



KompAss

Kompetenzorientierte Aufgaben für
das selbstregulierte sprachliche Lernen
im Fach Deutsch der Grundschule

Modul 1 – Modul 4



– Entwurfsfassung –



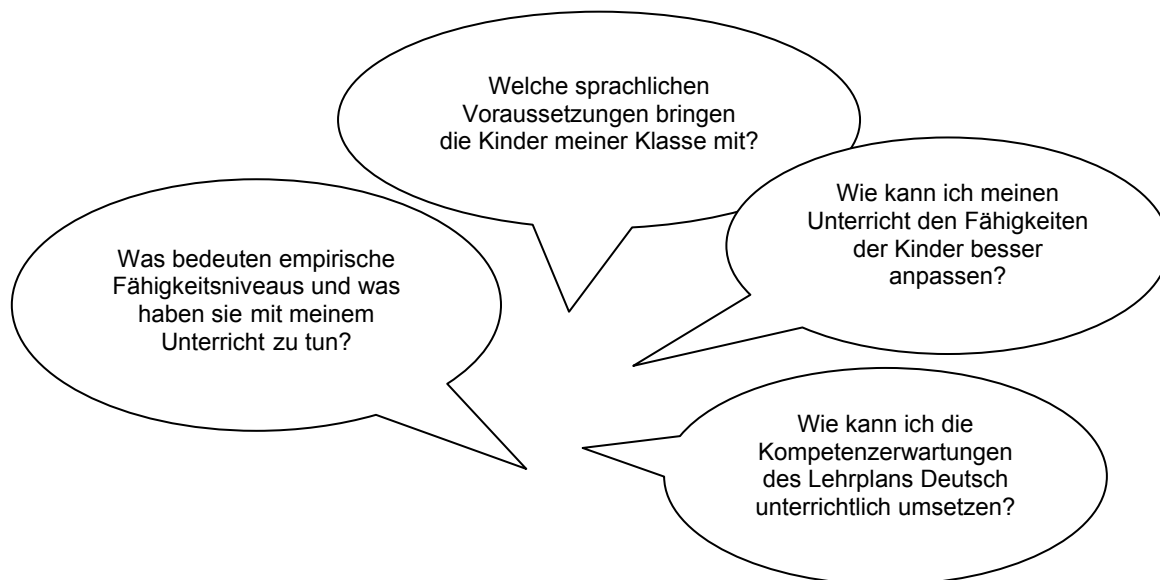
Modul 1

Inhalt

Vorwort	5
1. Grundlagen kompetenzorientierter Unterrichtsplanung	6
1.1 Bemerkungen über die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen	6
1.2 Der Lehrplan Deutsch, kompetenzorientierter Unterricht und empirisch fassbare sprachliche Kompetenzen (Fähigkeitsniveaus)	11
1.3 Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen/Fähigkeitsniveaus	14
1.3.1 Sprechen und Zuhören	14
1.3.2 Lesen – Umgang mit Texten und Medien	15
1.3.3 Schreiben – Texte verfassen	21
1.3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen: Sprachbewusstheit entwickeln	24
1.3.5 Richtig Schreiben	29

Vorwort

Kompetenzorientierte Aufgaben für selbstreguliertes sprachliches Lernen in der Grundschule



Mit der Einführung der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung in den neuen Lehrplänen rücken Arbeitsweisen, Strategien und Lernergebnisse von Kindern verstärkt in den Blick. Das Projekt KompAss des Landes NRW greift dies auf und zeigt, wie im Deutschunterricht anhand vielfältiger Lernaufgaben sprachliche Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen entwickelt werden und eigenständig entdeckend und forschend gelernt werden kann.

Das Projekt KompAss bietet in vier Modulen vielfältige Materialien für das sprachliche Lernen im Unterricht an. Ein schulerprobtes Team aus Lehrkräften, Fachleiterinnen und Fachdidaktikern hat diese Materialien angefertigt, an Projektschulen erprobt und weiter entwickelt. Alle Inhalte sind anwendungsorientiert gestaltet und für den Unterricht variabel nutzbar.

Inhalte der Module:

- Modul 1: **Grundlagen kompetenzorientierter Unterrichtsplanung** (Kompetenzerwartungen des Lehrplans Deutsch der GS, Beschreibungen der Fähigkeitsniveaus in der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in den Bereichen des Faches Deutsch)
- Modul 2: **Lernaufgaben für das sprachliche Lernen in der Grundschule** (Beispiele für Lernaufgaben mit Einordnung in die Kompetenzerwartungen des Lehrplans Deutsch, Einschätzungen des Niveaus der Aufgabenstellung sowie Verweise auf Möglichkeiten eines integrativen Deutschunterrichts)
- Modul 3: **Lernarrangements und Lernbegleitung**
- Modul 4: **Diagnostikfenster im Deutschunterricht der Grundschule**

Das Projekt KompAss möchte Grundschullehrkräfte unterstützen, kompetenzorientiert und zielgerichtet sprachliche Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler sicherer zu bestimmen, zu fördern und auszubauen.

1. Grundlagen kompetenzorientierter Unterrichtsplanung

Der Kompetenzbegriff ist in den Bildungsstandards, der neueren Fachdidaktik und auch in den neuen Lehrplänen für die Grundschule von zentraler Bedeutung. Die für das Fach Deutsch im Lehrplan beschriebenen erwünschten Kompetenzen (Kompetenzerwartungen) beschreiben die Anforderungen des jeweiligen fachdidaktischen Bereichs als die Fähigkeiten, Bereitschaften und Verhaltensweisen, die Schülerinnen und Schüler in der aktiven Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten in der Grundschule erzielen können.

Um Missverständnisse zu vermeiden, müssen wir zunächst klar zwischen empirisch fassbaren Kompetenzen (Kapitel 1 und 3 des Moduls) und den in den Bildungsstandards und Lehrplänen beschriebenen erwünschten Verhaltensweisen als Kompetenzerwartungen (Kapitel 2 des Moduls) unterscheiden.

1.1 Bemerkungen über die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen

Zu den empirisch greifbaren sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch, die weitgehend im Schulalter erworben werden, gehören Kompetenzen im kommunikativen Umgang mit anderen Menschen, Kompetenzen im Umgang mit Texten und Medien, im Schreiben – als Textverfassen und Rechtschreiben – sowie die Entwicklung einer Sprachbewusstheit (oft „Sprachgefühl“ genannt), in der sich ein Wissen über Sprache, besonders über die Muttersprache zeigt.

Grundlage dieser „späten schulischen Spracherwerbe“ sind die im natürlichen Sprach(verhaltens-)erwerb ausgebildeten sprachlichen **Generalkompetenzen**, die die Schülerinnen und Schüler weitgehend vor Eintritt in die Schule erworben haben und über die sie zu Schulbeginn in unterschiedlicher Weise verfügen.

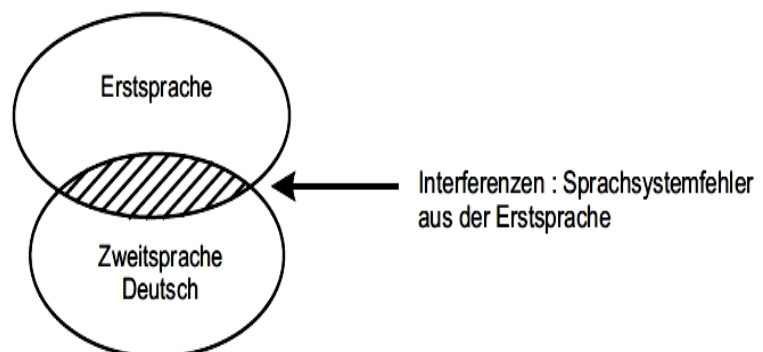
Da der Deutschunterricht auf diesem Fundament aufbaut, das die Kinder schon in den Unterricht mitbringen, ist er immer auch ein Unterricht, der „das natürliche Sprachlernen“ begleitet.

Zu den **sprachlichen Generalkompetenzen** gehören:

- **Die Sprachsystem“-Kompetenz**
konkret: „**Grammatisches Können**“

Diese Kompetenz ist Voraussetzung für jeglichen Umgang mit Sprache, d. h. bedeutsam für den Gebrauch und das Verstehen einer Sprache und für die Entwicklung aller Sprachverhaltenskompetenzen.

Die Schülerinnen und Schüler bringen diese Generalkompetenz weitgehend entwickelt in die Schule mit, der Entwicklungsgrad ist aber, je nach Sprachanregung und Sprachumfeld, verschieden. Bei Migranten mit starker Erstsprache ist diese Generalkompetenz nur teilweise vorhanden und von starken Interferenzen mit ihrer Erstsprache geprägt.



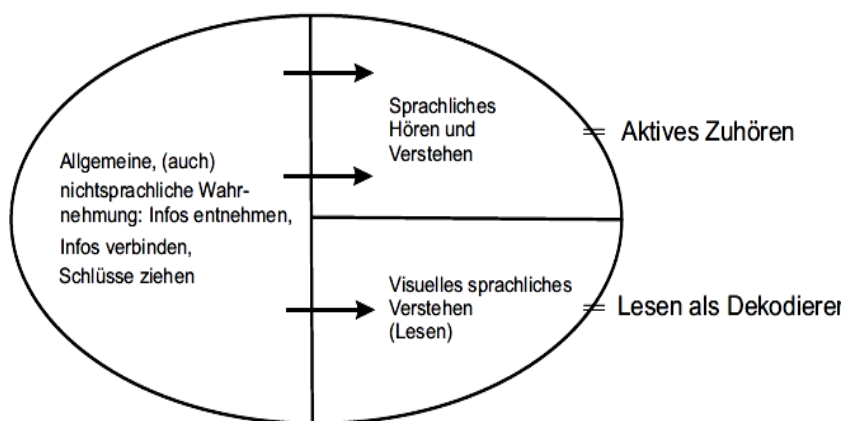
Grafik: Erst- und Zweitsprache

Folgen für den Unterricht: Es muss ein solider deutscher Sprachbesitz in Grammatik, Wortschatz und Spracherfahrung für alle Kinder entwickelt werden.

Nur mit guten Deutschkenntnissen gibt es eine erfolgreiche Weiterentwicklung im Lesen- und (Recht-)Schreiben-Lernen und in der Sprachbetrachtung. *(Bei sprachbehinderten Kindern ist Sprachtherapie oder sonderpädagogische Förderung nötig, bei Migranten Förderung in Deutsch als Zweitsprache.)*

- **Die sprachliche Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenz,**
konkret: „Allgemeine Wahrnehmungskompetenz und sprachliche (Re-)Konstruktionskompetenz“

Zur aktiven (Re-)Konstruktionskompetenz gehört der Besitz eines Wortschatzes. Sie ist notwendig z. B. für das Hörverstehen, Leseverstehen und Aufgabenverstehen sowie das Verstehen eines inneren Dialogs (sprachliches Denken). Auch diese Kompetenz ist vor Eintritt in die Schule für die allgemeine Wahrnehmung und den oralen Bereich der Sprache weitgehend entwickelt. Im visuellen Bereich ist sie noch wenig und sehr unterschiedlich ausgebildet (Frühlesen). Ihre Weiterentwicklung zu einer umfassenden Reflexionskompetenz (s. u.) findet erst im Schulalter und durch Unterricht statt.



Grafik: Allgemeine und sprachliche Wahrnehmungskompetenz

Folgen für den Unterricht: Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit sowie Motivation der Kinder sind zu stützen. Das „Mitkommen“ ist zu beobachten. Die Kinder werden zum Nach- und Mitdenken angeleitet.

Gutes sprachliches Zuhören, die Ausbildung eines Arbeitswortschatzes und auch sprachliches Sehen-(Lesen-)können, führen zur erfolgreichen Teilhabe am Unterricht und am gesellschaftlichen Leben.

- **Kompetenz zur selbstleitenden Funktion der Sprache,**
konkret: „Sich selbst mit Sprache anleiten, das eigene Tun und die eigene Wahrnehmung sprachlich begleiten“

Diese Generalkompetenz ist die Voraussetzung für ein differenziertes sprachliches Denken (= der Dialog mit sich selbst) und alle monologischen (Sprachgestaltungs-)Kompetenzen, wie z. B. Erzählen, Beschreiben, Vortragen und Texte-Verfassen. Die Kinder befinden sich in der Grundschule z. T. noch im Stadium des Erwerbs (sog. egozentrische Phase). Diese Generalkompetenz ist Ausdruck des inneren intellektuellen Tuns und auch des Selbstvertrauens.

Folgen für den Unterricht: Eine Förderung der inneren sprachlichen Aktivität, des „Mitdenkens“ und „Selberdenkens“ wird angeleitet. Dazu gehört eigenes (Mit-)Denken und Verbalisieren. Die selbstleitende Funktion der Sprache ist Voraussetzung für die aktive Unterrichtsbeteiligung, für das eigene Erzählen und später für die Befähigung zum Texte-Verfassen (Schriftspracherwerb) und für die Reflexionskompetenz.

- **Reflexionskompetenz: Metakommunikation und Interpretationskompetenz, konkret: „Die Fähigkeit, distanziert und mit Begriffen und Methoden einen Sachverhalt zu untersuchen und zu analysieren“**

Reflexionskompetenz entsteht aus einer fortgeschrittenen Wahrnehmungskompetenz, der Fähigkeit zur selbstleitenden Funktion der Sprache und durch Unterricht.

Die Fähigkeiten bei Grundschüler/innen werden meist überschätzt, denn diese Kompetenz entwickelt sich beginnend im Grundschulalter und vor allem mit der Pubertät. Sie ist die Voraussetzung für einen hoch bewussten, distanzierten und metakommunikativen Umgang mit Phänomenen.

An der Reflexionskompetenz orientieren sich in allen Kompetenzbereichen die jeweils höchsten Kompetenzniveaus. Sei es, dass wir von „reflektierendem Lesen“ oder von „Interpretationskompetenz“ beim Lesen sprechen, „explizites Begriffswissen“ und „reflektierte Sprachbewusstheit“ im Bereich Sprache untersuchen meinen, oder sei es, dass wir „bewusste Sprachgestaltung“ beim Texte-Verfassen oder hohe Fehler- oder Regelbewusstheit beim Rechtschreiben konstatieren.

Folgen für den Unterricht: Die Reflexionskompetenz sollte man nicht zu früh ansteuern. Erstes handelndes Erproben im Sprachbetrachtungsunterricht oder die spontane Rückäußerung zum Gelesenen geht der Interpretation und Reflexion im Lesen voraus. Vor der Lösung komplexer, argumentativer Schreibaufgaben sollten Aufgaben gestellt werden, die eher spontanes Aufschreiben verlangen.

- **Sprachbewusstheit und sprachliche Analysekompetenz, konkret: „Sprachliche Erscheinungen zum Analysegegenstand machen“, „grammatisches und sprachliches Wissen“**

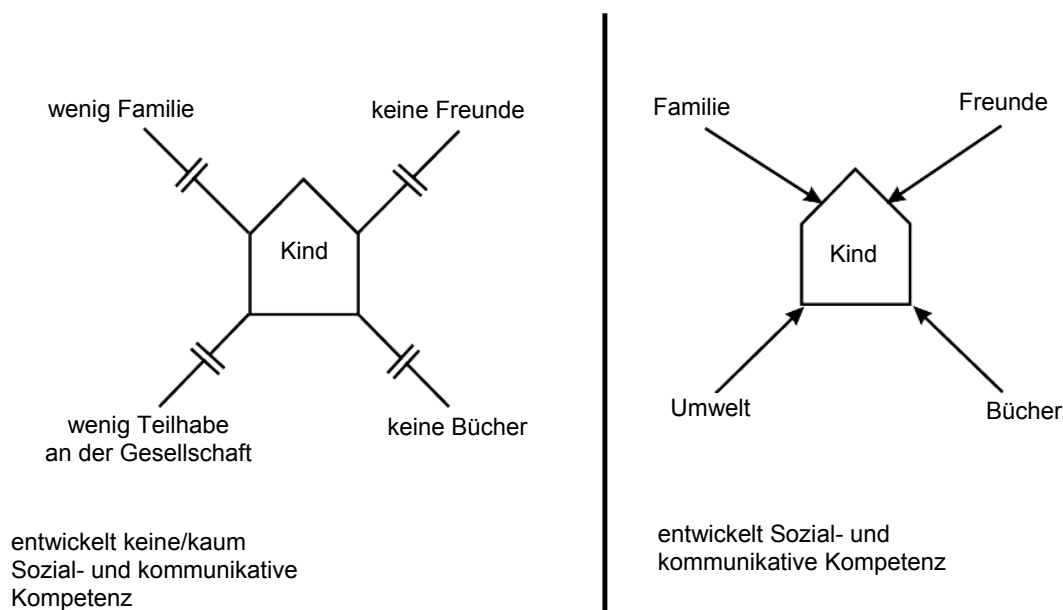
Sprachbewusstheit als Generalkompetenz erzeugt verschiedene mentale Repräsentationen sprachlichen Wissens und Vorstellungen über Sprache sowie z. B. die phonologische Bewusstheit für das Lesen und Rechtschreiben-Lernen. Sie ist Grundlage für jede eigentätige „innere“ Regelbildung, für „Sprachgefühl und Sprachaufmerksamkeit“ („language awareness“). Sie wird zunächst „prozedural“, d. h. spontan und an die Situation gebunden eingesetzt, später auch reflexiv unter aktiver Verwendung von (grammatischen) Begriffen und Methoden des Sprachbetrachtungsunterrichts. Die Kinder befinden sich im Grundschulalter noch im Stadium des Erwerbs dieser Kompetenz.

Folgen für den Unterricht: Die Kinder werden angeleitet, aus dem Werkzeuggebrauch der Sprache herauszutreten und sprachliche Phänomene zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Sprachbewusste Analysekompetenz braucht das Kind z. B., um Laute abzuhören und Buchstaben zuzuordnen, um Wortklangbildern und optischen Eindrücken Bedeutungen zuzuordnen oder um ein Sprachgefühl für sprachliche Fehler, für (vollständige) Sätze oder grammatische Besonderheiten/Stil zu entwickeln.

- **Sozial- und kommunikative Kompetenz,**
konkret: „Sich angemessen im Umgang mit anderen verhalten, andere verstehen und sich seiner selbst bewusst zu werden und sich auszudrücken“

Diese Generalkompetenz befähigt Kinder z. B., auf andere einzugehen, die soziale Umwelt zu berücksichtigen, Situationen zu verstehen und Rollen einzunehmen. Sie kann unterschiedlich ausgeprägt sein und hängt von der familiären und kulturellen Umwelt ab. Der Erwerb erfolgt auch noch im Schulalter ganz wesentlich selbstorganisiert und auch außerhalb der Schule (Peergroup, etc.).



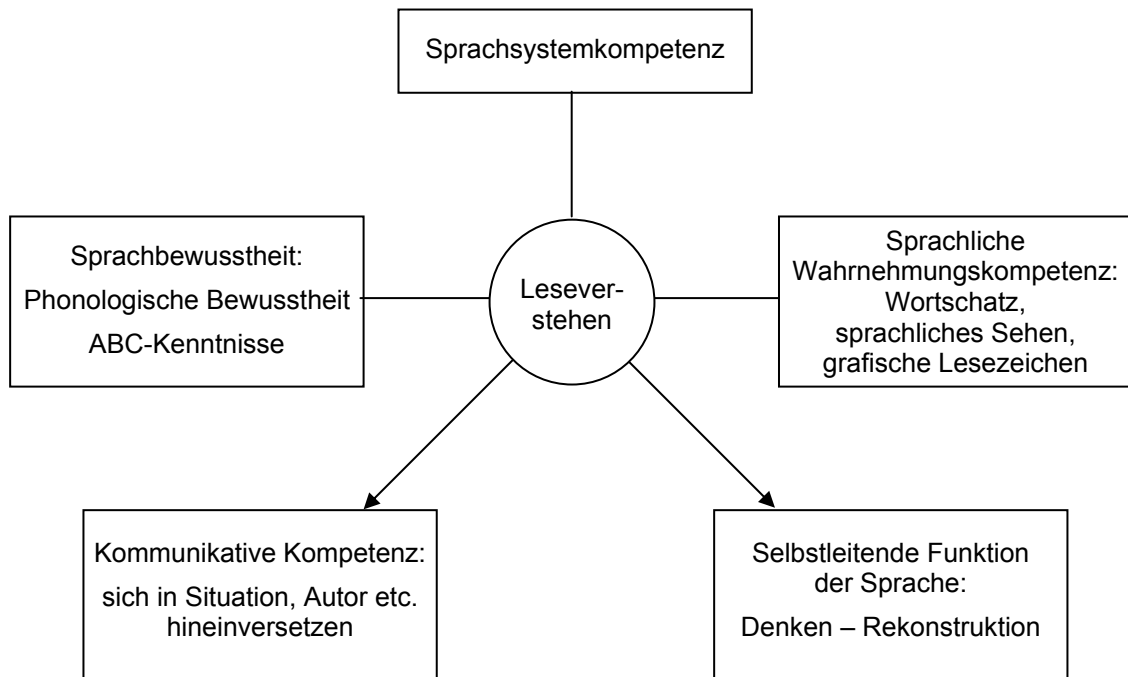
Folgen für den Unterricht: Die Lehrkraft bewegt die Kinder zur Teilnahme an „allem“. Dazu gehört ein anregungsreicher Unterricht („Konferenzen“, Diskussionen) und die Förderung selbstständigen Lernens in Gruppen.

Wie wirken die Generalkompetenzen zusammen?

Die Generalkompetenzen interagieren bei den meist kognitiv gesteuerten Verhaltensweisen, die wir in der Schule verlangen, z. B. wenn die Kinder eine bestimmte Schreibaufgabe bearbeiten, ein Wort im Wörterbuch suchen, mit der Zeitung als Medium umgehen oder nach einer bestimmten Information in einem Text suchen (Beispiel siehe Grafik zum Leseverstehen auf der nächsten Seite).

Mit der individuell unterschiedlichen Ausprägung dieser Generalkompetenzen bringen die Kinder für die späten, schulischen Spracherwerbe also sehr unterschiedliche Startchancen mit.

Dies gilt schon für das erste Lesen- und Schreiben-Lernen, z. B. für die Dekodierungskompetenz beim Lesen, bei der Laut-Buchstabenzuordnung und beim Erstschreiben für die Erarbeitung von inneren Rechtschreibregeln. Dies gilt auch für das Texte-Verfassen, im Erkennen von Schreibsituationen, bei der Adressatenorientierung und der stilistischen Gestaltung u. Ä.



Sterngrafik: Leseverstehen

Obwohl den Lehrkräften die unterschiedlichen Entwicklungsstände aus ihren unterrichtlichen Erfahrungen bekannt sind, werden diese Erkenntnisse in unterrichtlichen Planungen und gerade im Umgang mit Migranten noch zu wenig berücksichtigt. Die Hintergrundinformationen des Moduls 1 sollen Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule Grundprinzipien des Spracherwerbs vermitteln, um das Lernverhalten der Kinder einzuordnen und den Entwicklungsstand sprachlichen Könnens besser einzuschätzen.

1.2 Der Lehrplan Deutsch, kompetenzorientierter Unterricht und empirisch fassbare sprachliche Kompetenzen (Fähigkeitsniveaus)

Kompetenzerwartungen im Lehrplan

Die Lehrpläne für die Grundschule in NRW, 2008, sowie die Bildungsstandards beschreiben im Gegensatz zu den empirisch fassbaren Kompetenzen die Zieldimension schulischer Lehr- und Lernprozesse. Sie orientieren sich an einer fachlichen Systematik, an funktionalen Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt und an den Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder. Für das Fach Deutsch werden im Grundschullehrplan Kompetenzerwartungen in den vier Kompetenzbereichen festgelegt: Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – Umgang mit Texten und Medien – und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Der Lehrplan Deutsch definiert damit, abgestimmt mit den Standards der KMK, verbindliche fachliche Anforderungen.

Die Kompetenzerwartungen im Fach Deutsch beziehen sich auf die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in ihren fachspezifischen Ausprägungen, Aspectsetzungen und Konturierungen in schulischen und unterrichtlichen Kontexten gezielt entwickelt und gefördert werden sollen. Damit legt der Lehrplan „*erwartete Lernergebnisse als verbindliche Bildungsziele*“ fest.

Die Kompetenzerwartungen geben nicht nur die quantitative Erweiterung fachlichen Wissens für das Ende der Schuleingangsphase und das Ende der Klasse 4 an, sondern konzentrieren sich auch qualitativ auf Fähigkeiten und Fertigkeiten und unterscheiden sich in ihrer Progression z. B. durch Komplexität der Anforderung, systematischeres und gezielteres Methodewissen und eigenständigere Arbeits- und Herangehensweisen.

Die Bildungsziele des Lehrplans werden allerdings nicht nur aus empirischem Wissen über sprachliche Kompetenzen gewonnen, sondern gründen sich auch auf:

- Einsichten und Erkenntnisse der Fachwissenschaften, hier der Literatur- und Sprachwissenschaft,
- didaktische, pädagogische Wertvorstellungen,
- Vorgaben der nationalen und internationalen Bildungspolitik,
- gesellschaftliche Bedingungen und Bildungstraditionen der Schule.

Kompetenzorientierter Unterricht: Orientierung Fähigkeitsniveaus

Neben den Anforderungen aus dem Lehrplan stehen für die Lehrkräfte die Kompetenzbeschreibungen u. a. als empirisch abgesicherte Kompetenzstufen oder Fähigkeitsniveaus aus den Vergleichsarbeiten (VERA 3, siehe dazu Kapitel 3 und 4) oder aus sogenannten „System-Monitoring“-Studien (z. B. IGLU) zur Verfügung. Kompetenzstufen und Fähigkeitsniveaus beschreiben die Ausprägungsgrade von fachlich definierten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen.

Die Rückmeldung im Rahmen von VERA erfolgt zwar üblicherweise auf Ebene der Klasse bzw. Lerngruppe, weil die Zuweisung eines Fähigkeitsniveaus für einzelne Schülerinnen und Schüler mit einer empirischen Unsicherheit verbunden ist. Die Ergebnisse für eine Klasse lassen sich inhaltlich interpretieren, da die Unsicherheit bei der Zusammenfassung auf Klassenebene kleiner wird. Aber die auf Klassebene durchschnittlich gewonnenen Fähigkeitsniveaus können aufgrund der Detailbeschreibungen auf die Leistungsfähigkeit der Kinder interpretiert werden und zur Planung des Unterrichts und zur Einschätzung und Auswahl von Lernaufgaben genutzt werden.

Das erreichte Fähigkeitsniveau zeigt sich auch in Arbeitsergebnissen der Kinder, also in der Art und Weise der erfolgreichen Bewältigung von gezielten Aufgaben – auch in Testsituationen.

Im kompetenzorientierten Unterricht sollen Schülerinnen und Schüler nun über geeignete Lernaufgaben ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln, ihr fachliches Wissen vertiefen und die gewünschten Verhaltensweisen als Resultat von Lernprozessen zeigen können.

In einem kompetenzorientierten Unterricht geht es also darum, die Anforderungen aus dem Lehrplan mit den individuellen Fähigkeiten der Kinder zusammenzubringen.

So entsteht ein das natürliche Lernen begleitender Unterricht, der sich kraft der Beobachtung und Beachtung schon vorhandener Kompetenzen in sich selbst differenziert und individuelle Lernwege berücksichtigt.

Die Lernwege und die Möglichkeit, von der Schule angestoßene Fähigkeiten im Fach Deutsch überhaupt zu erwerben, sind von Prinzipien des allgemeinen Sprach(kompetenz-)erwerbs bestimmt: Das Lernen erfolgt selbstorganisiert und eigenaktiv wie im Spracherwerb und die Lernmöglichkeiten basieren auf Entwicklungsfortschritten in den Generalkompetenzen.

Um einen lernbegleitenden Unterricht zu ermöglichen benötigt die Lehrkraft also Kenntnisse über Lernwege des Spracherwerbs, über unterschiedliche Voraussetzungen und Schwierigkeiten beim Lernen und über die Komplexität von Lernaufgaben und Problemstellungen.

Der Abgleich mit den empirisch gewonnenen (Durchschnitts)Kompetenzen, wie sie in Kompetenzmodellen (siehe Kapitel 3) beschrieben werden, kann als qualitative Grundlage zur Entwicklung individueller Angebote im Unterricht dienen. Konkret: Lehrerinnen und Lehrer müssen wissen, welche Anforderungen eine Lernaufgabe an ein Kind stellt, welche Fähigkeiten und Kenntnisse benötigt werden, um diese Aufgabe zu lösen.

Von diesem Wissen ausgehend kann eine Lehrkraft passgenauere Angebote in Form von Lernaufgaben zur individuellen Weiterentwicklung des Kindes gestalten und überhaupt erst einen kompetenzorientierten Unterricht planen.

Vom Nutzen der Beschreibung schulsprachlicher Kompetenzen mithilfe von Fähigkeitsniveaus

Ebenso zentral wie ein Grundverständnis über die Lernwege zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen ist für den Unterricht das Wissen über die unterschiedliche Ausprägung von Fähigkeiten und die Möglichkeiten, diese in Form von Fähigkeitsniveaus im Fach Deutsch darzustellen.

Durch eine Einarbeitung in die Fähigkeitsniveaus und die Zuordnung von Aufgaben zu den Niveaus können Lehrerinnen und Lehrer eine zunehmend sichere Einschätzung von Lernergebnissen gewinnen. Sie schärfen damit ihr Gespür für Aufgabenschwierigkeiten und stärken ihre Beobachtungskompetenz für die Lernstände ihrer Schülerinnen und Schüler.

Konkret: Die sorgfältige fachliche Auseinandersetzung mit empirisch gewonnenen Fähigkeitsniveaubeschreibungen für den eigenen Unterricht leistet hier den Brückenschlag zwischen empirischem und schulischem Handeln.

Allerdings wird – anhand der Rezeption von Studien der empirischen Bildungsforschung (z. B. PISA oder IGLU), aber auch durch die Arbeiten an der Normierung der Bildungsstandards durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) deutlich, dass bei

der Adaption von wissenschaftlichen Modellen ein hoher Konkretisierungs- und Pragmatisierungsbedarf besteht. Konkret bedeutet das, dass für Lehrkräfte „griffige“ Beschreibungen von sprachlichen Kompetenzen entwickelt werden müssen, die auch zur Arbeit im Unterricht genutzt werden können.

Das Projekt KompAss leistet dies in Anlehnung an die Kompetenzbeschreibungen für die Vergleichsarbeiten Grundschule (VERA 3) und unter Nutzung anderer Studien mit der anschaulichen Beschreibung von Fähigkeitsniveaus für fast alle Kompetenzbereiche. Diese Fähigkeitsniveaubeschreibungen werden dann für konkrete Beispiele von Lernaufgaben in Modul 2 genutzt.

Abschließend hier nur einige Bemerkungen zu vorhandenen Modellen.

Im Bereich Leseverstehen ist unser Wissen durch bekannte Studien wie PISA und IGLU groß und seine Umsetzung durch Weiterbildungsmaßnahmen auch in Schulen verbreitet.

Allerdings wird in allen Large-Scale-Studien aus methodischen Gründen eine wesentliche Teilkompetenz des Lesens vernachlässigt, gewissermaßen als existent vorausgesetzt. Das ist die Dekodierungskompetenz, d. h. die Technik, Buchstabenfolgen als Wörter und Sätze zu identifizieren und deren Bedeutung zu erkennen. Genau diese Dekodierungskompetenz ist aber besonders bei sprach- oder lernschwächeren Schülerinnen und Schülern nicht oder nur ungenügend gegeben (Komplex LRS, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten), wobei deutliche Schwächen nachgewiesenermaßen noch in der Hauptschule, bis in den Hauptschulabschluss beobachtbar sind, die später zum habituellen Analphabetismus, dem „Wiederverlernen“ der Lese- und Rechtschreibkompetenz führen können.

Weniger erforscht und in der breiten Schulöffentlichkeit nicht so rezipiert sind Kompetenzbeschreibungen und Modellierungen in den anderen Kompetenzbereichen wie Schreiben – Texte verfassen, Sprachbewusstheit und Rechtschreibung.

Dennoch gibt es Kompetenzmodellierungen aus VERA 3, die seit 2004 kontinuierlich im Kontakt mit Fachleuten und pragmatisch im engen Kontakt auch mit Schulen für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch, Lesen, Schreiben, Sprachbetrachtung und Rechtschreibung entwickelt wurden und im Zusammenhang mit den Vergleichsarbeiten für die Lehrkräfte veröffentlicht wurden. Diese Kompetenzmodellierungen (In VERA 3 Fähigkeitsniveaus) wurden in mehreren Vergleichsarbeiten mit geeigneten Testaufgaben erprobt und weiterentwickelt und sind auch Grundlage der Beschreibungen im Projekt KompAss.

Auf die Ergebnisse aus der Evaluation der Bildungsstandards (IQB 2009) wird vergleichend hingewiesen.

Angesichts der Forschungslage im Bereich Sprechen und Hörverstehen wird hier auf konkretisierende Beschreibung von Fähigkeitsniveaus verzichtet.

1.3 Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen/Fähigkeitsniveaus

Die Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen für die Kompetenzbereiche Lesen – Umgang mit Texten und Medien – Schreiben (Texte-Verfassen), Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und Rechtschreiben erfolgt in jeweils zwei Schritten:

- Zunächst werden Kerngedanken zum jeweiligen Forschungsstand herausgearbeitet.
- Den Anmerkungen folgen die Beschreibungen der Fähigkeitsniveaus einschließlich konkreter Beispiele, angelehnt an VERA 3, so wie sie für die Lernaufgabenentwicklung im KompAss-Projekt verwendet wurden.

Die Beschreibungen enthalten konkrete Hinweise zur informellen Beobachtung und für den Unterricht. Sie können und sollen für die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben, für einen integrierten, kompetenzorientierten Deutschunterricht und zur Diagnostik und Überprüfung genutzt werden.

1.3.1 Sprechen und Zuhören

Bisher gibt es kein Kompetenzmodell und kaum detaillierte Kompetenzbeschreibungen für den Bereich Sprechen, Rede- und Gesprächskompetenz. Erste Ansätze für die Sekundarstufe I gibt es in DESI (Deutsch-Englische Sprachkompetenz, internationale KMK-Studie Sekundarstufe I) vom IQB (Bremerich-Vos-Böhme 2009 für die Primarstufe zum Hörverstehen, das an das Lesemodell angelehnt ist).

Einige wesentliche Elemente für den Unterricht im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören werden im Lerhplanportal des Schulministeriums NRW, in den fachdidaktischen Hinweisen Grundschule Deutsch 2008, dargestellt:

*„Natürlich haben alle Kinder bis zum Schuleintritt ein breites Spektrum von Erfahrungen im mündlichen Sprachhandeln gemacht: sie haben schon früh sprechen gelernt und in diesem sich im natürlichen Umgang entwickelnden Prozess beim Sprechen und beim verstehenden Zuhören Wortschatz, Grammatik, **Sprechmuster und Kommunikationsstrategien** entwickelt. Mit den ersten produzierten Lauten machten sie die Erfahrung, dass Sprache ihnen ein Feld des Miteinanders zur Verfügung stellt und sie somit in ihrer Welt interagieren und handeln können. Diese Handlungsfähigkeit haben sie im Miteinandersprechen immer weiter ausgebaut, so dass sie für ihren Alltag gerüstet sind.*

*Auch in der Grundschule machen Kinder die Erfahrung, dass **der größte Teil des Sprachhandelns mündlich** ist und sich **im Miteinandersprechen und Zuhören** vollzieht. Somit können sie sich mit ihren bisher erworbenen Fähigkeiten sicher fühlen und sich neuen Herausforderungen stellen. Neue Sprachhandlungssituationen in der Schule wie das Kommunizieren in großen und kleinen Gruppen, das Weitergeben von Wissen, das Anwenden von Fachsprache, die Verständigung über unterschiedliche Inhalte und die Auseinandersetzung in einer Gemeinschaft erfordern erweiterte sprachliche Fähigkeiten. Die Grundschule hat die Aufgabe, ausgehend von den unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder ihre kommunikativen Fähigkeiten in alltäglichen und gezielten bedeutungsvollen Sprechsituationen zu fördern. Hierbei ist der Blick auf die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten des Sprechens und Zuhörens und auf die Entwicklung der Interaktionsfähigkeit in Gruppen zu richten.“*

(Vgl. Fachdidaktische Hinweise zum Bereich Sprechen und Zuhören, MSW 2008.)

Die Kompetenzen im Sprechen, Bereich Gespräche führen, entwickeln sich also mit der sogenannten Sozialkompetenz und sind Ausdruck der kommunikativen Kompetenz.

Die informelle Erhebung der Fähigkeiten ist anhand der obigen Kategorien und der Erfahrung der Lehrkräfte relativ leicht: Jedes Kind wird einzeln in seinem kommunikativen Verhalten beobachtet und individuell analysiert. Das geschieht im Klassenraum aufgrund von gezielten Beobachtungen in Gesprächssituationen in der Klasse.

Grundlage der Beobachtungen sind z. B.: „*Wie weit ist die Sozialkompetenz entwickelt?*“, „*Wer ist schweigsam und warum?*“, „*Wer kann gut mit anderen umgehen und wer weniger gut und warum?*“, „*Wer kann Konflikte verbal und kompromissfähig austragen und wer weniger oder gar nicht?*“

1.3.2 Lesen – Umgang mit Texten und Medien

Erwerbsprozesse und unterschiedliche wissenschaftliche Modelle

Die Schlüsselkompetenz Lesen wird in einem langen Prozess erworben, der oft schon vor dem Eintritt in die Grundschule beginnt und weit über die Grundschule hinausragt.

Dabei sind zwei unterschiedliche Erwerbsvorgänge zu beachten: der Erwerb der Dekodierungskompetenz und die Entwicklung von Lesestrategien des verstehenden Lesens, d. h. Strategien der Entnahme von Informationen und des verstehenden Umgangs mit diesen Informationen.

Die Dekodierungskompetenz ist ein später Spracherwerb. Sie entwickelt sich über die Stufen des vorgraphemischen Lesens (Entdeckung einzelner grafischer Elemente und Zuordnung einzelner Wörter), über das rekodierende Lesen (phonologische Bewusstheit) und über ein ortho-/visiografisches Lexikon, so wie es im Stufenmodell des Lesen- und Rechtschreiblernens niedergelegt ist (vgl. Goodman 1972, Frith 1985, Eichler 1985, Thome 1996, Valtin 2003).

Für das Dekodieren öffnet sich das „Leselernfenster“ mit ca. 5 Jahren und schließt sich normalerweise etwa mit dem 8./9. Lebensjahr, wobei Kinder bei schwierigen Wörtern noch lange auf rekodierende Strategien zurückgreifen. Die Förderung dieses sehr eigenaktiven Lernprozesses geschieht vor allem im Erstleseunterricht und später im Förderunterricht für schwächere Kinder sowie für Migranten mit starker Erstsprache.

„Der Deutschunterricht leistet im Anfangsunterricht und Förderunterricht einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb der Dekodierungskompetenz und im weiterführenden Leseunterricht einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen, literarischen und medialen Bildung der Schülerinnen und Schüler. Im Lernfeld Auseinandersetzung mit Texten und Medien entwickeln sie Verstehens- und Verständigungskompetenzen, die ihnen helfen, die Welt zu erfassen und eigene Positionen und Werthaltungen einzunehmen“. (Vgl. Fachdidaktische Hinweise Deutsch Grundschule. Lesen – Umgang mit Texten und Medien. MSW 2008.)

Der weiterführende Leseverstehens-Lernprozess ist ein komplexer, mit keiner Schulstufe und keinem Lebensalter abgeschlossener Prozess, der die heutigen Bedingungen der Mediengesellschaft mit einbeziehen muss.

Dies wird in den fachdidaktischen Hinweisen Deutsch Grundschule, MSW 2008, genauer beschrieben:

„Lesekompetenz ist mehr als nur lesen können. Nach Pisa wird Lesen als Fähigkeit beschrieben, unterschiedliche Texte in ihrer Aussage, Absicht und formalen Struktur zu verstehen. Das Kind konstruiert die Bedeutung des Textes in einer Art Entdeckungsprozess vom Kind zum Text und vom Text zum Kind.

Lesen ist also ein Prozess, der durch organisiertes Wissen gesteuert wird. Das Kind aktiviert und verändert im Leseprozess eigene Wissensstrukturen, „das Aufgenommene wird zum eigenen Gedanken entwickelt“. Mit dieser Lesefähigkeit entfalten sich sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Perspektiven werden erfolgreich differenziert. Lesen ist Konzentration auf das Verstehen (vgl. Hurrelmann 2003, S. 3, S. 7).

Die Schülerinnen und Schüler, die über diese Lesekompetenz verfügen, nehmen eine bewusste Haltung zum eigenen Lesevorgang ein. Sie lesen z. B. einen Abschnitt noch einmal, wenn sie ihn nicht verstanden haben, und denken darüber nach, warum sie ihn nicht verstanden haben (z. B. durch ein unbekanntes Wort, durch nicht erkannte Verknüpfungen mit dem vorherigen Satz, durch Abstraktheit der Darstellungsweise etc.), und sie haben Strategien an der Hand, dem Nichtverstehen abzuhelpen. Mit dieser Art der „Metakognition“ überprüfen sie ihr Textverständnis fortlaufend.

In der Forschung werden drei metakognitive Leistungen beim Lesen unterschieden

- *Bewusstheit, hier: intentionsgeleitetes Lesen*
- *Überwachung, hier: sinnentnehmendes Lesen*
- *Steuerung, hier: Einsatz unterschiedlicher Lesestrategien*

Gute und schlechte Leser und Leserinnen unterscheiden sich vor allem durch den flexiblen Einsatz unterschiedlicher Lesestrategien. Während der gute Leser über diese Strategien verfügt und diese situationsangemessen flexibel einsetzen kann, gilt für den schlechten Leser, dass er seine fehlenden Fähigkeiten nicht einschätzen kann und Verstehensschwierigkeiten nicht einmal bemerkt. Die Fähigkeit zur strategischen Steuerung des eigenen Lesevorgangs ist wenig ausgebildet. Leseförderung muss dementsprechend die Vermittlung und Übung von geeigneten Lesestrategien beinhalten.

Kühn und Reding (2005) unterscheiden drei große Lesestrategien bzw. Lesestile:

- *Globalverstehen: Der bzw. die Lesende verschafft sich einen groben Überblick über Textthemen und -inhalte (z. B. Wer schreibt wem, wie, wozu, wann, wo und worüber).*
- *Selektives Leseverstehen: Entsprechend der Verstehensabsicht arbeitet der oder die Lesende relevante Textinformationen heraus.*
- *Detailverstehen: Der/Die Lesende erfasst die Textinformationen auf Einzelwort-Ebene (Wort-für-Wort-Verständnis).*

Mit diesen Strategien gelingt es, in einem Text Schlüsselinformationen zu lokalisieren, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und einen Eindruck über Inhalt und Kernaussagen zu gewinnen. Mit einem Wechsel der Lesehaltung und damit des Lesetempos können Texte rasch überflogen und auf bedeutsame Inhalte gescannt werden oder einzelne Textstellen zum besseren Verständnis intensiver gelesen werden. Mit erweiterten Fähigkeiten können Schülerinnen und Schüler auch verdeckte Informationen aufspüren und Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Informationen herstellen.“

Leseverstehenskompetenz ist demzufolge ein gesichertes Verfügen der Leserin/des Lesers über verschiedene Lesestrategien und Lesetechniken (z. B. genaues Nachlesen, detailsuchendes Lesen, überfliegendes Lesen, navigierendes Lesen, Textstellen markieren u.a.m.) und das Wissen, wann und unter welchen Umständen es effektiv ist, diese Strategien einzusetzen.

Das Leseverständnis ist aus diesem Grund in PISA, IGLU und DESI, aber auch in VERA 3 und im IQB-Projekt Evaluation der Bildungsstandards Gegenstand der Untersuchung. Die IGLU-Studie 2006 hält die folgenden Beschreibungskategorien für erkenntnisleitend:

- unabhängige Einzelinformationen nutzen,
- Beziehungen herstellen, erkennen und wiedergeben,
- einfache Schlussfolgerungen ziehen,
- über Inhalte reflektieren, über Strukturen reflektieren,
- komplexe Schlussfolgerungen ziehen,
- prüfen und bewerten von Inhalt und Sprache.

Das Lesekompetenzmodell von IGLU 2006, das mit dem erweiterten VERA-3-Modell weitgehend konvergent ist, unterscheidet die folgenden fünf aufeinander aufbauenden Niveaustufen der Lesekompetenz.

Lesekompetenzstufenmodell in IGLU 2006		
Kompetenzstufe		Skalenbereich der Fähigkeit
I	Dekodieren von Wörtern und Sätzen	< 400
II	Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren	400 – 475
III	Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen	476 – 550
IV	Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern	551 – 625
V	Abstrahieren, Verallgemeinern und Präferenzen begründen	> 625

Mit diesem Modell ist das erweiterte VERA-3-Modell weitgehend konvergent, manches wird aber anschaulicher für die Praxis beschrieben. Auch das IQB-Modell (Bremerich-Vos-Böhme 2009) ist weitgehend konvergent, es fehlt dort allerdings die Stufe I, die aus testmethodischen Gründen ausgeschlossen wird, dafür wird die oberste Stufe quasi noch einmal unterteilt.

Beschreibung der Fähigkeitsniveaus zum Kompetenzbereich Lesen

Die Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern im gegenüber VERA 3 erweiterten Modell reichen von unzureichender Kompetenz über Basiskompetenz, erweiterte und fortgeschrittene Kompetenz bis hin zu hoher Kompetenz.

Die erweiterte und die fortgeschrittene Kompetenz unterscheiden sich eher quantitativ als qualitativ, zwischen den anderen Fähigkeitsniveaus sind qualitative „Sprünge“ zu verzeichnen. Jedes Folgeniveau schließt das Vorausgehende ein. Die Detailbeschreibungen sind durch Test- und Lernaufgaben evaluiert.

Lesen Fähigkeitsniveau 1: Unzureichende Fähigkeiten (ähnl. IGLU 1)
Die Schülerinnen und Schüler sind noch im <i>Erwerb der Dekodierungskompetenz</i> befangen, bemühen sich um einzelne Wörter und Sätze. Der Lernprozess der Laut-Buchstaben-Zuordnung befindet sich fachlich gesehen noch in der „entfalteten Funktion“, wird mit viel Aufwand betrieben. Die Schülerinnen und Schüler lesen oft rekodierend, d. h. buchstabierend und mühevoll, mit Fehlern und Korrekturen. Die Bedeutung von Wörtern wird oft erst aus dem Klangbild entnommen (ein zweites Mal vorsprechen). Die Informationsentnahme bleibt lückenhaft und ist mühsam, weil die Aufmerksamkeit auf die Dekodierung gerichtet ist. Lautes langsames Lesen ist hilfreicher als stilles Lesen.
Detailbeschreibungen: <ul style="list-style-type: none">• Die Schülerinnen und Schüler verweigern oft die Bearbeitung von komplexeren Leseverstehensaufgaben überhaupt und bringen (dann) unauswertbare Leistungen.• Sie können allenfalls einzelne Informationen zuordnen/wiedererkennen.
Achtung: Ab 3. Schuljahr Legasthenie- oder Interferenzverdacht, Erhebung mit einschlägigen Einzeltests empfohlen (z. B. Züricher Lesetest, Salzburger Lese-Screening).

Lesen Fähigkeitsniveau 2: Basiskompetenz (ähnl. IGLU 2, IQB Niveau 1)
<i>Überwiegend Gewinnung von Einzelinformationen:</i> Die Schülerinnen und Schüler verfügen über eine ausreichende Dekodierungskompetenz. Zwar wird die Kulturtechnik des rekodierenden (innerlich mitsprechenden) Lesens noch eingesetzt und das Wort-zu-Wort-Lesen überwiegt, aber die Schülerinnen und Schüler verfügen schon über einen Lesewortschatz für häufig vorkommende kleine Wörter. Die Informationsaufnahme ist eher punktuell orientiert: Die Schülerinnen und Schüler verarbeiten und erinnern wörtliche Einzelinformationen und ergänzen diese um Alltagswissen, so dass der Text eher partiell denn als Ganzes verstanden wird.
Detailbeschreibungen: <ul style="list-style-type: none">• Einzelne wörtlich vorgegebene Detailinformationen können in einfachen Zusammenhängen aufgefunden und wiedergegeben werden.• Auf Basis von Einzelinformationen aus dem Text oder zugehörigen Bildern können einfache Schlüsse gezogen und einzelne Ereignisse in eine Reihenfolge gebracht werden. Dazu wird z. T. auch Welt- bzw. Alltagswissen eingebracht.• Es kann angegeben werden, wie einzelne Stellen im Text (unabhängig vom Kontext) verstanden werden.• Texte können anhand eigener Vorlieben selektiv beurteilt und daraus Leseerwartungen gewonnen werden.• Typische Erzählperspektiven können identifiziert werden.

Lesen**Fähigkeitsniveau 3: Erweiterte Fähigkeiten (ähnl. IGLU 3, IQB Niveau 2)**

Sinnsuchendes Lesen mit Verknüpfung von mehreren Informationen: Die Schülerinnen und Schüler verfügen über erweiterte Fähigkeiten im Lesen: Der Lesewortschatz ist deutlich größer. Das Lesen wird still, nur bei ganz schwierigen Wörtern findet noch rekodierendes Lesen statt. Die Schülerinnen und Schüler können begrenzt Zusammenhänge im Text erkennen, deuten und bewerten. Das eigene Interesse ist ein starker Leseantrieb, von hier aus kann eigenes Vorwissen eingebracht und die Gesamtaussage des Textes verstanden werden.

Detailbeschreibungen:

- Über den Text verteilte (Einzel-)Informationen können gefunden und miteinander verknüpft werden. Diese Informationen können zugeordnet und ggf. von falschen Optionen unterschieden, aber auch mit eigenen Worten wiedergegeben werden.
- In einer Tabelle können Einzelinformationen erkannt und gezielt daraus entnommen werden.
- Im Rahmen von Auswahlaufgaben kann angegeben werden, wie einzelne Stellen im Text verstanden werden – selbst dann, wenn dazu weitere Informationen im Text herangezogen werden müssen.
- Texte können ansatzweise plausibel beurteilt werden: Dabei wird vor allem auf inhaltliche Aspekte und persönliche Vorlieben Bezug genommen.
- Auffällige Textsorten, wie z. B. Gedichte oder Abenteuerbücher, können erkannt und charakteristische Merkmale benannt werden.

Lesen**Fähigkeitsniveau 4: Fortgeschrittene Fähigkeiten (ähnl. IGLU 4, IQB Niveau 3, teilw. 4)**

Die Fähigkeiten der erweiterten Kompetenz werden ausgebaut: Das stille sinnentnehmende Lesen wird deutlich schneller. Die Fähigkeit zur Verknüpfung und Elaboration von Informationen nimmt deutlich zu. Die eigenaktive Text-Leser-Interaktion wird die Regel, es werden eigene Erwartungen an den Text mit Gelesenem und Vorwissen verknüpft (Elaborationen). Der Text wird in seiner Hauptaussage verstanden. Das reflektierende Lesen erfolgt bezogen auf einzelne Textteile, wobei die Interpretation allerdings noch nicht über ein vordergründiges Verständnis des Textes hinausgeht. Mit diesem Fähigkeitsniveau werden die Anforderungen der Bildungsstandards erreicht.

Detailbeschreibungen:

- Es können bereits umfangreichere Texte gelesen und verarbeitet werden, einzelne Partien herausgenommen oder sicher aufgesucht werden.
- Naheliegende Schlüsse können unter Nutzung von einzelnen oder mehreren Informationen im Text und weit verbreitetem Wissen gezogen und/oder mit Textstellen belegt werden.
- Zentrale Aussagen eines Textes können erkannt und in Form von Überschriften wiedergegeben oder durch einfache Elaborationen (z. B. Gestaltungsvorschläge für einen Bucheinband formulieren, Speisen benennen) angewendet werden.
- Bei einzelnen unbekanntem Wörtern werden Lexikoneinträge oder Internettexpte erfolgreich als Hilfsmittel für das Verstehen genutzt.

Lesen**Fähigkeitsniveau 5: Für das Schulalter hohe Kompetenz (IGLU 5, IQB Niveau 4 u. 5)**

Überwiegend reflektiertes Lesen mit komplexeren Schlussfolgerungen und Interpretationen: Die Schülerinnen und Schüler verstehen altersangemessene Texte in ihrer Gesamtheit und Komplexität. Sie können überfliegend und navigierend lesen und verknüpfen unterschiedliche Informationen mit speziellem Vor-, Sach- und Weltwissen und bewerten die zentralen Aussagen. Das reflektierende Lesen wird weiter ausgebildet, so dass Schlüsse, die über den eigentlichen Text hinausgehen, gezogen werden können. Die Schülerinnen und Schüler interpretieren gezielt einzelne Textstellen, um ein Gesamtverständnis des Textes zu bekommen. Die Text-Leser-Interaktion ist weiter ausgebildet, der Text wird auch als kommunikatives Ereignis verstanden.

Detailbeschreibungen:

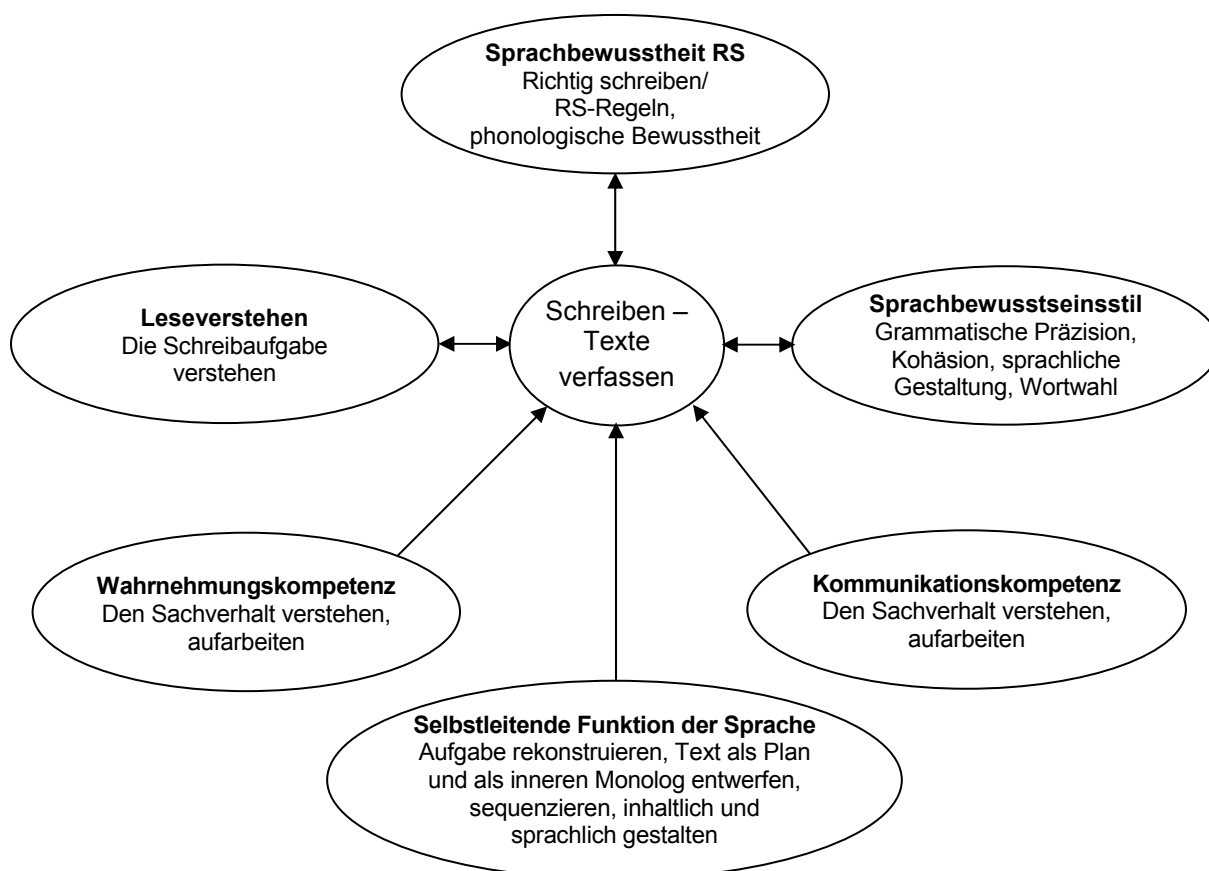
- Über den Text oder mehrere Texte verteilte Informationen können lokalisiert, zugeordnet und zusammengefasst werden. Das gelingt auch, wenn diese Informationen in der Aufgabenstellung weder wortgleich noch sinngemäß vorkommen.
- Aus diskontinuierlichen Sachtexten, wie z. B. Tabellen oder Abbildungen, können gezielt Informationen wiedergegeben und interpretiert werden. Die Strategien zur Informationsentnahme können ggf. zugeordnet werden.
- Das Gesamtverständnis eines Textes kann formuliert und für Schlussfolgerungen genutzt werden. Außerdem können Informationen auf den Gesamttext hin überblickt und eingeordnet werden.
- Komplexere Schlussfolgerungen können gezogen und dargestellt werden, auch wenn ein Kurztext zu schreiben ist. Dazu wird spezielleres Sach- und manchmal auch Sprachwissen benötigt.
- Indirekte bzw. weiterführende Botschaften eines Textes können erkannt und für die Ableitung weiterführender Fragestellungen genutzt werden.
- Texte können angemessen beurteilt werden. Dabei wird neben persönlichen Vorlieben v. a. auf inhaltliche und auf formale Aspekte des Textes Bezug genommen.
- Aus Teilinformationen, wie z. B. einer Gedichtzeile, kann auf die Textsorte bzw. spezifische Merkmale davon geschlossen werden.

1.3.3 Schreiben – Texte verfassen

Erwerbsprozesse und unterschiedliche wissenschaftliche Modelle

Der Schreibprozess wird heute in der Didaktik besonders in den Vordergrund gestellt, dazu gehören das Planen, das sprachliche Verknüpfen, das sprachliche Gestalten und das Überarbeiten als Prozessschritte (vgl. u. a. Hayes u. Flower 1980 mit Revisionen bei Eigler 1990 und Ortner 2000). Additive Schreibmodelle unterscheiden Teilkompetenzen wie die Fähigkeit zu sachlicher Aufarbeitung der Schreibaufgabe, zur Textsortenorientierung, zur Adressatenorientierung, zur Gestaltung in Sprache und Stil (s. a. DESI-Modell 2008).

Beispiel eines additiven Modells der Schreibkompetenzen



Sterngrafik: Schreiben – Texte verfassen

Die ältere wie die neuere Forschung geht für den Erwerb der Fähigkeit, Texte zu verfassen, von **Entwicklungsmodellen** aus (vgl. z. B. zuletzt Feilke 2003, Becker-Mrotzek 2006).

Die Entwicklung der Kompetenzen im Texte-Verfassen geschieht weitgehend im Schulalter und wird durch den Unterricht beeinflusst.

In Entwicklungsmodellen (z. B. bei Bereiter 1980, vgl. auch Bachmann 2002, Eigler 1990) werden das assoziierende, normorientierte, kommunikative, kritische und epistemische Schreiben als aufeinander aufbauende Kompetenzstufen unterschieden, an diese ist die folgende Kompetenzniveaustufung angelehnt. Die obengenannten Teilkompetenzen addieren sich dabei sinngemäß.

In Deutschland sind in Anlehnung und Kritik an Bereiter u. a. von Becker-Mrotzek (1997) und Feilke (1988 u. a.) weitere Entwicklungsmodelle entwickelt worden (vgl. Bachmann 2002, Feilke 2003).

Die Leistungsspreizung bei den Kindern in der Grundschule ist im Schreiben besonders groß, nicht wenige Schreibaufgaben werden von schwächeren Schülerinnen und Schülern erst gar nicht angenommen (Verweigerung) oder abgebrochen oder es wird ganz wenig und in Stichworten geschrieben.

Beschreibung der Fähigkeitsniveaus zum Kompetenzbereich Schreiben

Schreiben

Fähigkeitsniveau 1: Anfänge in Schreibfertigkeit

Die Schülerinnen und Schüler sind noch mit dem Erwerb der kulturtechnischen Seite des Schreibens, der Schreibmotorik, der Buchstaben-Lautzuordnung (Alphabetische Phase, s. unten Rechtschreibkompetenz) befasst. Sie können sich dadurch kaum auf die inhaltliche Seite der Schreibaufgaben konzentrieren und verweigern oft die Bearbeitung von Schreibaufgaben bzw. werden nicht fertig. Dadurch kommt es in den Schreibtestaufgaben oft zu nicht oder kaum auswertbaren Leistungen (Buchstabengekritzeln, nur wenige Äußerungen, sehr viele Rechtschreibfehler).

Häufig werden mit einschlägigen Tests (*Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten*) diagnostiziert. Bei Migranten mit starker Erstsprache kommt neben dem Problem, die deutsche Sprache als Schriftsprache überhaupt adäquat zu gebrauchen, die hohe Interferenz des erstsprachlichen phonologischen Systems mit dem deutschen phonologischen System dazu. Einzelbeobachtung und Förderung wird hier empfohlen.

Schreiben

Fähigkeitsniveau 2: Basiskompetenz

Das Schreiben findet wie das mündliche Erzählen als spontane Wiedergabe oraler Rede statt, das Kind schreibt „Mündliches“ auf, manchmal auch Textfetzen und ungegliedert. Das Schreiben erfolgt im erzählenden Stil, reihend mit oraler Deixis und nicht immer präziser Grammatik.

Satzabbrüche, fehlende Satzabgrenzungen und viele Rechtschreibfehler kommen vor. Oft mangelhafte Kohärenz und Kohäsion in den Texten.

Als Textsorte dominiert das subjektive Erzählen und Berichten, auch wenn z. B. eine Beschreibung oder Anweisung verlangt wird, erst Anfänge der Textsortenunterscheidung. Meist findet auch keine Adressatenantizipation statt.

Fähigkeitsniveau 2 stimmt im Wesentlichen mit dem *assoziativen Schreiben* im Entwicklungsmodell Bereiters überein, es ist jedoch bereits ein Bemühen um Kohärenz und Kohäsion zu erkennen.

Schreiben

Fähigkeitsniveau 3: Erweiterte Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler leisten bereits *schriftsprachliche Elemente, eine präzisere Grammatik und die Differenzierung der Textsorten*, die noch sehr als Schreibmuster begriffen werden. Es wird überwiegend noch in kleinen Sätzen gearbeitet, diese sind aber grammatisch vollständig und miteinander verhaft (Kohärenz und Kohäsion). Die Sprache ist deutlich situationsautonom, im Stil „Relief“ tiefer gestaltet.

Es werden Planungshilfen genutzt und Stichworte gesammelt, so gefordert.

Immer noch sprachliche Verstöße und Rechtschreib-/Zeichensetzungfehler, aber schon höhere Fehlerbewusstheit und Chance auf Überarbeitungen.

Dies entspricht dem Stadium 2 in Bereiters Modell, dem *normorientierten Schreiben*, allerdings ist die Adressatenorientierung noch nicht sehr entwickelt.

Schreiben

Fähigkeitsniveau 4: Fortgeschrittene Kompetenz

Die Schriftsprache ist nun deutlich grammatisch präziser mit guter Kohärenz und Kohäsion. Es gibt eine Situations-, Figureneinführung, diese wird nicht als selbstverständlich beim Adressaten vorausgesetzt. Die Adressatenorientierung ist realisiert, allerdings ist die Sprecher-/Schreiberexplikation noch nicht sehr entwickelt. Die Bewusstheit für pragmatische Textsorten, erste Medienbewusstheit, ist vorhanden. Literarische Elemente können mit Einhilfe realisiert werden (Gedichte nachahmen, Märchenform).

Es werden Planungshilfen selbstverständlich genutzt. Eigene originelle Gestaltungen sind bereits möglich.

Deutlich weniger sprachliche Verstöße und Rechtschreib-/Zeichensetzungsfehler. Bessere Befähigung zur Überarbeitung.

Dieses Fähigkeitsniveau enthält deutlich Züge des Stadiums 3 in Bereitters Modell, dem *kommunikativen Schreiben*.

Mit diesem Fähigkeitsniveau werden die Anforderungen der Bildungsstandards im Wesentlichen erfüllt.

Schreiben

Fähigkeitsniveau 5: Für das Schulalter hohe Kompetenz

Es zeigt sich deutlich ausgeprägtere Schriftsprache mit größerem, reflektierterem Gestaltungswillen (Aspekte des „unified writing“). So stehen differenzierte Textsorten zur Verfügung, auch formale Kriterien (Briefadresse u. a.) werden beachtet. Die Orientierung auf das Du, auf einen Adressaten, ist relativ sicher. Kohäsion und Kohärenz sind ausgearbeitet, auch in das logische Feld (Begründungen, Einwände) und damit in Gliedsätze hinein.

Der Text wird gegliedert, die Gestaltung z. B. auf einen Höhepunkt hin ist erkennbar, wenn es verlangt wird oder naheliegend ist.

Figuren, Zeit und Ort werden durchgehend eingeführt, nicht wie selbstverständlich beim Adressaten vorausgesetzt. Originelle, auch literarische Gestaltungen sind möglich, sofern sie gefordert sind (kreatives Schreiben).

Epistemisches Schreiben ist in diesem Alter noch nicht oder nur kaum entwickelt und wird von den Bildungsstandards auch nicht verlangt.

Gute Fähigkeit zum Überarbeiten und Fähigkeit, eigene Texte auch auf Verbesserungsmöglichkeiten zu prüfen, insbesondere dann, wenn der Unterricht solche Überarbeitungen nahegelegt hat (Schreibkonferenzen). Es gibt eine deutliche Bewusstheit über den eigenen Schreibprozess und Texte können mithilfe von Schreibkriterien durch die Kinder selbst beurteilt werden. Kaum noch schwere stilistische Fehler. Noch einmal weniger Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler.

1.3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen: Sprachbewusstheit entwickeln

Erwerb und empirische Basis für die Modellierung

Die in den Bildungsstandards Grundschule für den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ formulierten Kompetenzerwartungen nach der Schuleingangsphase bzw. nach Klasse 4 sind in fachlich systematischer Hinsicht in vier Schwerpunkte unterteilt:

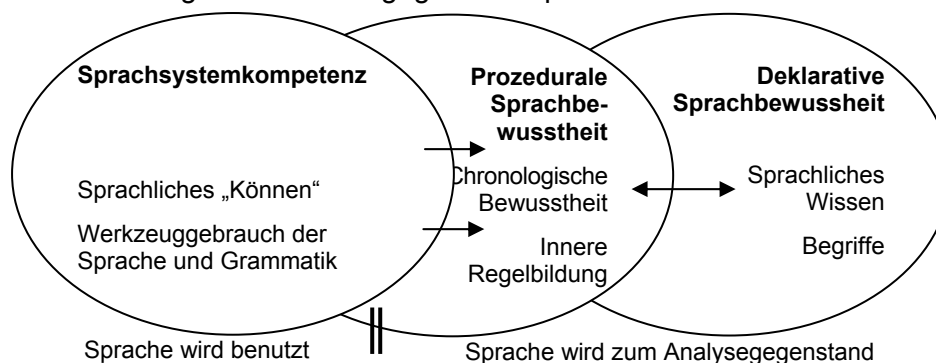
- „sprachliche Verständigung untersuchen“
- „an Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten“
- „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“
- „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden“

Mit dem Projekt VERA 3 begann die Entwicklung von Testaufgaben und Grundmodellen für die Grundschule in Anlehnung an DESI ab 2006 (Grundschulunterricht, 56, 2009, Eichler in Die Grundschule 2006, Heft 10).

Das folgende für die Unterrichtspraxis und deshalb anschaulich gehaltene Modell basiert auf diesen empirischen Daten. Es versucht, neben der Beschreibung von Kompetenzen auch wichtige Fragen der Unterrichtsentwicklung und des fortgeschrittenen Spracherwerbs im Grundschulalter aufzunehmen.

Zentraler Begriff ist die **Sprachbewusstheit**. Sie wird als wichtiges Element der eigenaktiven Spracherfahrung in späten und bewussten sprachlichen Lernprozessen und der Entwicklung eines analytischen Verhältnisses zu Sprachphänomenen und zu Phänomenen des Sprachgebrauchs verstanden.

Sprachbewusstheit zeigt sich, wie die folgende Grafik zeigt, in unterschiedlichen Ausformungen und Arbeitshaltungen der Kinder gegenüber sprachlichen Phänomenen:



Grafik: Abgrenzung und Überschneidung von Sprachsystemkompetenz und Sprachbewusstheit

Da ist zunächst der eigenaktive Spracherwerb, in dem ein implizites Wissen als Können erworben wird. Er bewirkt im Wesentlichen den Werkzeuggebrauch von Sprache, das grammatische Können, das das jüngere Schulkind am Anfang mitbringt. Das Kind kann mündliche und *teilweise auch* schriftliche Kommunikation aktiv, intuitiv (mit)gestalten, es kann aber auch spontan korrigieren und auf Sprachrichtigkeit prüfen. „Bereits im 3. Lebensjahr korrigiert das Kind eigenes und fremdes Sprechen, es plant Äußerungen im Hinblick auf verschiedene Partner und Situationen, es modifiziert Äußerungen mit Varianten oder Partikeln, es fragt nach Bezeichnungen und Bedeutungen, es spielt mit sprachlichen Elementen, es kritisiert „falsche“ Sprachgebräuche“¹. Dies ist die automatisierte Sprachbewusstheit.

¹ H. Ramge zitiert nach: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatikunterricht, URL: www.uni-wuppertal.de/FBA/Ingendahl/texte/pdf/sprachreflexion.pdf; Vgl. auch: Bernhard Weisgerber: Vom Sinn und Unsinn der Grammatik, Bonn – Bad Godesberg 1985, S. 65

Immer findet sich auch eine prozedurale Sprachbewusstheit bei den Schülerinnen und Schülern der Grundschule, gemeint ist ein spontanes Nachdenken über ein konkretes sprachliches Phänomen in einer aktuellen Situation und z. B. so etwas wie phonologische Bewusstheit (Wörter auf Einzellaute auseinandernehmen) und eine Laut-Buchstaben-Zuordnung im frühen Leselernprozess.

Prozedurale Sprachbewusstheit enthält:

- a) Einzelbeobachtungen in der Funktion und Wirkung der eigenen oder fremden Sprache.
- b) Daraus werden dann innere Regeln (prozedurales Wissen) abgeleitet, die sich auf mehrere Fälle anwenden lassen (z. B. „*Hahn immer mit h*“).
- c) Diese können sich dann zu Strategiehypothesen über den jeweiligen besonderen Sprachkomplex verfestigen (z. B. „*Hahn und Huhn gehören zusammen, immer mit h*“).

Als Sprachhandlungsroutinen (Sprach-Gewohnheiten) steht diese Qualität der Sprachbewusstheit am Anfang allen sprachlichen, auch grammatischen und rechtschreiblichen Wissens und begleitet die Entwicklung sprachlichen Könnens auf höherem, bewussterem Niveau, auch hin zu Fachbegriffen, die zugeordnet, aber noch nicht aktiv gebraucht werden.

Explizite Sprachbewusstheit/deklaratorisches Wissen: Wer Begriffe für sprachliche Phänomene hat und Methoden der Sprachanalyse kennt, hat es leichter, Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. Im Unterrichtsalltag kann allerdings häufig beobachtet werden, dass das im Unterricht vermittelte Wissen, z. B. grammatische Regeln, nicht zur sprachhandelnden Anwendung der Kinder kommt. Der eigenaktive Gebrauch der von außen vermittelten Regeln kann nachhaltig befördert werden, wenn es gelingt, an die Vorstellungen der Schüler, an ihre inneren (prozeduralen) Regeln anzuknüpfen.

In dieser dritten Stufe der Entwicklung von Sprachbewusstheit, die eine Reflexionskompetenz voraussetzt (s. o. Kapitel 1), kommt es darauf an, die bewussteren, sprachanalytisch orientierte Einstellung zur Sprache auszunutzen und explizit formulierte Regeln durch entdeckendes Lernen zu finden. Ein festes Repertoire an Methoden zur Sprachanalyse gehört dazu.

Dies führt zu explizitem Wissen über sprachliche Phänomene, das auch konkret und begrifflich formuliert werden kann. Begrifflichkeiten des Unterrichts und der Bildungsstandards können genutzt werden. Dies ist die explizite Sprachbewusstheit.

Die sprachbewusste, von Analyse begleitete Tätigkeit findet sich in allen Aufgabenbereichen des Deutschunterrichts wieder. So gibt es einen Zusammenhang zwischen prozeduraler und expliziter Sprachbewusstheit beim Erwerb des Lesens, des Rechtschreibens und der bewussten Sprachgestaltung im Texte-Verfassen (z. B. innere Bewusstheiten wie: „*Ich muss alles sehr genau sagen, vollständige Sätze gebrauchen, bedenken, dass der Leser mich auch versteht*“).

Im Rechtschreibunterricht kommen viele Phänomene und Probleme des Grammatikunterrichts anschaulich und fallgebunden vor. Beim Nachdenken über die richtige Schreibung kommt es von selbst zur Sprachreflexion (z. B.: *Welche Laute und Buchstaben sind in diesem Wort? Ist es ein Nomen, muss es also großgeschrieben werden?*). Auch setzt die Rechtschreiberfahrung mit der Korrekturmöglichkeit über das Lesen normierende Kräfte frei (*Kenne ich diese Schreibung, habe ich sie schon einmal gesehen?*). So entwickelt sich die Einsicht, dass langsames Lesen sinnvoll ist, wenn man auf die Rechtschreibung achtet.

Der sprachbewusste Blick auf einen Text, das Erkennen sprachlicher Besonderheiten gelingt über Leseerwartungen, Lesestrategien und Lesetechniken (z. B. *Was erwarte ich von diesem Text?*). Zu den sprachlichen Besonderheiten eines Textes zählen z. B. die Perspektive des Erzählers, die Verbindungen zwischen Aussagen (Konjunktionen, Pronomen) oder die zeitliche Einordnung des Geschehens (z. B. Zeitformen, Zeitadverbien).

Beschreibung der Fähigkeitsniveaus zum Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die für den Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* entwickelte Abstufung der Fähigkeitsniveaus ergibt sich im Wesentlichen aus den oben geschilderten drei unterschiedlichen Umgangsweisen des Kindes mit Sprach(verhaltens)phänomenen.

Die schon bei Karmiloff-Smith erstmalig definierten drei Niveaus als verschiedene Grade von Sprachgefühl und Sprachbewusstheit sind Ausdruck einer „language awareness“ (Gnutzmann 1997) und einer zugrunde liegenden allgemeinen sprachanalytischen Generalkompetenz (s. o. Kapitel 1, S. 6), die sowohl für den muttersprachlichen als auch für den Zweit- und Fremdspracherwerb eine zentrale Rolle spielt.

Es werden gemäß der KMK im Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* fünf Fähigkeitsniveaus unterschieden, wovon drei durch qualitativ unterschiedliche Strategien des Umgangs mit sprachlichen Phänomenen durch das Kind gekennzeichnet sind (s. o.). Die Fähigkeiten der jeweils vorausgehenden Fähigkeitsniveaus sind im nächst höheren Niveau eingeschlossen, d. h., die Kinder können die jeweils „leichteren“ Aufgaben mit hinreichender Sicherheit lösen und einmal erworbene Fähigkeiten und Strategien stehen weiterhin zur Verfügung.

Fähigkeitsniveau 1: Elementare Fähigkeiten (IQB Niveau 1, VERA FN 0, ca. 15 – 20 % der Kinder)

Weitgehend implizites Wissen als Können, Anfänge prozeduraler Sprachbewusstheit: Es gibt entfaltete Fähigkeiten im Werkzeuggebrauch der Sprache und eine gute Sprachsystemkompetenz mit nur noch wenigen Fehlern bei deutschen Kindern. Bei Kindern mit Migrationshintergrund und starker Erstsprache gibt es noch Interferenzen und Unsicherheit und deshalb öfter morphologische und syntaktische Fehler.

Analytische Kompetenz: spontane Anwendung automatisierten Sprachgefühls: Eindeutige (grammatische) Fehler können spontan korrigiert werden, einfache Wortbildungen und -formen nach Muster, in Analogie, geleistet werden. Ein Wort oder Ausdruck kann in den Kontext angemessen eingesetzt werden. Die Zuordnung von Worten zum Oberbegriff ist in einfachen Zusammenhängen möglich.

Automatisierte Sprachbewusstheit (implizites Wissen), z. B. phonologische Bewusstheit, Gespür für Satzgrenzen, Klangähnlichkeiten, jedoch ohne große Überlegung und Bewusstheit.

Nutzung von Angeboten des Sprachbetrachtungsunterrichts: Kinder haben Vorbegriffe für Wort und Satz als abgeschlossene Äußerung, sie können in einfachen Fällen Begriffe der Grundwortarten Beispielen zuordnen und Satzgrenzen durch Satzschlusszeichen und Großschreibung am Satzanfang markieren. Die Kinder können Reimsilben erkennen.

Detailbeschreibungen:

- Im Rahmen von Auswahlaufgaben werden (einfache) Bedeutungsbeziehungen im Satz und zwischen Worten erkannt, so dass passende Einzelwörter (aus vertrautem Wortschatz) eingesetzt oder auch durch andere ersetzt werden können.
- Wort(art)grenzen werden erkannt, wenn das vorgegebene Wortmaterial aus einfachen Wörtern (einer bekannten Wortart) besteht.
- Unterbegriffe können Oberbegriffen in engen Grenzen zugeordnet werden.
- Bei Wörtern verschiedener Wortartzugehörigkeit kann im Bereich der Konkreta und Satzanfänge über die Großschreibung spontan entschieden werden.
- Vorgegebenes Wortmaterial kann semantisch geprüft werden, um nicht dazugehörige Wörter zu identifizieren und auszuschließen.
- Einfache Wortformen und Wortbildungen werden nach Muster geleistet.

**Fähigkeitsniveau 2: Elementare Fähigkeiten erweitert
(IQB Niveau 2, VERA FN 1, ca. 30 – 35 % der Kinder)**

Dieselbe Grundkompetenz und dasselbe Arbeitsverhalten, um prozedurale Sprachbewusstheit erweitert. Im Werkzeuggebrauch der Sprache Vervollkommnung, Migranten holen auf und entwickeln höhere prozedurale Bewusstheit über das Verhältnis Erst-Zweitsprache (innerer Sprachvergleich).

Analytische Kompetenz: wie in FN 1, aber zunehmend auch spontanes Nachdenken über Sprachphänomene und innere Regelbildung, vor allem in der Rechtschreibung (operative Regeln wie „Hahn mit h weil von Huhn“) und Satzgliederung (Satzschlusszeichen nach Pausen, Pausenkomma)

Nutzung der Angebote des Sprachbetrachtungsunterrichts: wie FN 1, jedoch auch mit mehr oder komplexerem Wortmaterial. Induktive Sprachanalyse gelingt. Mit deutschen „sprechenden“ Grammatikbegriffen Namenwort, Dingwort, Tunwort kann gut umgegangen werden. Orthographieinteresse im Rechtschreibunterricht.

Detailbeschreibungen:

- wie FN 1, erweitert auf komplexere Aufgaben,
- zusätzlich können Formen der Vergangenheit (Schwierigkeiten noch bei starken Verben und der Steigerung, Schwierigkeiten noch bei anderen Stämmen) zugeordnet und analog eingesetzt werden.

**Fähigkeitsniveau 3: Erweiterte Fähigkeiten
(IQB Niveau 3, VERA FN 2, ca. 25 % der Kinder)**

Entwicklung der prozeduralen Sprachbewusstheit, des sogenannten „Monitoring“, welches das eigene Sprachhandeln begleitet. Die prozedurale Sprachbewusstheit lässt sich etwa als „analytisch geleitetes Sprachgefühl“ beschreiben. Sie führt zu spontanem oder von außen angeregtem Nachdenken über Regelmäßigkeiten in der Sprache, im Rechtschreiben und im Sprachverhalten.

Schülerinnen und Schüler kontrollieren mit entwickelter Aufmerksamkeit für Sprachphänomene nach „inneren Regeln“ die Korrektheit ihrer Äußerungen. Befähigung zur sorgsameren Schriftsprache mit vollständigen Sätzen, Achten auf korrekte Schreibung, Satzverknüpfungen und Textmuster.

Analytische Kompetenz: Es bildet sich in aktuellen Situationen immer wieder neu selbst erarbeitetes, explizierbares Wissen über Sprache, welches regelhaft (als „innere Regeln“) „gelebt“ wird, aber nur auf Aufforderung auch mit eigenen Worten ausformuliert wird. Regeln vom Typ „Ich muss das Wort verlängern“ oder „Das gehört zu dem“ oder „Ich muss mich genau ausdrücken“ u. Ä. werden innerlich formuliert und beachtet, einige grammatische Begriffe können verstanden und zugeordnet werden und kognitiv gesteuerte Wort(formen)bildungen sind gut möglich.

Nutzung der Angebote des Sprachbetrachtungsunterrichts: Positiver, kreativer Umgang mit operativem, „entdeckendem“ Sprachunterricht. Die Wortarten Nomen, Verb, Adjektiv, Begleiter werden sicher identifiziert, in der Wortbildung werden nicht nur Zusammensetzungen, sondern auch schon mal Ableitungen erkannt, Zeitformen Präsens und Präteritum können erkannt werden, auch bei starken Verben.

Detailbeschreibungen:

- Auch weniger vertraute Wörter können einer Wortart zugeordnet werden, auch wenn dazu Regelkenntnisse, z. B. „Nomen, weil ein Begleiter dabei ist“, notwendig sind.
- Wörter aus der Grundform können grammatisch richtig verändert und in einen Lückentext eingesetzt werden. Dazu muss Begriffswissen (z. B. Zeitform: Vergangenheit) bewusst angewandt werden.
- Wörter einer bekannten Wortart können in eine andere transformiert werden, indem Kenntnisse über Wortbildung und Wortformen („deklaratives Wissen“) genutzt werden.
- Es können in Satzzusammenhängen die richtigen Personalpronomen ausgewählt und Referenzidentität hergestellt werden.
- Satzverknüpfungen werden ggf. auf Anforderung zugeordnet oder eingeführt.

Bemerkung: Bis auf die begrifflichen Anforderungen werden die Bildungsstandards weitgehend erfüllt.

Fähigkeitsniveau 4: Fortgeschrittene Fähigkeiten
(IQB Niveau 3, VERA FN 2, ca. 20 % der Schüler/innen)

Funktionale Nutzung deklarativen Wissens, zur prozeduralen tritt die explizite Sprachbewusstheit: aktiver Umgang mit grammatischen Begrifflichkeiten in funktionaler Verwendung.

Die Arbeitshaltung ist zwar noch überwiegend prozedural (Monitoring), darin entwickeln die Schülerinnen und Schüler jedoch ein feines Gefühl für grammatische und Stilentscheidungen: Sie können auch komplexe grammatische und stilistische Phänomene erfolgreich bearbeiten/Fehlerbewusstheit und -klassifikation/deutlich weniger Rechtschreibfehler. Ausnahme sind schwere Ableitungen in der Nominalisierung, bei Fremdwortschreibungen oder Kommasetzung. Einfache Redensarten und Metaphern werden aufgelöst, mit Wortfeldern und Wortfamilien wird aktiv umgegangen.

Analytische Kompetenz: explizite Sprachbewusstheit: Deklaratives Wissen wird ausgebildet. Die Schülerinnen und Schüler handeln überlegt und wenden im Unterricht erworbenes Wissen zumindest teilweise bewusst und zielgerichtet an. So ist beispielsweise die Untersuchung auf die Form und Funktion eines sprachlichen Mittels möglich.

Nutzung der Angebote des Sprachbetrachtungsunterrichts: Mit der vermittelten Begrifflichkeit wird zumindest teilweise aktiv umgegangen: Wortartbegriffe, Satz, und die Satzgliedbegriffe wie Subjekt und Prädikat können zugeordnet werden. Die „sprechenden“ Begriffe Frage-, Ausrufesatz u. Ä. können funktional zur Analyse eingesetzt werden. Die Sprachbewusstheit enthält explizit formulierbare Schülervorstellungen über Sprache und Sprachphänomene.

Detailbeschreibungen:

- Wortarten werden auch dann identifiziert, wenn zwischen ähnlichen Alternativen gewählt werden muss.
- Mehrdeutigkeiten können in eine eindeutige Formulierung überführt werden.
- Leichtere Redensarten/Metaphern können paraphrasiert werden.
- Bedeutungsbeziehungen im vorgegebenen Wortmaterial werden durch Vergleichen erkannt und die Zuordnung von Oberbegriffen wird korrekt durchgeführt.
- Explizites Wissen über Wortfelder kann aktiv eingesetzt werden, damit Einzelwörter zu einem Wortfeld zusammengefasst werden können.
- Die Kinder bewegen sich in Wortfamilien und können mit dem Begriff „verwandtes Wort“ umgehen.
- Im Rahmen von Auswahlantworten kann unter bewusster Anwendung expliziten Wissens die richtige Abgrenzung von Satzgliedern, insbesondere von Subjekt und Prädikat, geleistet werden.
- Satzstellungsmuster werden beherrscht und können gebildet werden (Umstellprobe).

Bemerkung: Vom Bildungsanspruch des Lernbereichs Sprache Betrachten werden auf diesem Niveau weitgehend alle Anforderungen der Bildungsstandards erfüllt.

Fähigkeitsniveau 5: Hohe Reflexionskompetenz
(IQB Niveau 5, VERA FN 3, ca. 7 – 10 % der Schüler/innen)

Prozedurale und explizite Sprachbewusstheit in Interaktion: Die Schülerinnen und Schüler professionalisieren ihre Sprachbetrachtungskompetenz durch Nutzung erlernter Begrifflichkeiten und Methoden der Sprachbetrachtung.

Analytische Kompetenz: Sprachliche Äußerung kann als kommunikatives Ereignis distanziert betrachtet und zum Analysegegenstand gemacht werden. Vervollkommnung des Begriffswissens und von Sprachanalysemethoden, einschließlich Rückleitungs-(Transformations-)Methoden und Paraphrasierungen. Befähigung zur funktionalen Analyse („auf Sprachleistung prüfen“) und zur orthographischen Selbstständigkeit (Fehler den Rechtschreibschwierigkeiten zuweisen, geordnete Fehlerlisten, guter Umgang mit dem Wörterbuch).

Nutzung der Angebote des Sprachbetrachtungsunterrichts durchgehend vorhanden, s. o.

Detailbeschreibungen:

Fähigkeiten von FN 4 auch in komplexeren Zusammenhängen, besonders:

- komplexere Wortbildung, auch bei Abstrakta, im Zuordnungsmodus
- Paraphrasierung von Metaphern vervollkommen
- Mehrdeutigkeiten erkennen und durch Paraphrasierung auflösen
- syntaktisches Wissen bei der Zeichensetzung einbringen, besonders Komma
- Satzstellungen auf Grundstellung zurückführen und Wortbildung „auflösen“ in Satz oder Wortgruppe (Retransformation)
- sprachliche Merkmale in Gedichten (begrenzt im literarischen Wissen)

1.3.5 Richtig Schreiben

Empirische und theoretische Basis: Stufenmodell und Fehlertypologien

Das bekannte Stufenmodell des (Lese-)Rechtschreiblernens ist ein geeignetes Referenzmodell. Nach ihm sind die Erwerbsgänge des Rechtschreiblernens gut erforscht (vgl. u. a. Frith 1985, Eichler 1976, 1985, 1991, 1995, 2001, 2005, Günther 1986, Scheerer-Neumann 1994, Thome 1996, Valtin 2007) und es wird im Rechtschreibunterricht weitgehend umgesetzt.

Das Modell unterscheidet in seiner differenziertesten Ausprägung bei Valtin sechs Stufen des Rechtschreiberwerbs, wobei die ersten drei Stufen für den Anfangsunterricht dominant sind, die drei letzteren für die Konstitution von Kompetenzniveaus nach den Bildungsstandards relevant sind.

Beim Rechtschreiblernen (wie auch beim Lesen) muss das Kind sein Verhalten gegenüber der Sprache grundsätzlich ändern, es muss sprachliche Äußerungen nicht nur als Kommunikationswerkzeug benutzen, sondern selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen (prozedurale Sprachbewusstheit). Das geschieht in deutlich unterscheidbaren Stufen:

Stufen der Entwicklung
<p>Stufe 1: Nachahmung äußerer Verhaltensweisen Kritzeln (die Schreibbewegungen der Erwachsenen werden nachgeahmt); die Einsicht, dass die Schreibspuren kommunikative Bedeutung haben, besteht noch nicht bei allen Kindern.</p>
<p>Stufe 2: Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens – meist in Großbuchstaben, oft spiegelverkehrt; Kinder ahnen bzw. erkennen, dass eine Verbindung zwischen Schrift und Bedeutung besteht.</p>
<p>Stufe 3: Beginnende Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute Schreiben von (prägnanten) Lautelementen: „Skelettschreibungen“</p>
<p>Stufe 4: Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung Phonetische Schreibungen (nach dem Prinzip: „Schreibe wie du sprichst“); alle hörbaren Laute werden abgebildet; die Kinder haben eine vollständige Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz.</p>
<p>Stufe 5: Verwendung orthographischer bzw. sprach-struktureller Elemente Verwendung orthographischer Muster (z. B. -en, -er; Umlaute; gelegentlich Übergeneralisierungen)</p>
<p>Stufe 6: Automatisierung von Teilprozessen Entfaltete orthographische Kenntnisse; Kinder verwenden mehrere Strategien; in Überforderungssituationen Rückgriff auf einfachere Strategie (z. B. wenn die Aufmerksamkeit mehr auf den Aspekt des Vertextens gelegt wird)</p>

Das Stufenmodell berücksichtigt in den für uns relevanten höheren Stufen vor allem drei Erkenntnisse, die sich der Lernende aneignen muss:

- Das Wortkonzept: In einem Satz werden alle Redeteile aufgeschrieben und zwischen den Wörtern Lücken gelassen.
- Das Phonembewusstsein: Wörter lassen sich in lautliche Segmente zerlegen und bestimmten Schriftzeichen sind bestimmte Lautsegmente zuzuordnen (vgl. Valtin a.a.o.).
- Danach erfolgt die Auseinandersetzung mit den nichtlautlichen Prinzipien der Rechtschreibung, das was wir als „Rechtschreibregeln“ bezeichnen.

Neben diesen Stufen der Auseinandersetzung mit den Rechtschreibprinzipien und Regeln gibt es eine mit den einzelnen Phasen parallel laufende **zweite Lernspur**, die Einprägung von Engrammen, d. h. festen, motorisch gesicherten Schreibungen, die oft als „*Merkwörter*“ bezeichnet werden. Der professionelle Schreiber arbeitet weitgehend mit diesen Engrammen und braucht kaum noch nachzudenken oder zu analysieren.

Für den Umgang mit Fehlern ist für die Grundschule ein besonderer diagnostischer Fehlerbegriff („*Lerngenetische Fehler*“) entwickelt worden, das sind Fehler, die mit Willen des Lerners gemacht werden und dessen Lernstand dokumentieren.

Das Modell und der Fehlerbegriff werden entsprechend auch in Fehlertypologien (AFRA, Hamburger Rechtschreibprobe, Oldenburger Fehleranalyse), in Rechtschreibtests (May, Hamburger Rechtschreibprobe, DRT 2/3 neu) und in empirischen Großstudien (DESI, Eichler und Thome 2008) eingesetzt. Diese Fehlertypologien und Tests sind für die Diagnose von Rechtschreibkompetenzen und auch für Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) wichtig. Auch das IQB (Bremerich-Vos und Böhme 2009) arbeitet mit der Analyse von lernstandsspezifischen Fehlern und differenziert vor allem in der orthographischen Phase (vier Fähigkeitsniveaus).

Beschreibung der Fähigkeitsniveaus im Kompetenzbereich Richtig Schreiben

Wir schlagen entlang der Vorarbeiten folgende vier Niveaustufen vor, die Lernspur der Automatisierung („*Merkwörter*“) ist integriert:

Richtig Schreiben Fähigkeitsniveau 1: Rudimentäre Kompetenz (ähnlich IQB Niveau 1)
<p>Kennzeichen sind vor allem <i>lautliche Schreibungen</i> und natürlich auch un- oder kaum auswertbare Leistungen.</p> <p>Die Laut-Buchstaben-Zuordnung wird überwiegend angewandt oder auch nur teilweise beherrscht (phonologische Bewusstheit), es gibt immer noch Fehler aus dem Idiolekt / Dialekt heraus. Bei Migrantenkindern mit starker Erstsprache gibt es große Orientierungsprobleme im Erwerb und Interferenzen aus dem phonologischen System der Erstsprache.</p> <p>Es gibt auch sehr viele Flüchtigkeiten- und psychische Fehler ohne lerngenetischen Hintergrund.</p> <p>Es findet sich nur ein ganz kleiner, als Engramme eingepprägter Schreibwortschatz bei einfachen immer wiederkehrenden Wörtern (und, ist, ein).</p> <p>Im Regelbereich finden sich schon korrekte Großschreibungen bei konkreten Nomen und Satzanfängen und nach Punkt. Schülerinnen und Schüler rekodieren (sprechen mit) beim Schreiben von Diktaten.</p>

Richtig Schreiben

Fähigkeitsniveau 2: Basiskompetenz (ähnlich IQB Niveau 2, teilw. 3)

Die Rechtschreibfehler zeigen an, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Übergang von der alphabetischen zum Anfang der orthographischen Phase befinden.

Es beginnt die Arbeit am orthographischen Regelwerk mit Fehlern, ansonsten vor allem als Übergeneralisierungen im Bereich der Länge/Kürzezeichen, Ableitungen.

Noch lautliche Fehler bei komplexeren Wörtern.

Der RU der Schule wird angenommen und Erfahrungen im Lesen werden eingebracht (prozedurale und explizite Sprachbewusstheit).

Relative Sicherheit in den Satzschlusszeichen Punkt und Fragezeichen, Schwächen noch beim Komma.

Häufige kurze Wörter sind zu Engrammen geworden und werden immer richtig geschrieben.

Richtig Schreiben

Fähigkeitsniveau 3: Erweiterte Kompetenz (ähnlich IQB Niveau 3 und 4)

Orthographische Phase, Arbeit an Rechtschreibregeln. Die orthographische Sicherheit nimmt bei den leichteren Rechtschreibregeln zu. Auch etwas schwierigere Rechtschreibregeln (*bdg, ptk, S-Laute, -ig, -lich* u. a), werden angegangen, hier aber noch Fehler. Schülerinnen und Schüler verhalten sich passgenau zu Angeboten des Rechtschreibunterrichts.

Deutlich größerer Schreibwortschatz (ca. 300 Wörter, auch Wortbildungselemente), ausgeschriebene Handschrift.

Schon geringere Zahl der Übergeneralisierungsfehler und der Fehler überhaupt und eine Bewusstheit für Rechtschreibschwierigkeiten.

Allerdings immer noch Fehler bei schwierigen Rechtschreibregeln, bei Fremdwörtern und Übergeneralisierungen bei Zusammen- und Getrennschreibung sowie abgeleiteter Groß- und Kleinschreibung, bei *dass* und *das*.

Die Zeichensetzung ist, bis auf schwierige Kommata und seltene Zeichen (Semikolon, Gedankenstrich, Doppelpunkt, bei Anführungszeichen), in Ordnung.

Die lautliche Strategie kommt nur noch bei ganz ungewohnten oder schwierigen Wörtern zum Zuge. Komma oft bei inneren Redepausen.

Richtig Schreiben

Fähigkeitsniveau 4: Fortgeschrittene Kompetenz (ähnlich IQB Niveau 5)

Übergang zum relativ sicheren Rechtschreiber: Automatisierung und Integration.

Auch schwierige Rechtschreibregelkomplexe wie abgeleitete Groß- und Kleinschreibung, Zusammen- und Getrennschreibung sowie Ausnahmen werden langsam sicherer erarbeitet, für die Fremdwortschreibung gibt es eine deutliche Bewusstheit.

Gute Bewusstheit für eigene Fehlerschwerpunkte und Rechtschreibstrategien/Korrektur.

Arbeit an syntaktischer Kommasetzung bei komplexen Sätzen und Aufzählung, Infinitiven. Arbeit an schwieriger Zeichensetzung (Semikolon, Doppelpunkt, Anführungszeichen), aber noch Fehler.

Zugleich starker Ausbau des automatisierten Schreibens (Merkwortschatz, ca. 500 – 700 Wörter) durch Lese- und Schreiberfahrung.