



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen

---

## Didaktische Erläuterung zum Bereich Deutsch Sprachgebrauch in den Vergleichs- arbeiten in der 3. Jahrgangsstufe (VERA-3)

---



## Inhaltsverzeichnis<sup>1</sup>

1. Allgemeine Erläuterungen im Fach Deutsch.....	3
2. Kompetenzorientierung im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und der Bezug zu den Bildungsstandards .....	3
3. Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Einzelnen und die Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben.....	4
4. Anregungen für den Unterricht .....	6
5. Literaturverzeichnis .....	8

Bei der Entstehung dieses Dokuments haben folgende Autoren mitgewirkt:  
Albert Bremerich-Vos und Michael Krelle

---

<sup>1</sup> Das Dokument ist eine angepasste Fassung der Didaktischen Handreichungen aus den Jahren 2012 und 2015.

# 1. Allgemeine Erläuterungen im Fach Deutsch

*„Sprache ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung. Sie hat grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln, damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind.“ (KMK, 2005, S. 6)*

Im Deutschunterricht der Grundschule sollen die Schülerinnen und Schüler allmählich lernen, kommunikative Situationen sprachlich zu bewältigen und sich intentions-, sach- und adressatengerecht zu äußern. Das geschieht mündlich, zunehmend aber auch schriftlich. Außerdem lernen die Kinder, über längere Zeit aufmerksam zuzuhören und immer flüssiger und zunehmend sinnverstehend zu lesen.

Indem man z. B. gemeinsam Gesprächsregeln entwickelt und darauf achtet, dass sich alle daran halten, kann die moralische Dimension des sprachlichen Handelns erfahren werden. Dadurch, dass sich die Kinder mit poetischen Texten beschäftigen, wird ihnen die ästhetische Seite des Sprachgebrauchs zugänglich.

Dabei ist die Sprache nicht nur Mittel (Medium) des Unterrichts, sondern Sprache und Sprachgebrauch sollen auch zum Gegenstand (Objekt) des gemeinsamen Nachdenkens werden. So sollen Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit gefördert werden. Die Kinder lernen einige Begriffe kennen, mit denen sie sich auf Aspekte gesprochener und geschriebener Sprache beziehen können, und wenden diese Begriffe immer wieder in neuen Situationen an.

Dabei gilt es auch darauf zu achten, dass die Kinder zu ihrem Recht kommen, für die Deutsch nicht die erste Sprache ist bzw. deren Erwerb der deutschen Sprache noch nicht sehr weit fortgeschritten ist.

## 2. Kompetenzorientierung im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und der Bezug zu den Bildungsstandards

In einem kompetenzorientierten Unterricht kommt es nicht in erster Linie darauf an, dass eine Reihe von Inhalten bzw. Themen abgearbeitet wird. Vielmehr wird vor allem darauf geachtet, was die Schülerinnen und Schüler am Ende von Unterrichtsphasen „können“. Dabei umfasst das Können mehr als das Wissen. Es hat vor allem auch eine motivationale Komponente. Zwar gibt es keine garantiert wirksamen Rezepte dafür, wie man Kinder langfristig dazu motivieren kann, dass sie sich gern mit Sprache und Sprachgebrauch beschäftigen. Wenn sie aber immer wieder die Erfahrung machen, dass sie die Aufgaben in diesem Bereich meistern können, trauen sie sich mehr zu, entwickeln mehr Lernfreude und sind bereit, sich anzustrengen.

Das Spektrum der Ziele im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wird in den Standards wie folgt umrissen (KMK, 2005, S. 9):

*„Anknüpfend an ihre Spracherfahrungen entwickeln die Kinder ihr Sprachgefühl weiter und gehen bewusster mit Sprache um. 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. Sie sprechen auch über Erfahrungen mit anderen Sprachen. Sie verfügen über ein Grundwissen an grammatischen Strukturen, einen Grundbestand an Begriffen und Verfahren zum Untersuchen von Sprache.“*

Eine große, wenn nicht die größte Herausforderung im Unterricht besteht darin, dass die Spracherfahrungen der Kinder in der Regel sehr heterogen sind. Deshalb sind Individualisierung und Bindendifferenzierung nötig. Ein solcher Unterricht ist allerdings oft schwer zu organisieren. Die Standards sehen vor, dass dieser integrativ angelegt sein soll. Das heißt zum Beispiel, dass grundlegende wortart- und satzbezogene Begriffe zwar isolierend erarbeitet und geübt werden. Sie sollen

dann aber im Rahmen anderer Kompetenzbereiche, vor allem in den Bereichen Lesen und Schreiben, immer wieder angewandt werden.

Die Kinder sollen allmählich lernen, Distanz zu dem zu gewinnen, was sie schon mehr oder weniger „können“. Sprache und Sprachgebrauch werden zum Gegenstand der Reflexion, die Sprachmittel werden aus den kommunikativen Situationen herausgelöst, dekontextualisiert. Gerade jüngeren Kindern fällt es oft schwer, sich beim Lesen oder Schreiben vom Inhalt zu lösen und ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Ebene zu lenken. Deshalb ist es wichtig, dass dieser Fokuswechsel nicht zu schnell vollzogen wird. Es sollte zunächst immer darum gehen, Gesprochenes und Geschriebenes inhaltlich zu verstehen. Wenn an sprachlichem Material gearbeitet und entdeckend gelernt wird, kann der oft beschworenen Gefahr vorgebeugt werden, dass grammatische Termini nur Worthülsen sind und dass Begriffe und ihre Relationen nicht verstanden werden. In diesem Sinne lässt sich auch die Grobgliederung des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in den Standards verstehen. Hier sind nämlich an erster Stelle Standards unter der Überschrift „sprachliche Verständigung untersuchen“ genannt, wobei es u. a. um „Verstehens- und Verständigungsprobleme“ geht. Es folgen Standards unter den Etiketten „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ und schließlich „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ (KMK, 2005, S. 13).

### 3. Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Einzelnen und die Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben

Die Bildungsstandards für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Fach Deutsch für den Primarbereich lauten im Einzelnen (KMK, 2005, S. 13–14):

Unter „sprachliche Verständigung untersuchen“ sind die folgenden Standards subsumiert:

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

Unter der Überschrift „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ finden sich fünf Standards:

- „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.“

Unter „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ sind aufgelistet:

- „Deutsch – Fremdsprache, Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund; Deutsch – Nachbarsprachen,
- gebräuchliche Fremdwörter untersuchen.“

Schließlich sind unter „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ diverse wort- und satzbezogene Begriffe genannt, u. a. „Wortfamilie“, „Wortstamm“, „Wortbaustein“, „Wortfeld“, „Nomen“, „Verb“, „Artikel“, „Adjektiv“, „Pronomen“, „Aussagesatz“, „Fragesatz“, „Ausrufesatz“, „Subjekt“, „Prädikat“, „Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (als Zeitstufen)“ (KMK, 2005, S. 13–14).

Nicht alle dieser Standards lassen sich unter vertretbarem Aufwand in Testaufgaben für große Gruppen von Schülerinnen und Schülern umsetzen (Krelle, 2015). Als ausgesprochen schwierig erscheint z. B. die Konstruktion von Aufgaben zur Illustrierung der ersten Gruppe von Standards („sprachliche Verständigung untersuchen“). Das Reden über Verstehens- und Verständigungsprobleme sollte auf authentische Kontexte bezogen werden; die Reflexion über Rollen dürfte am ehesten auf der Basis einer Schreibaufgabe zugänglich sein. Denkbar wären Testaufgaben, bei denen z. B. zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit zu unterscheiden ist, oder bei denen es darum geht, zu beurteilen, inwiefern bestimmte Formulierungen kommunikativ angemessen sind. Auf solche Aufgaben wurde verzichtet, nicht zuletzt deshalb, weil sie gegenwärtig noch kaum unterrichtsvalide sein dürften.

Um den Standard „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ mittels Testaufgaben zu erfassen, sind Aufgaben zum Sprachvergleich geboten. Zurzeit kann man aber nicht davon ausgehen, dass sie im Unterricht bereits weit verbreitet sind. Dort, wo sie schon eine Rolle spielen, sind sie auf die Herkunftssprachen der Kinder in den jeweiligen Klassen und Schulen abgestimmt. Dieser Standard kann also in einem Test, der für *alle* Kinder des dritten Schuljahrs gedacht ist, nicht valide erfasst werden. Für große Gruppen von Schülerinnen und Schülern wäre er unfair.

Anders verhält es sich mit den unter der Überschrift „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ versammelten Standards. Zu Standards wie „Wörter strukturieren“ und „Möglichkeiten der Wortbildung kennen“, „Wörter ordnen“ und „bei der Textproduktion Operationen wie das Ersetzen nutzen“ lassen sich valide Testaufgaben entwickeln. So kann z. B. erwartet werden, dass in der Mitte der dritten Klasse Wortstämme und andere Wortbausteine so gut wie überall Unterrichtsgegenstand waren. Aufgaben zur Wortbildung sollten also von vielen Schülerinnen und Schülern gemeistert werden können. Der auf die Textproduktion zielende Standard kann vor allem in Form von Überarbeitungsaufgaben überprüft werden. Die Kinder können hier z. B. Lücken ausfüllen, sodass nicht allzu viel Zeit für das Schreiben verwendet werden muss. Schließlich bieten sich Aufgaben zum Standard „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ an. Zum einen mag es gerade für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sinnvoll sein, diese als grundlegend angesehenen Begriffe im Unterricht von Fall zu Fall auch isoliert einzuführen und zu üben. Zum anderen sind aber auch Aufgaben zur Anwendung dieser Begriffe in verschiedenen Kontexten sinnvoll, vor allem im Rahmen des Lesens und Schreibens von *Texten* (vgl. Kühn, 2010): „Die Kompetenzbereiche sind im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen“ (KMK, 2005, S. 8). Will man *sinnvoll* integrativ verfahren, sollte man Aufgaben konstruieren, deren Lösung z. B. zu einem besseren Verständnis oder zur Aufhellung der Struktur eines Lesetextes beiträgt.

Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass ein integrativer Ansatz bereits überall praktiziert wird. Insofern bietet es sich an, sowohl (ansatzweise) integrative als auch andere, eher traditionelle Aufgaben zu präsentieren. Auch wenn Aspekte der Wortbedeutung erfragt werden, hilft das den Schülerinnen und Schülern, den Text besser zu verstehen. Als ansatzweise integrativ kann schließlich auch eine Teilaufgabe angesehen werden, in der nach einem Pronomen gefragt wird, durch welches Koreferenz bzw. Kohäsion im Text hergestellt wird. Andere Teilaufgaben sind hingegen eher traditioneller Art: So ergibt sich z. B. die Antwort auf die Frage nach Komposita ganz unabhängig davon, ob man den Text verstanden hat oder nicht.

Bei manchen Teilaufgaben werden mitunter Termini, z. B. „Adjektiv“, „Verb“, „Nomen“ etc. vorgegeben. Zu diesen Begriffen finden die Schülerinnen und Schüler in den allgemeinen Anweisungen Hinweise und Erklärungen, sofern sie beim Lösen der Teilaufgaben unsicher sind, weil sie bspw. die Termini noch nicht kennen oder weil sie im Unterricht ein anderes Wort gelernt haben. Sie haben sich auch noch für Viertklässlerinnen und Viertklässler als schwierig erwiesen.

Die Aufgaben wurden von einem Team von Lehrkräften sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern entwickelt, erprobt und überarbeitet. Danach sind sie jeweils an mehreren Hundert Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit überprüft („pilotiert“) worden. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden die Einzelaufgaben („Items“) gemäß ihren Lösungshäufigkeiten dann in eine Reihenfolge gebracht und auf ein Kompetenzstufenmodell bezogen. Das Modell kann auf der Seite des IQB eingesehen werden (KMK, 2015). Eine genauere Erläuterung zum Kompetenzstufenmodell findet sich bei Bremerich-Vos & Böhme (2009).

## 4. Anregungen für den Unterricht

Es ist nicht sinnvoll, im Unterricht nur diejenigen Standards zu berücksichtigen, von denen man vermutet, dass sie in Vergleichsarbeiten in Testaufgaben umgesetzt werden könnten. Die Kinder sollten zwar *Formate* von Testaufgaben kennen, z. B. die Multiple-Choice-Version, es sollte aber kein „Teaching to the Test“ betrieben werden, etwa in der Form, dass man „alte“ VERA-Aufgaben bearbeiten lässt.

Die Standards unter der Überschrift „sprachliche Verständigung untersuchen“ können u. a. mit spielerischen Mitteln angegangen werden. Im Rahmen von Rollenspielen lassen sich zentrale Parameter von Kommunikationssituationen variieren: Wie kann bzw. soll ich mündlich formulieren, wenn ich zum Beispiel einen Mitschüler auffordere etwas zu tun oder mich bei ihm für etwas entschuldige? Wie kann man hier Höflichkeit von Fall zu Fall sprachlich ausdrücken? Sollte man das überhaupt? Vorschläge für Versionen von Äußerungen können gesammelt und im Anschluss szenisch umgesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich darüber aus, anhand welcher sprachlichen Merkmale sie Äußerungen im Hinblick auf Höflichkeit einstufen, bei welchen Gelegenheiten einmal mehr, einmal weniger höfliches sprachliches Handeln angezeigt ist, wie sie solches Handeln beurteilen und ob ihnen besonders höfliche Formen überhaupt zur Verfügung stehen. Darüber hinaus kann gefragt werden, wie man im Fall von Auffordern und Sich-Entschuldigen (und darüber hinaus) *im Schriftlichen* den Ausfall stimmlicher, gestischer und mimischer Mittel kompensieren kann. Es liegt auf der Hand, dass die Praxis des höflichen Umgangs miteinander und auch das Nachdenken darüber (nicht nur) in der Grundschule eine bedeutende Rolle spielen sollten. Schließlich geht es hier um ein zentrales Merkmal grundlegender Bildung, zu deren Entfaltung gerade der Deutschunterricht wesentlich beitragen kann.

Darüber hinaus bietet der Unterricht selbst als komplexer kommunikativer Prozess immer wieder Anlass, nicht im Spiel, sondern authentisch über Verstehens- und Verständigungsprobleme zu sprechen. Hier ist die Lehrperson ein „Modell“ und die Schülerinnen und Schüler können von ihr im günstigen Fall und eher beiläufig lernen, wann und wie man im Interesse an Verständigung den Inhalts- und Beziehungsaspekt von Kommunikation zum Thema machen kann.

Bei den Standards der Gruppe „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ geht es u. a. um Wortschatzarbeit. Auf Rezeption zielt diese, wenn Texte zu lesen sind. Man kann Texte verstehen, ohne die Bedeutung jedes einzelnen Wortes zu kennen. Insofern ist es nicht sinnvoll, die Kinder beim ersten Durchlesen alle unbekanntesten Wörter markieren zu lassen. Sie konzentrieren sich dann auf das noch Unverstandene und bauen kein Modell des mit dem Text Gemeinten auf. Wesentlich ist aber, dass *Schlüsselwörter* verstanden werden. Vor der gemeinsamen Lektüre sollte man also überlegen, welche Wörter diesen Status haben und wie zu sichern ist, dass ihre Bedeutungen allen Kindern zugänglich sind. Die Wörter sollen nicht nur verstanden und „abgespeichert“, sondern auch abgerufen, z. B. nachgesprochen oder abgeschrieben, und dann in den Mitteilungswortschatz übernommen werden. Erst dann sollte man darangehen, den Wortschatz bewusster wahrzunehmen und Wörter, z. B. nach Wortfamilien („fahr“, „Fahrer“, „Fahrplan“, „Fähre“) und Wortbausteinen, Wortfeldern („sagen“, „plaudern“, „flüstern“, „brüllen“) und Sachfeldern („Haus“, „Zimmer“, „Tür“, „Keller“) zu ordnen.

Auch Operationen wie das Weglassen können zum Leseverstehen beitragen. Die Kinder ermitteln z. B. auf Satzebene das grammatische Minimum und entscheiden auf der Ebene von Absätzen, welche Informationen für das Verstehen auf globaler Ebene unerlässlich sind und welche nicht.

Wenn es um das Schreiben geht, z. B. darum, eine Handlung, einen Vorschlag, eine Meinung schriftlich zu *begründen*, kann man differenzierend verfahren, indem man schwächeren Schülerinnen und Schülern eine Standardformulierung vorgibt, darüber hinaus aber nach weiteren grammatischen und lexikalischen Mitteln zum Ausdruck von Begründungen suchen lässt. In Frage kommen z. B. unterordnende und nebenordnende Konjunktionen wie „weil“ und „denn“, Adverbien wie „nämlich“ oder „deshalb“, „kleine Wörter“ wie „ja“, Präpositionen („wegen“) oder Ausdrücke wie „aus diesem Grund“. Dabei sollen die diversen sprachlichen Mittel nicht *terminologisch* unterschieden werden. Vielmehr kommt es darauf an, am Beispiel zu demonstrieren, dass man das Gemeinte auf unterschiedliche Weise ausdrücken kann.

Als Lehrkraft ist man gehalten, im Unterricht „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen“ zu thematisieren. Dagegen gibt es aber nach wie vor Vorbehalte. Von den Sprachen, die viele Grundschul Kinder sprechen, z. B. vom Türkischen, Russischen und Polnischen, weiß man in der Regel wenig. Insofern, so ein zentrales Argument, könne man Auskünfte dieser Kinder über ihre Herkunftssprachen oft gar nicht überprüfen. Dieses Argument ist zwar naheliegend, aber doch nicht überzeugend. Denn ein Vergleich, wie unzutreffend er im Einzelnen auch ausfallen mag, fördert doch die metasprachliche Bewusstheit und die Einsicht in die Konventionalität sprachlicher Zeichen. Vor allem aber stärkt er das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler, die „ihre“ Sprachen wertgeschätzt sehen und sich als Expertinnen und Experten für Auskünfte darüber ernst genommen fühlen.

Mittlerweile gibt es eine Fülle von Vorschlägen zur Arbeit in diesem Bereich:

- Man kann die Kinder mit oder ohne Vorgabe von Beispielen nach internationalen Wörtern suchen lassen. Listen solcher Wörter, u. a. für Deutsch, Türkisch, Polnisch und Russisch und die Bereiche Elektronik/Technik, Pflanzen/Blumen, Musik/Musikinstrumente, Sportarten usw., finden sich z.B. in Oomen-Welke (2010).
- Auf lexikalischer Ebene lassen sich auch z. B. Systeme von Verwandtschaftsbeziehungen miteinander vergleichen. Dabei zeigt sich z. B., dass das System im Türkischen differenzierter ist als im Deutschen. Detaillierte Hinweise dazu findet man auf der Homepage eines Projekts der Universität Duisburg-Essen (o. J.). Hier werden u. a. Polnisch, Russisch und Türkisch im Vergleich mit Deutsch jeweils knapp und ohne großen fachsprachlichen Aufwand charakterisiert (vgl. auch Colombo-Scheffhold, Fenn, Jeuk & Schäfer, 2010).
- Nicht um den Wortschatz, sondern um das sprachliche Handeln in typischen Kommunikationssituationen geht es, wenn nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Ritualen des Begrüßens und Verabschiedens gefragt wird (s. für einen Vergleich Deutsch – Türkisch Oomen-Welke, 2010). Die Kinder können auch sprachenvergleichend Grußformeln in E-Mails und Chats untersuchen.
- Je nach Situation vor Ort können auch anspruchsvollere Aufgaben gestellt werden. So kann nach einer Sichtung einiger regelmäßiger und unregelmäßiger Verben im Deutschen gefragt werden, ob es z. B. auch im Türkischen unregelmäßige Verben gibt oder ob hier der Stamm immer erhalten bleibt. Ergiebig sind auch ein Vergleich von Pluralmarkierungen und die Frage, ob es für jemanden, der in seiner ersten oder anderen Sprache keine Artikel kennt, leicht ist, zu lernen, welches Genus Nomen im Deutschen haben.

Wie man sieht, lässt sich von hier aus leicht eine Brücke zu Aufgaben bauen, die dem Standard „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ zuzuordnen sind. Kommt es hier z. B. zu einer Thematisierung der Satzarten Aussage-, Frage- und Ausrufesatz, muss die Position des nach Person und Anzahl bestimmten Teils des Prädikats bestimmt werden. Steht es an zweiter, erster oder anderer Stelle? Ist das anhand von Beispielen in erster Näherung geklärt, kann z. B. gefragt werden, wo denn im Türkischen das finite Verb in verschiedenen Satzarten steht. Dass es durchgängig am Ende zu finden ist, sorgt vielleicht für Erstaunen.

Was die anderen in den Standards aufgelisteten Begriffe angeht, so spricht alles dafür, sie nach Einführung und Übung im Rahmen eines integrativ angelegten Unterrichts immer wieder im Kontext der anderen Kompetenzbereiche zu verwenden. Begriffe wie „Selbstlaut“ und „Mitlaut“ können z. B. gebraucht werden, wenn Strukturen von Silben untersucht werden. Die Begriffe „Umlaut“ und „Silbe“ wiederum spielen u. a. eine Rolle, wenn es im Bereich der Orthographie darum geht, die Auslautverhärtung („Dieb“ und „Die-be“) und die vokalische Ableitung („Bäcker“ wegen „backen“) zu erläutern. Unterschiede in der Verwendung von bestimmtem und unbestimmtem Artikel lassen sich im Zusammenhang mit der Frage thematisieren, wie man zu Beginn einer Geschichte Personen bzw. Figuren einführt. Warum ist – jedenfalls üblicherweise – von *einem* Jungen oder *einem* Mädchen und nicht von *dem* Jungen oder *dem* Mädchen die Rede? Sind Pronomen Thema, kann man z. B. eigene und fremde Texte daraufhin untersuchen, ob nicht manchmal wiederholt gebrauchte Eigennamen oder Nominalgruppen durch Pronomen ersetzt werden könnten. So wirken die Texte vielleicht weniger monoton.

## 5. Literaturverzeichnis

- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Kompetenzdiagnostik im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 376–392). Weinheim: Beltz.
- Colombo-Scheffhold, S., Fenn, P., Jeuk, S. & Schäfer, J. (2010). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder: Sprache im Klassenzimmer*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- 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* (S. 207–228). Stuttgart: Klett/Fillibach.
- Kühn, P. (2010). *Sprache untersuchen und erforschen*. Berlin: Cornelsen.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch im Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010. Überarbeiteter Entwurf in der Version vom 24. März 2015*. Entnommen am 8. Januar 2018 von [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM\\_GS\\_Deutsch\\_S\\_1.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_S_1.pdf)
- Oomen-Welke, I. & Kühn, P. (2009). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller, (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S.139-184). Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2010): *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.
- Universität Duisburg-Essen (o. J.). *Sprachbeschreibungen*. Entnommen am 6. Oktober 2017 von <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>