor der Herausforderung steht, einen Textbezug herzustellen und nicht nur mit arg konstruierten Einzelsätzen aufzuwarten.

Sprachliche Verständigung untersuchen (KSM 2005, S. 13)

Die Bündelung, die dieser Standard vornimmt, ist neu; herkömmliche Gefüge von Schwerpunkten sollen damit ein stückweit aufgelöst und dann ergänzt und rearrangiert werden. Pragmatische Perspektiven erscheinen den grammatischen neben-, wenn nicht übergeordnet. Dabei herrscht Einigkeit, dass diesem Standard in der Praxis noch längst nicht der angestrebte Stellenwert zukommt (Kühn 2010, S. 33; Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 377 f.). Als Substandards werden aufgeführt:

- ➔ »Beziehung zwischen Absicht – sprachlichen Merkmalen – Wirkungen untersuchen,
- ➔ Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache kennen,
- ➔ Rollen von Sprecher/Schreiber – Hörer/Leser untersuchen und nutzen,
- ➔ über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen«.

Weder im Kompetenzstufenmodell noch bei VERA konnte dieser Standard berücksichtigt werden, da er sich kaum »unter vertretbarem Aufwand in Testaufgaben ›umsetzen‹« lässt (Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 379). Die aufgeführten Kompetenzen gehen Hand in Hand mit anderen Kompetenzen und sind somit kaum an und für sich überprüfbar. Eine didaktische Position dazu ist z. B. Oomen-Welke/Kühn (2009, S. 143 f.).

An Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten (KSM 2005, S. 13)

Dieser Standard stellt das Bindeglied zwischen den beiden bisher besprochenen dar. Strukturen und Begriffe sollen über arrangierende und operative Verfahren »in Bewegung gesetzt«, vor allem aber »in Betrieb genommen« werden. In der gängigen Unterrichtspraxis kommt der letztgenannte Aspekt oft noch zu kurz: »Die Gefahr besteht, lediglich an Kompetenzen aus dem Teilbereich ›grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden‹ zu arbeiten [...]. Alles bleibt Drill und Spielerei« (Kühn 2010, S. 37). Sowohl Strukturen und Begriffe als auch Arrangement und Operationen erhalten demnach erst Sinn, wenn sie konsequent in den Dienst der produktiven und rezeptiven Textarbeit gestellt werden. Die hier unterschiedenen Substandards lauten:

- ➔ »Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen,
- ➔ Wörter sammeln und ordnen,
- ➔ sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen,
- ➔ die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen,
- ➔ mit Sprache experimentell und spielerisch umgehen«.

Beim Kompetenzstufenmodell und bei VERA wurden die ersten drei Substandards berücksichtigt. Bei den zwei letztgenannten ist es, neben erhöhtem technischen Aufwand, wieder die an sich erwünschte integrative Orientierung, die der Testung »in die Quere kommt«. Diese weiterführenden Aspekte von Lesen und Schreiben müssen bei VERA schon allein deshalb außen vor bleiben, weil sie in anderen VERA-Kontexten getestet werden. Die VERA-Aufgaben zu den ersten drei Substandards zeigen aber in ihrer Gestaltung Wege auf, wie der Unterricht auch die anderen beiden Substandards sinnvoll angehen kann.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken (KMK 2005, S. 13)
In der öffentlichen Wahrnehmung gilt die Gegebenheit eines hohen Anteils von Nicht-Muttersprachlern im Klassenverband nach wie vor als Hemmnis auf dem Weg zu einem »guten Deutsch«; ähnlich verhält es sich bei einem stark dialektal geprägten Umfeld. Solchen Auffassungen erteilt dieser Standard eine Absage: Die genannten Umstände werden als Chancen präsentiert.

In der Praxis dürfte dieser Kompetenzbereich allerdings noch keine große Rolle spielen: »Es fehlen [...] grundschulgerechte Materialien für diesen Bereich. In der Fachdidaktik Deutsch findet er erst allmählich Interesse« (Oomen-Welke/Kühn 2009, S. 152). Spezifiziert wird dieser Standard wie folgt:

- ➔ »Deutsch – Fremdsprache, Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund; Deutsch – Nachbarsprachen,
- ➔ gebräuchliche Fremdwörter untersuchen«.

Das Kompetenzstufenmodell und VERA können diesen Standard nicht berücksichtigen. Dabei ist er als maximal integrativ anzusehen, indem sogar die Schwelle zwischen Sprachen überbrückt wird. Die Ausklammerung ist hier weniger auf technische als auf situative Faktoren zurückzuführen, denn jeder Klassenverband steht für die Arbeit an diesem Standard auf einem anderen Ausgangspunkt: »Angesichts dessen, dass hier jeweils auf lokale bzw. regionale Bedingungen Rücksicht zu nehmen wäre, kann dieser Standard in einem für alle Kinder des dritten bzw. vierten Schuljahrs in Deutschland validen Test nicht erfasst werden« (Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 379).

Aufgezeigt wurde somit, welche Standards einer großflächig angelegten Diagnostik zugänglich und welche Gründe für die resultierende Beschränkung verantwortlich sind. Das nachfolgende Unterkapitel greift die Skizze auf, die oben zum Kompetenzstufenmodell entworfen wurde, und ergänzt die Darstellung um konkrete Angaben und eine Zusammenfassung der Einzelergebnisse.

Das Kompetenzstufenmodell

Sowohl bei den Aufgaben als auch bei den Kindern, die bei der Entwicklung des Kompetenzstufenmodells einbezogen wurden, handelt es sich um Stichproben, d. h. die betreffenden Mengen repräsentieren andere, größere Mengen. Die ausgewählten Aufgaben stehen für alle erdenklichen Aufgaben zu einem bestimmten Kompetenzbereich; die ausgewählten Kinder stehen für alle Kinder einer bestimmten Schul-Jahrgangsstufe. Dass diese Stellvertreterfunktion erfüllt ist, wird dadurch gewährleistet, dass relevante Merkmale in den Stichproben genauso verteilt sind wie in den zugeordneten Grundgesamtheiten.

Die folgenden Angaben beziehen sich auf Merkmalsverteilungen in den Stichproben und geben damit Aufschluss darüber, welche Eigenschaften von Aufgaben und Schulkindern in das Kompetenzstufenmodell einfließen. Die Entwicklungsarbeit besteht allerdings auch darin, einzelne Aufgaben, Personen oder Merkmale auszuschließen. Die Darstellung klammert diese Prozesse aus (hierzu: Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 381 ff.) und beschränkt sich auf die letztendlich einbezogenen Aspekte.

Insgesamt wurde ein Pool von 128 Aufgaben berücksichtigt. Die wichtigste Klassifizierung bezieht sich auf linguistische Merkmale (Abbildung 2).

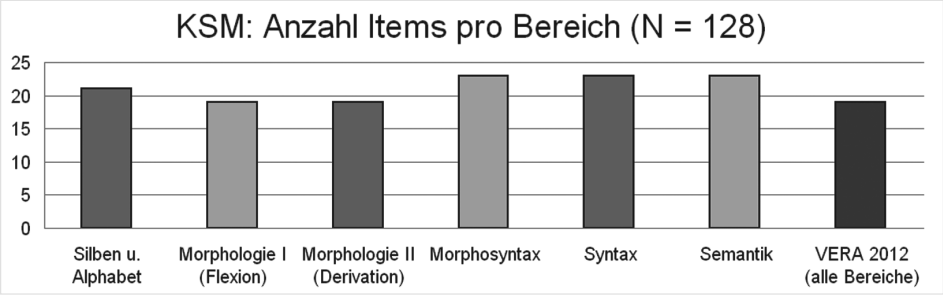

Abb. 2: Das Kompetenzstufenmodell: Verteilung von Aufgabenanzahlen auf linguistische Bereiche (Beispielangaben in Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 381 ff.); zum Vergleich die Aufgabenzahl des VERA-Durchgangs SG von 2012

Die Aufgaben wurden insgesamt 9229 Schülerinnen und Schülern dritter und vierter Klassen vorgelegt (Verhältnis w/m ca. 50:50, Durchschnittsalter ca. 10 Jahre). Dabei hat nicht jedes Kind jede Aufgabe bearbeitet, die Aufgaben wurden aber gleichmäßig abgedeckt.

Abbildung 3 zeigt die Verteilung der Kompetenzstärken der Kinder aus der Eichstichprobe von Viertklässlern. Eine wichtige Schwelle auf der x-Achse ist der Übergang von Kompetenzstufe II zu III, denn Kompetenzstufe III stellt die Erreichung von Mindestanforderungen dar. Daraus ergibt sich, dass ca. 2/3 der Kinder den Mindeststandard erreichen (KS III, IV und V) und ca. 1/3 nicht (KS I und II).

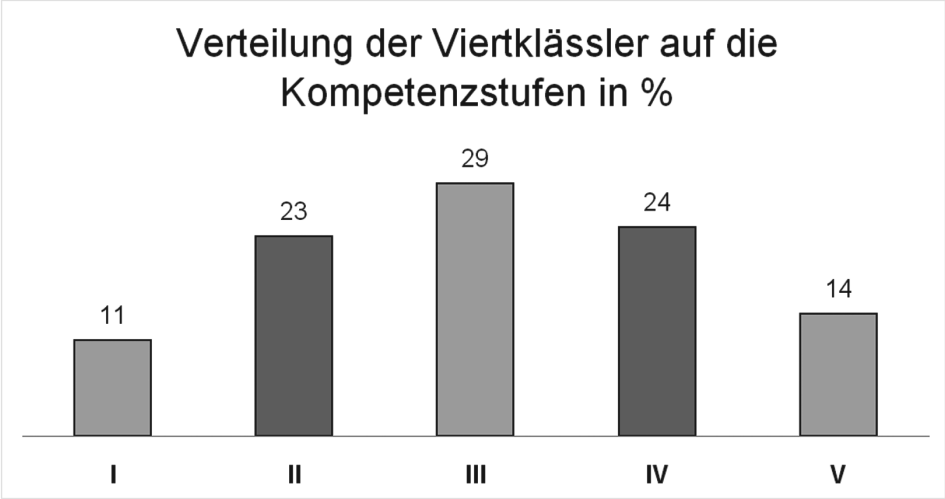

Abb. 3: Eichverteilung: Auf der zugrunde liegenden Skala ist der Mittelwert auf 500 und die Standardabweichung auf 100 festgesetzt (gerundete Prozente; nach Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 388)

Die Ergebnisse der Drittklässler wurden in den so geschaffenen Referenzrahmen direkt eingebettet. Daraus geht hervor, dass auch 46 Prozent der Drittklässler den Mindeststandard bereits erreichen (Abbildung 4).

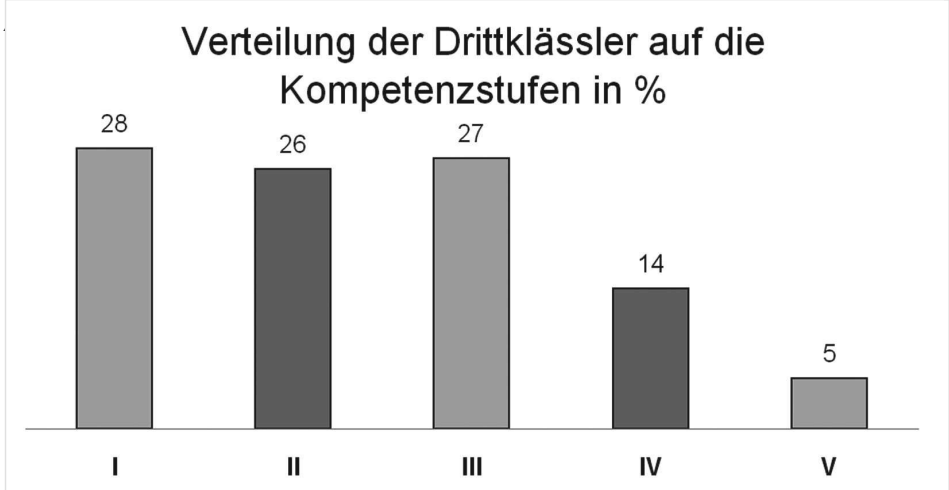

Abb 4: Verteilung auf die Kompetenzstufen bei Drittklässlern (gerundete Prozente; nach Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 388)

Festzuhalten ist, dass man anhand einer übersichtlichen Anzahl von Aufgaben, die auf das Kompetenzstufenmodell geeicht sein müssen, beliebige Kinder testen und ihnen so eine Kompetenzstufe zuweisen kann. Aus Platzgründen soll vor diesem Hintergrund exemplarisch nur das Profil von Kompetenzstufe III zitiert werden, dafür aber in aller Ausführlichkeit:

> »Stufe III (465 bis 539)
> Schülerinnen und Schülern auf dieser Kompetenzstufe gelingt es, in Texten und einzelnen Sätzen Exemplare der im Grundschulunterricht zentralen Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv zu identifizieren. Dabei handelt es sich jeweils um frequente Wörter, und es gibt keine Fehlerverlockungen, etwa durch Nominalisierungen. So lautet eine auf einzelne Sätze bezogene Aufgabe: *›Zu welcher Wortart zählen die unterstrichenen Wörter? Trage ein: N für Nomen, A für Adjektive, V für Verben!‹*
> Es werden auch Aufgaben zur Derivation gemeistert. Dabei geht es um Kurzantworten wie bei *›Darauf weiß die Lehrerin keinen Rat. Sie ist ...‹*.
> Einschlägig sind ebenfalls Aufgaben zur Verbflexion. So sind textbezogen bei gegebenen Infinitiven Wortformen im Präsens bzw. im Präteritum einzusetzen. Dieser Aufgabentyp bezieht sich also nicht allein auf Morphologisches, sondern auf die Morphosyntax. Eine Reihe dieser Items ist an der Schwelle zu Stufe IV angesiedelt. Ebenfalls auf Morphosyntax zielt die Anforderung, in einemText an bestimmten Stellen die jeweils passenden Formen von Personalpronomen auszuwählen und so Referenzidentität herzustellen.
> Lösbar sind weitere Aufgaben wie die, den (seltenen) Plural von *Sommer* (mit Nullmorphem) zu bilden, unter Paraphrasen von Kollokationen die richtigen auszuwählen oder die Bedeutung der idiomatischen Wendung *›sich etwas aus dem Kopf schlagen‹* zu erkennen. Schließlich werden ABC-Sortieraufgaben auch dann bewältigt, wenn sich die Differenz erst beim dritten Graphem ergibt.
> Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe oder eine höhere erreicht haben, erfüllen die in den Bildungsstandards beschriebenen Erwartungen, d. h. sie erreichen die von der KMK festgelegten Regelstandards« (Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 386 f.).

Zwischen dem vorgestellten Kompetenzstufenmodell und den Aufgaben, die für VERA-3 2012 SG entwickelt wurden, bestehen wichtige Beziehungen. So liegt aus Pilotierungsstudien zu jeder Aufgabe ein Schwierigkeitswert auf der Skala des Kompetenzstufenmodells vor, und den Leistungen der Kinder können Kompetenzstufen zugeordnet werden. Es gibt aber auch wesentliche Unterschiede zwischen VERA-Ergebnissen und Ergebnissen einer solchen »large scale«-Testung, wie sie dem Kompetenzstufenmodell zugrunde liegt. Das individuelle VERA-Ergebnis ist von geringerer Reliabilität. Hier spielt z. B. die begrenzte Aufgabenauswahl eine Rolle und die Tatsache, dass die Erhebungs- und Auswertungsumstände weniger kontrolliert sind. Deshalb eignet sich VERA kaum zur Individualdiagnostik. Klar im Vordergrund steht die Erhebung des Lernstandes von Gruppen, namentlich von Klassenverbänden.

Die 19 Aufgaben von VERA-2012 »Sprachgebrauch«

Aufgabe 3.8:
»Tim sagt: ›In deinem Buch sind ja Eselsohren!‹
Maria antwortet: ›Das kann nicht sein, denn es ist ein Buch über Fische.‹
Was ist mit dem Wort **Eselsohren** gemeint?«
»Weil der Fich genau so grose Oren hat wie der Esel.«
(Antwort von Jan, Klasse 3a)

Wie ein VERA-Aufgabengefüge funktioniert

Das nun vorgestellte Gefüge von 19 Aufgaben wurde bei VERA-3 2012 zu »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« zum Einsatz gebracht. Die Aufgaben sind unter www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben online abrufbar, wobei sich die im Folgenden gewählte Nummerierung auf deren Anordnung im eingesetzten Testheft bezieht (1. = »Riesenhasen«, 2. = »Rezept für Milchreis«, 3. = »Esel«). Abbildung 5 zeigt die Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad sortiert. Die Ellipsen folgen dabei der Analogie, dass jede Aufgabe einer Zielscheibe entspricht: je größer, desto leichter. Relevant ist dabei nur, ob die Aufgabe gelöst, d. h. ob die Scheibe getroffen wird oder nicht.

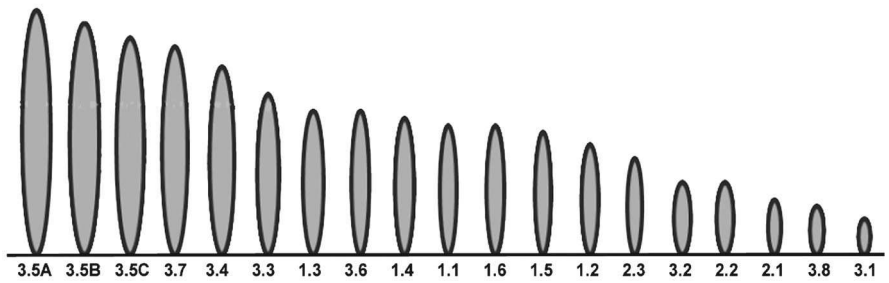

Abb. 5: Die Schwierigkeitsgrade der 19 Aufgaben von VERA-3 »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« 2012, aufsteigend als »Zielscheiben« visualisiert

Vor diesem Hintergrund werden nun die VERA-Daten zweier fiktiver Klassenverbände diskutiert, die wir 3a und 3b nennen wollen. Angenommen werden die in Abbildung 6 aufgeführten Verteilungen der Kinder auf die Kompetenzstufen. Was lässt sich solchen Ergebnissen für die klassenverbandspezifische Diagnostik entnehmen?

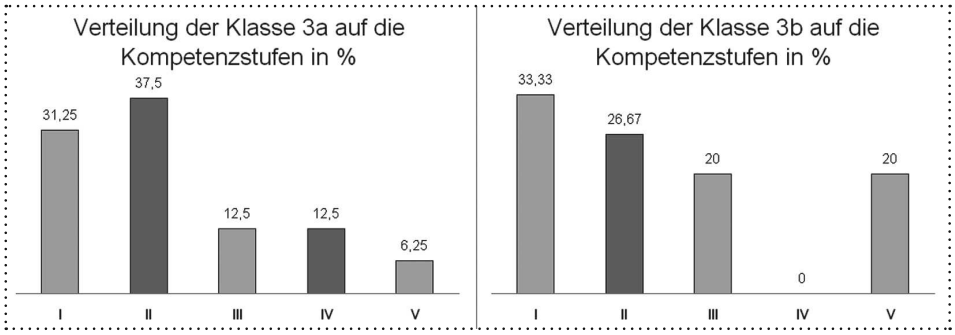

Abb. 6: Die Verteilungen der Klassen 3a (n=16) und 3b (n=15) auf die Kompetenzstufen

Ein erster Blick gilt den Kindern, die den Mindeststandard Kompetenzstufe III noch nicht erreicht haben. In 3a beträgt deren Anteil ca. 2/3. In 3b ist es eher die Hälfte. Dieser Befund ist unauffällig mit Bezug zu den Drittklässlern, die beim Kompetenzstufenmodell zum Einsatz kamen (s. Abbildung 4).

Betrachtet man jetzt die Stufen III bis V, zeigen sich Unterschiede. Bei 3a ergibt sich ein Grüppchen, bei 3b ergeben sich zwei Grüppchen – eines davon scheint den Rest abgehängt zu haben.

Das könnte für den SG-Unterricht bedeuten, dass hier zwei unterschiedliche Herangehensweisen zu wählen sind. Nähere Aufschlüsse ergeben sich, wenn man die Ergebnisse der einzelnen Kinder einbezieht. Hierzu wird ein Verfahren vorgeschlagen, dessen Anwendung weniger als fünf Minuten pro Kind in Anspruch nimmt und diverse Anhaltspunkte für die Unterrichtsplanung liefern kann.

Das Formular

Abbildung 7 ist Kopiervorlage zu einem Formular, das die Ergebnisse zu drei Kindern eines Klassenverbandes zusammenfasst. Legt man das Formular quer, so erscheinen die Aufgaben nach genauem Schwierigkeitsgrad sortiert (s. Abbildung 5 bzw. www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben). Legt man das Formular hochkant, repräsentiert die y-Achse diesen Schwierigkeitsgrad, von unten nach oben steigend. Auf der x-Achse ist dann mit den drei Säulen für drei Kinder eine weitere Dimension vorgegeben. Als erstes trägt man hier ganz links die Ergebnisse des schwächsten Kindes ein, dann die des zweitschwächsten und dann die des drittschwächsten. Das Formular muss vervielfältigt und so der Klassenverband weiter aufsteigend nach Leistung abgearbeitet werden.

Name des Kindes:																
Kompetenzstufe des Kindes:		–	=	≡	≥	>	–	=	≡	≥	>	–	=	≡	≥	>
V. Infinitive untersch. beugen bei ungewöhnlicher Stellung	3.1															
Redensart paraphrasieren	3.8															
N./Pron. Stellvertreter finden	2.1															
N. Konmposita identifizieren	2.2															
N./V. Komposition und Derivation dekonstruieren	3.2															
V. Infinitive gleich beugen bei Standardstellung	2.3															
N. Komposita identifizieren	1.2															
V. Synonym finden	1.5															
V./N. Homonym identifizieren	1.6															
Verse identifizieren	1.1															
V. Wortfeld identifizieren	1.4															
N. Oberbegriffe identifizieren	3.6															
N. Komposita zerlegen	1.3															
Adj. identifizieren	3.3															
Adj. Gegenteil finden	3.4															
N. Plural bilden	3.7															
Adj. steigern	3.5C															
Adj. steigern	3.5B															
Adj. steigern	3.5A															

Abb. 7: Formular für Ergebnisse

Besonders anschaulich wird das entstehende Klassenprofil, wenn man am Schluss alle Formularblätter der Klasse zusammenklebt. Bei den angehefteten Blättern wird dabei der Kommentarbalken abgeschnitten oder überklebt, im besten Fall so, dass der Abschnitt zwischen Kind 3 und Kind 4 gleich dem Abstand zwischen Kind 3 und Kind 2 ist.

Grundlage für die Arbeit mit dem Formular ist sorgfältige Wertung aller Bearbeitungen. Mehrteilige Aufgaben gelten als nicht gelöst, wenn auch nur eine Teillösung falsch ist (Ausnahme: Aufgabe 3.5). Als Beispiel folgt die Bearbeitung von Aufgabe 2.3 durch die Schülerin Gundel (Klasse 3a). Die Aufgabe wurde durch ein Rezept für Milchreis eingeleitet (nicht mit aufgeführt). Gundel hat fast alles richtig gemacht. Aber eben nur fast. Die Aufgabe zählt als nicht gelöst.

Aufgabe 2.3
»Im folgenden Text wird beschrieben, wie der Reisbrei zubereitet wird.
Setze die Verben in der richtigen Form ein.
Beispiel: Zuerst stellst (stellen) du alle Zutaten bereit.«
Dann *schüttelst* (schütten) du die Milch in einen Topf.
Danach *gibst* (geben) du Butter und Salz hinzu.
Nun *erhitzt* (erhitzen) du die Milch.
Jetzt *rührst* (rühren) du den Reis mit einem Schneebesen hinein.

Insgesamt wird nach der Wertung aller Bearbeitungen eines Klassenverbandes wie folgt vorgegangen.

1. Für jedes Kind wird zunächst die Anzahl der gelösten Items festgehalten.
2. Auf dieser Grundlage werden die Kinder in eine Rangfolge gebracht und auf die beschriebene Weise in den Satz von Formularen eingetragen.
3. Ab hier geht es um die Dokumentation der Ergebnisse eines einzelnen Kindes. Hierzu wird das betreffende Blatt quergelegt und eine Stufenreihe in den Blick genommen. Die ermittelte Kompetenzstufe des Kindes wird per Lineal durch Verstärkung der Linien gekennzeichnet, die die betreffende Längsreihe ober- und unterhalb markieren. Die Kompetenzstufe dient so markiert als »Orientierungsbalken«.
4. Dann werden gelöste Aufgaben markiert. Hierfür ist die stufenspezifisch unterste graue Box anzukreuzen.

Abbildung 8 zeigt ein komplett ausgefülltes Formularblatt aus Klasse 3b. In den Blick genommen wird damit der Übergang von KS II (Klarabella) zu KS III (Hein, Klaas).

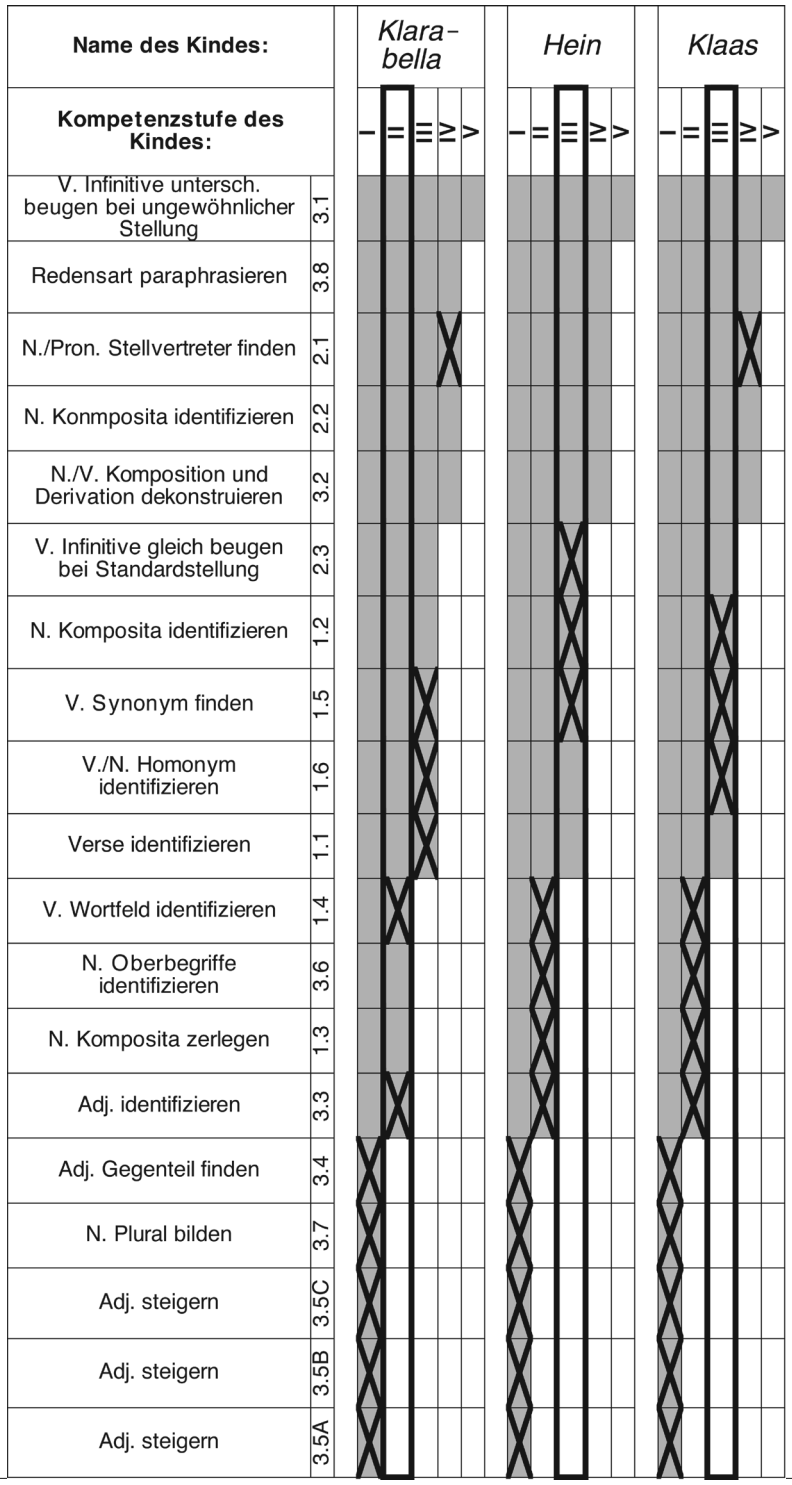

Abb. 8: Beispielauswertung eines Formulars anhand des Übergangs zwischen Kompetenzstufe II und III (jeweils als »Orientierungsbalken« markiert) in Klasse 3b

Wie bei Klarabella und Hein können so für einen Großteil der Kinder gelöste Aufgaben identifiziert werden, die auf einer besseren Kompetenzstufe als das Kind selber angesiedelt sind. Die betreffenden Aufgaben können als Anknüpfungspunkte herangezogen werden, wenn es darum geht, das Kind zu motivieren – nach dem Motto: »Dass es bei dir mit dieser besonders schwierigen Aufgabe geklappt hat, zeigt, dass du mehr kannst.«

Gruppendiagnostische Konsequenzen

Die Rückmeldungen zu VERA enthalten die in Abbildung 6 visualisierten Informationen in Form von Banddiagrammen. Diese Darstellungsform ist aber eher unübersichtlich, wenn es darum geht, Verteilungen miteinander zu vergleichen. Sie lässt sich mit wenig Aufwand in eine Darstellung nach Art der Abbildungen 3, 4 und 6 überführen. Dazu werden die fünf Prozentangaben, die im Banddiagramm nebeneinander stehen, z. B. in MS Excel 2010 untereinander eingetragen. Die resultierende Spalte von fünf Zellen wird markiert und über die Funktion *Einfügen/Säule/2-D Säule* als Säulendiagramm visualisiert. Wichtigste Referenzgruppe für ein solches klassenspezifisches Säulendiagramm ist die Drittklässlergruppe des Kompetenzstufenmodells (Abbildung 4).

Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf Aspekte, die direkt in die Planung des Unterrichts zum Kompetenzbereich SG für die Klassen 3a und 3b einfließen können. Erste Aufschlüsse gibt der klasseninterne Vergleich mit dem Leistungsspektrum zum parallel gelaufenen VERA-Durchgang zum Kompetenzbereich »Lesen – mit Texten und Medien umgehen«. Zeigt sich beim Lesen eine allgemeine Tendenz zu besseren oder auch schwächeren Leistungen, ist eine Schwerpunktsetzung auf den schwächeren Bereich sinnvoll.

Was den zukünftigen Unterricht zu SG in den vorgestellten Klassenverbänden angeht, so legt Abbildung 6 für beide Klassen nahe, zwei Untergruppen in den Blick zu nehmen: Bei Klasse 3a umfasst die erste, schwächere Gruppe die Stufen I und II und die zweite Gruppe die Stufen III bis V. In Klasse 3b hingegen können die Stufen I bis III gemeinsam als schwächere Gruppe in den Blick genommen werden, und die Gruppe der Spitzenreiter (V) erhält eigene Schwerpunkte. Die schwächeren Gruppen beider Klassenverbände können mit einer gemeinsamen Konzeption versorgt werden. Um nun über Ansätze für Lernaufgaben nachzudenken, sind die Lösungsprofile der einzelnen Kinder ein Stück weit hilfreich.

Individualdiagnostische Konsequenzen

Abbildung 9 zeigt die kinderspezifischen Verteilungen der gelösten Aufgaben für Klarabella, Hein und Klaas (Abbildung 8). Diese Verteilungen können auf dem Formular durch Schraffur entsprechender Kästchen markiert werden. Dazu nimmt man das

Formular im Längsformat und addiert für jedes Kind und jede Kompetenzstufe auf; die Kreuzchen in der betreffenden Spalte »sacken nach unten«.

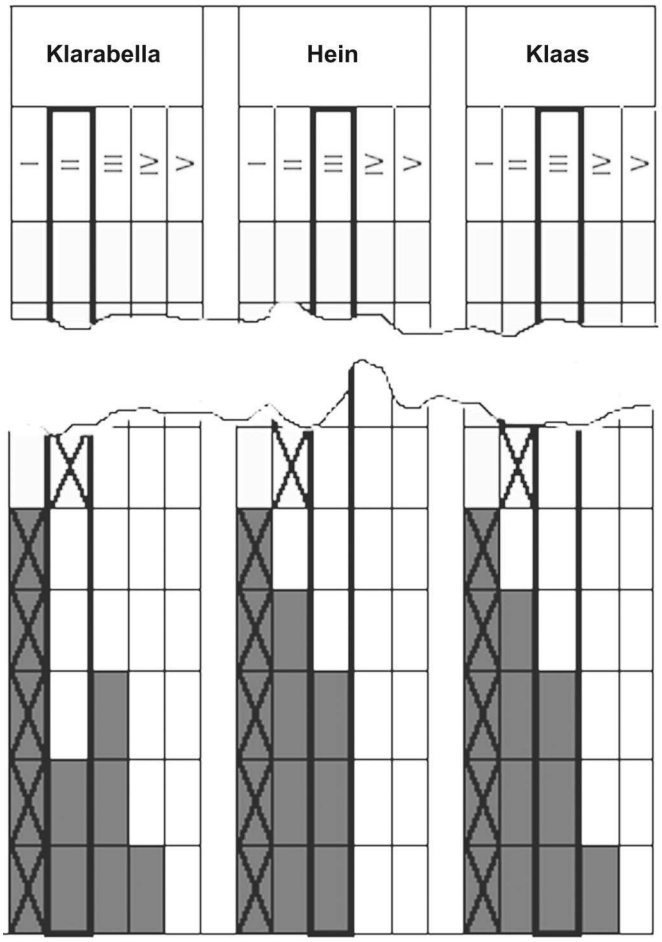

Abb. 9: Individualprofile Klarabella, Hein und Klaas in Klasse 3b (vgl. Abb. 8): gelöste Aufgaben pro Kompetenzstufe

Normal ist ein nach rechts stufig absteigender Verlauf. Die Profile der in Abbildung 9 dargestellten Kinder sind als unauffällig einzuordnen. Die Gesamtheit der fertig ausgefüllten Formulare ergibt zu einem Poster zusammengeklebt eine übersichtliche Darstellung der VERA-Ergebnisse eines Klassenverbandes. Das Arrangement der Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad (y-Achse) und der Kinder nach Kompetenzstärke (x-Achse) verdeutlicht dabei das mathematische Grundprinzip des Kompetenzbegriffs. Die Herangehensweise eignet sich auch für den Umgang mit VERA-Ergebnissen zu anderen Kompetenzbereichen.

Für weitere Aufschlüsse kann die persönliche Kenntnis des Kindes durchaus einbezogen werden. Dazu ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Einzelergebnisse an sich kaum reliabel sind. Im Mittelpunkt stehen bei der individualdiagnostischen Perspektive auf VERA-Daten also weniger spezifische Förderbedürfnisse als Faktoren wie z. B. »Schreibfaulheit« (kann sich in gehäufter Nicht-Lösung von Aufgaben äußern, die bei niedrigem Niveau mit hohem Schreibaufwand verbunden sind). Auffallen sollte immer, wenn die Verteilung der von einem Kind gelösten Aufgaben untypisch für die Kompetenzstufe des Kindes ist. Hier ist als Normal- oder Idealfall anzusehen, wenn alle Aufgaben des betreffenden Niveaus sowie die Aufgaben der Niveaus darunter gelöst sind. Dies ist annähernd der Fall bei dem Kind Hein (Abbildung 8).

Bei Kindern mit den Kompetenzstufen I und V wird der Mangel an individualdiagnostischer Differenziertheit bei der VERA-Testung noch einmal besonders deutlich. Im ersten Fall sind zu wenige Aufgaben, im zweiten Fall sind zu viele Aufgaben gelöst, um irgendwelche individuellen Unterschiede erfassen zu können. Im Vordergrund steht deshalb immer die gruppendiagnostische Perspektive, da sich hier Ungenauigkeiten auf Einzelkindebene tendenziell ausmitteln. Eine Hauptfrage aus der gruppendiagnostischen Perspektive ist, ob der anschließende Unterricht für alle konzipiert werden kann oder ob er mehrere Leistungsgruppen berücksichtigen sollte.

Lernaufgaben

Aufgabe 1.1:
Riesenhasen
von Robert Gernhardt

Wenn die weißen Riesenhasen
abends übern Rasen rasen

und die goldnen Flügelkröten
still in ihren Beeten beten

wenn die schwarzen Buddelraben
tief in ihrem Graben graben

Das Ende des Gedichts ist hier nicht abgedruckt.
Wie könnte es weitergehen?

– *wenn die kleine Katze*
hebt die weiße Tatze

– *und ganz viele Riesenfliegen*
hinter kleinen Büschen sitzen

– *und die feisten Felsenquallen*
kichernd in die Fallen fallen

– *und die großen Riesenpferde*
traben in der Herde

Diese erste Aufgabe des VERA-Gefüges regt den Einsatz von Gedichten als authentischen Texten an. Als Aufgabenschwierigkeit wurde ein Wert von 474 ermittelt. Die Aufgabe liegt also auf Kompetenzstufe III und ist dabei tendenziell leicht. Es folgen fünf weitere Aufgaben der Kompetenzstufen II und III, die mehr oder weniger stark auf das Gedicht bezogen sind. Bei der schwächeren Gruppe der Klasse 3a wurden besonders viele Aufgaben zu dem Gedicht über Niveau gelöst. Insgesamt kann gefolgert werden, dass ein Unterrichtskonzept mit Schwerpunkt Kompetenzstufe III für die schwachen Kinder beider Klassen sinnvoll ist. Hierfür könnten sich die beiden Lehrkräfte zusammentun, denn der Großteil der Kinder beider Klassenverbände wäre mit einem solchen Unterricht abgedeckt.

Zur Textfindung für Lernaufgaben wird nun ein Vorschlag gemacht, der illustrieren soll, wie man sich von einer VERA-Aufgabe inspirieren lassen kann. Bei den anschließend vorgeschlagenen Aufgabenansätzen zu dem gewählten Text, einem Gedicht, wird der Schwerpunkt Kompetenzstufe III angepeilt. Zusätzlich werden immer auch noch ein paar vermutlich schwierigere Aufgaben angeboten. Der Text stammt aus der Sammlung »Mit Sprache(n) spielen« (Belke 2007, S. 34), die einiges an geeignetem Material bietet.

Hier stimmt was nicht
von Paul Maar

Mit den Ohren kann man gucken,
mit den Beinen kann man spucken.
Auf der Zunge kann man kriechen,
mit den Augen kann man riechen.
Hören kann man mit den Zehen,
mit dem Mund, da kann man gehen.
Mit den Händen kann man lecken
und die Schokolade schmecken.
Mit den Knien kann man trinken,
mit der Nase kann man winken.

Damit endet das Gedicht
Und mir scheint: Hier stimmt was nicht!

Aufgaben:
1. Lest das Gedicht zu zweit laut, immer abwechselnd eine Zeile.
Das Gedicht endet mit: »Hier stimmt was nicht!« Was stimmt hier nicht?

Diese Aufgabe ist leicht. Ausgangspunkt ist das laute Lesen, sie bezieht sich also zunächst einmal auf den Kompetenzbereich »Sprechen und Zuhören«. Als Antwort kann man »Alles« gelten lassen. Die Hauptsache ist, sich auf den Text einzulassen.

2. Peter erzählt, was er letzte Nacht geträumt hat. Ergänze die fehlenden Wörter. Richte dich dabei nach dem Gedicht von Paul Maar. Mache es wie im Beispiel.

»Es war ganz komisch:

Beispiel:
Mit den Ohren guckte *ich*
mit den Beinen (spuckte) ich
auf der Zunge (kroch) ich
mit den Augen (roch) ich
mit den Zehen (hörte) ich
mit dem Mund (ging) ich
mit den Händen (leckte) ich
und die Schokolade (schmeckte) ich
mit den Knien (trank) ich
mit der Nase (winkte) ich

Dann bin ich aufgewacht.«

Hier handelt es sich um einen Lückentext (Auszufüllendes in Klammern), eine Aufgabe nach Art der oben aufgeführten VERA-Aufgabe 2.3, tendenziell sogar leichter. Sie bezieht sich auf den SG-Standard »an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten«. Auf Grundlage des so erzeugten Textes lassen sich weitere, ähnliche Aufgaben stricken.

3. Denke dir Ergänzungen zu Peters Traum aus. Mache es wie im Beispiel.

Beispiel:
Mit den Ohren guckte ich – einen Film
mit den Beinen spuckte ich – (auf den Boden/über die Mauer/ins Meer)
auf der Zunge kroch ich – (nach Hause/durch die Wüste/in eine Höhle)
mit den Augen roch ich – (an einer Blume/den Braten/Lunte)
mit den Zehen hörte ich – (einen Schrei/ein Flüstern/ein Lied)
mit dem Mund ging ich – (in den Wald/nach Berlin/in eine Pizzeria)
mit den Händen leckte ich – (an einem Eis/den Teller ab/mir die Lippen)
und die Schokolade schmeckte ich – (nicht)
mit den Knien trank ich – (Wasser/eine Limo/eine ganze Flasche leer)
mit der Nase winkte ich – (der Nachtigall/dem Zauberer/mir selber)

Diese Aufgabe ist nicht immer leicht. Auch sie bezieht sich auf den Standard »an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten«, namentlich auf den Substandard »sprachliche Operationen nutzen«. Dabei muss noch nicht, kann aber weiter spezifiziert werden, z. B. in folgende Richtung: Verben sind Königinnen und Könige; die Sätze sind ihre Königreiche (Lindauer/Suttner 2006; vgl. auch Sappok 2011). Bei diesen Verben lassen sich die Königreiche erweitern. Merke: An »solchen Stellen« setzt man *kein* Komma.

4. Was kann man über Peter sagen? Mache es wie im Beispiel.

Beispiel:
Mit den Ohren guckte ich – Peter hatte Guckohren.
mit den Beinen spuckte ich – Peter hatte (Spuckbeine).
auf der Zunge kroch ich – Peter hatte (eine Kriechzunge).
mit den Augen roch ich – Peter hatte (ein Riechauge).
mit den Zehen hörte ich – Peter hatte (Hörzehen).
mit dem Mund ging ich – Peter hatte (einen Gehmund).
mit den Händen leckte ich – Peter hatte (Leckhände).
die Schokolade schmeckte ich – ? Peter hatte (Schmeckschokolade).
mit den Knien trank ich – Peter hatte (ein Trinkknie).
mit der Nase winkte ich – Peter hatte (eine Winknase).

Auch diese Aufgabe ist nicht besonders schwer. Sie dient einmal der Erheiterung, zum andern kann dabei herausgearbeitet werden, dass man diese neuen Wörter wohl in seinem ganzen Leben noch nie gehört hat. Und man versteht sie doch. Welches neue Wort passt nicht hinein?

Die Liste dessen, was man mit dem Gedicht im Unterricht anfangen kann, ließe sich verlängern (weitere Aufgaben stehen in den Online-Materialien zu diesem Buch). Sicherlich sind nicht alle Aufgaben für alle Kinder gleich »interessant«. Als wirklich kompetenzorientiert erweisen sie sich, wenn die Kinder beim Arbeiten eigene Arbeitsrhythmen und -strategien finden können. Der Unterricht sollte dazu Raum für individuelle Betreuung und entsprechend unterschiedliche Zeitschienen bieten.

Literatur

Belke. G. (Hrsg.) (2007): Mit Sprache(n) spielen. Textsammlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bremerich-Vos, A./Böhme, K. (2009): Kompetenzdiagnostik im Bereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 376–392.

Bremerich-Vos, A./Krelle, M. (2012): Vergleichsarbeiten 2012, 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung. Modul B: Erläuterungen zum Kompetenzbereich Sprachgebrauch. Berlin, IQB. Online unter www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben (Abruf 9.9.2012).

Fay, J. (2013): Rechtschreiblernen in der Primarstufe. In: Gailberger, S./Wietzke, F. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, S. 172–194.

Gernhardt, R. (2009): Die weißen Riesenhasen ... In: Gernhardt, R.: Ein gutes Wort ist nie verschenkt – Gedichte und Geschichten für Kinder. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Granzer, D./Böhme, K./Köller, O. (2008): Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Köller, O. (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 10–28.

IQB, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.) (2012): VERA-3 Deutsch Sprachgebrauchaufgaben. Online verfügbar unter www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben (Abruf 9.9.2012).

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (sog. »Klieme-Expertise«). Bonn u. a., Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Abruf 10.9.2012).

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). München: Wolters Kluwer. Online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Abruf 9.9.2012).

Kühn, P. (2010): Sprache und Sprachgebrauch erforschen. Berlin: Cornelsen.

Lindauer T./Sutter, E. (2006): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch, H. 191, S. 28–32.

Oomen-Welke, I./Kühn, P. (2009): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Pohl, T./Rosebrock, C./Weinhold, S./Zabka, T. (Hrsg.) (2012). Didaktik Deutsch, H. 32 und 33. Baltmannsweiler: Schneider.

Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.

Sappok, C. (2011): Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung. Forschungslage - »Parsing vs. Phrasing« - Experimente. Münster: LIT-Verlag.

Scardamalia, M./Bereiter, C./Goelman, H. (1982): The Role of Production Factors in Writing Ability. In: Nystrand, M. (Hrsg.): What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse. New York: Academic Press, S. 173–210.

Steinig, W./Huneke, H.-W. (2007): Sprachdidaktik Deutsch. Berlin: Schmidt.