

Ilka T. Fladung, Franz Unterholzner, Marcel Illetschko, Jörg Jost & Michael Krelle

„Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen“ in der iKM^{PLUS}

Zur Diskussion um sprachliche Vielfalt in Testaufgaben

Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie in der *Individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS})* die Testbereiche „Sprachbetrachtung/-bewusstsein“ (Primar-/Sekundarstufe) operationalisiert werden. Dabei steht die Aufgabenkonstruktion für die 3./4. Schulstufe zu den Bildungsstandards in Österreich im Mittelpunkt. Es wird diskutiert, inwiefern Diversitätsorientierung in die Aufgabenkonstruktion einfließen kann und wie es konkret aussehen kann, wenn sprachliche Vielfalt in Testaufgaben thematisiert wird. Gefragt wird daher zum einen, worauf bei der Aufgabenkonstruktion zu achten ist, bspw. hinsichtlich der Themenauswahl und der sprachlichen Aufgabenformulierung, wenn man das Ziel verfolgt, diversitätsorientierte Aufgaben zu konstruieren. Zum anderen geht es darum, auszuloten, wie die Kompetenz von Schüler*innen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen festzustellen, erhoben werden kann. Vor dem Hintergrund dieser konzeptionellen Überlegungen diskutiert der Beitrag Aufgabenbeispiele. Der Beitrag resultiert aus einer gemeinsamen länderübergreifenden Forschungskooperation zwischen dem IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen), der Technischen Universität Chemnitz sowie der Universität zu Köln.

Schlagwörter: Diversitätsorientierung, Sprachbewusstheit, Sprachvergleich, Kompetenzmessung

The article presents an example of how *language awareness* is implemented in L1 education through the individual competence assessment *Individuelle Kompetenzmessung (iKM^{PLUS})* for 3rd and 4th grade students in Austria. The purpose of this article is to explore methods for assessing students' ability to recognize similarities and differences between languages. The item construction is based on educational standards and incorporates diversity orientation. The article also provides examples of how linguistic diversity can be addressed in items. It explores considerations for item construction, such as topic selection and linguistic formulation, when aiming to construct diversity-oriented items. The article examines item examples in relation to these conceptual considerations. It is the result of a joint transnational research collaboration between the IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen), Chemnitz University of Technology and the University of Cologne.

Keywords: diversity orientation, language comparison, *language awareness*, competence assessment

1 | Die Erweiterung des Messbereichs von Kompetenzerhebungen

In diesem Beitrag sollen erste Ideen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Rahmen der iKM^{PLUS} *Sprachbetrachtung* vorgestellt werden. Die Vorschläge werden im Folgenden „diversitätsorientierte Aufgaben“¹ genannt. Damit ist gemeint, dass sprachliche Vielfalt auf zwei Ebenen genuiner Bestandteil der Aufgaben ist: einerseits auf der Konstruktebene, d.h. auf

¹ Wenn es in diesem Beitrag um Aufgaben für die iKM^{PLUS} geht, dann sind dies immer *Leistungsaufgaben*, die testtheoretischen Gütekriterien entsprechen müssen. Wenn hingegen die Weiterarbeit in der unterrichtlichen Praxis angesprochen ist, dann geht es um *Lernaufgaben* (vgl. Abraham & Müller, 2009; konkret zum hier thematisierten Kompetenzbereich vgl. auch Hlebec, 2022 und Kühn, 2022).

der Ebene der anvisierten Kompetenzen, andererseits auf der Konstruktionsebene, d.h. auf der Ebene der Aufgabengestaltung.

Mit Blick auf die Konstruktionsebene, d.h. die anvisierten Kompetenzen ist Folgendes zentral: Es gibt einige wenige Deskriptoren in den österreichischen Bildungsstandards für die Primarstufe (darunter 4.2 und 4.3, vgl. Abschnitt 3 in diesem Beitrag), zu denen in älteren Studien und Tests kaum Aufgaben entwickelt wurden, weil sie für Kompetenzerhebungen als kaum operationalisierbar galten. Unserer Meinung nach besteht insbesondere in diesen bisher ausgesparten Kompetenzerwartungen ein großes Potenzial für Diversitätsorientierung. Die Nutzung dieses Potenzials könnte einigen Kritikpunkten, denen sich Kompetenzerhebungen häufig ausgesetzt sehen, entgegenwirken. So fordert Rösch bspw. in Auseinandersetzung mit Mecherils (2002) Kritik zur Verwendung des Kompetenzbegriffs in der interkulturellen Pädagogik bzw. zu kompetenzorientierten Ansätzen im Allgemeinen:

Es gilt allerdings, Kompetenzen umfänglich und nicht nur bezogen auf das leicht Messbare hin zu modellieren, und umfängliche Diagnosemaßnahmen zu entwickeln, wobei Diagnose im Übrigen ‚Messung‘ oder andere Formen der Erhebung des erreichten Lernstands bereits einschließt und auf Förderung verweist. (Rösch, 2017, S. 146)

Um die Erweiterung des messbaren Bereichs soll es in diesem Beitrag gehen (vgl. auch Bremerich-Vos & Böhme, 2009), weiterhin vor allem um solche Aufgaben, die eine anschließende Förderung mitdenken und Lehrkräfte in der Primarstufe – zusammen mit geeignetem Fördermaterial – dazu anregen, (öfter) die Sprachenvielfalt in ihrer Lerngruppe explizit zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Dabei sollen zum einen insbesondere solche (Herkunfts-)Sprachen berücksichtigt werden, die als weniger prestigeträchtig gelten als bspw. das Englische oder andere häufig unterrichtete Sprachen wie das Französische oder das Spanische (vgl. auch Moraitis, 2021), und mit denen ansatzweise die sprachliche Vielfalt innerhalb einer Klasse abgebildet werden kann. Zum anderen könnte die Thematisierung von Plurizentrik und Varietätenreichtum des Deutschen als Ressource für die Gestaltung von Sprachbetrachtungssituationen angeregt werden (vgl. de Cillia & Ransmayr, 2019, S. 17–53). Zwar liegen zu diesen beiden Themenkomplexen seit geraumer Zeit Ideen vor (z.B. von Oomen-Welke & Kühn, 2009), jedoch wurden sie bislang kaum für Kompetenztestungen weiterentwickelt. Auch existiert bislang kein Modell von Diversitätsorientierung für Testaufgaben, auf das man sich bei Konstruktionsversuchen berufen könnte.

Bei der Neuentwicklung von Aufgaben wurden daher fachdidaktische Perspektiven berücksichtigt, die u. a. die Hinwendung zu einer integrativ angelegten Sprachreflexion sowie zu Aspekten sprachlicher Vielfalt (vgl. Belke, 2012, S. 115–120) beinhalten. Derartige Weiterentwicklungen des Kompetenzbereichs werden seit geraumer Zeit angemahnt (vgl. bspw. Bredel, 2021; Kühn, 2022). Die Aufgaben für die iKM^{PLUS} sollten daher einem „integrativen“ und „funktionalen Anspruch“ gerecht werden (vgl. Kühn, 2010, 64ff.). Das heißt: Kompetenzbereiche sollen aufeinander bezogen und miteinander vernetzt sein; Aufgaben sollten sich auf die Fragen beziehen, wozu wir Sprache haben und was wir damit tun und erreichen können (vgl. dazu Hoffmann, 2006). Im Rahmen der iKM werden – wie in vergleichbaren Tests auch – die Kompetenzbereiche „Lesen“ und „Sprachreflexion“ möglichst sinnvoll miteinander verknüpft (vgl. Krelle, 2016). Die Aufgaben bestehen deshalb zumeist aus einem kurzen vorangestellten Material oder Lesetext und mehreren Teilaufgaben, auch „Items“ genannt. Zudem gibt es aber auch eher ‚traditionelle‘ Teilaufgaben, die ohne den jeweiligen Text gelöst werden können. Nach Krelle (2016,

S. 218) wird damit „dem Umstand Rechnung getragen, dass ein funktionaler und integrativer Ansatz noch nicht überall praktiziert wird“.

Vor dem Hintergrund der Diskussion um angemessenen Grammatikunterricht (vgl. bspw. Ossner, 2022) könnten die Aufgaben in der iKM^{PLUS} in ihrer zuvor skizzierten Anlage, als *ein* Werkzeug zur Veränderung beitragen (vgl. Greiner et al., 2020), d. h. den Wandel vom Grammatikunterricht traditioneller Prägung hin zu einem kompetenzorientierten und diversitätsorientierten Sprachbetrachtungsunterricht unterstützen.

2 | Das Bonusmodul *Sprachbetrachtung/Sprachbewusstsein*² innerhalb der iKM^{PLUS}

Im Schuljahr 2008/09 wurden die Bildungsstandards in Österreich eingeführt (BMBWF, 2009). Der erste flächendeckende Einsatz der Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) zur Erhebung der Bildungsstandards fand für das Fach Deutsch 2015 (für die 4. Schulstufe) bzw. 2016 (für die 8. Schulstufe) statt (vgl. Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017). Neben den BIST-Ü wurde ein zweites Instrument entwickelt, das Lehrkräfte freiwillig nutzen konnten – die *informelle Kompetenzmessung* (IKM). Anders als die auf Bildungsmonitoring ausgerichteten BIST-Ü war die IKM stärker darauf ausgelegt, Lehrkräften ein Werkzeug zur Evaluierung ihres Unterrichts zur Verfügung zu stellen. Aufgabenbasierte Rückmeldungen standen hier im Vordergrund (vgl. Gugerell et al., 2020).

Ab dem Schuljahr 2018/19 wurden die BIST-Ü und die IKM schrittweise zur iKM^{PLUS} weiterentwickelt, seit 2020 durch das *Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (IQS) (vgl. Eichhorn et al., 2022, S. 11–14 sowie IQS, 2022). Die iKM^{PLUS} operiert auf Grundlage der Bildungsstandards, ist aber anders als die BIST-Ü kein reines Monitoringinstrument. Stattdessen vereint sie mehrere Rückmeldeebenen (vgl. IQS, 2022, S. 4–6):

- Schüler*innen bzw. deren Eltern (zu individuellem Lernstand und Fördermöglichkeiten)
- Lehrpersonen (zum Lernstand einzelner Schüler*innen, zu Schulklassen und Fördermöglichkeiten)
- Schulleitungen (zu Schulklasse und Schule, darüber hinaus 3-Jahres-Zyklus-Berichte zur Schulentwicklung)
- Schulaufsicht (Ergebnisse und Nutzungsübersicht zu einzelnen Schulstufen im Wirkungsbereich, 3-Jahres-Zyklus-Berichte für Bildungsplanung und standortbezogenes Qualitätsmanagement)
- BMBWF (bundesweite Ergebnisse und Nutzungsübersichten zu Schulstufen, 3-Jahres-Zyklus-Berichte zu Bundes- und Landesergebnissen).

Die Erhebungen für die iKM^{PLUS}-Basismodule finden jährlich und verpflichtend innerhalb eines definierten Zeitfensters (z. B. 3. und 4. Schulstufe in Deutsch, Lesen) statt (vgl. IQS, 2022, S. 11). Weitere Kompetenzbereiche werden in den dreijährigen sog. Zyklusmodulen abgedeckt (z. B.

² Der Kompetenzbereich entspricht in etwa dem domänenspezifischen Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ der KMK-Bildungsstandards in Deutschland.

Schreiben und Zuhören auf der 4. Schulstufe). Weiterhin werden in sogenannten Bonusmodulen Angebote bereitgestellt, die von Lehrpersonen freiwillig durchgeführt werden können, darunter auch das Modul *Sprachbetrachtung* (Primarstufe) bzw. *Sprachbewusstsein* (Sekundarstufe I). Diese Bonusmodule sollen nach und nach zu einem vielfältig nutzbaren Instrument der Rückmeldung weiterentwickelt werden.

3 | Sprachliche Diversitätsorientierung als ein Ziel des Kompetenzbereichs

Die Zielsetzung der sprachlichen Diversitätsorientierung findet sich in den Lehrplänen und Bildungsstandards von Primar- und Sekundarstufe wieder. So wird sie in den am 02.01.2023 erlassenen und im Herbst 2023 in Kraft tretenden neuen österreichischen Lehrplänen (BMBWF, 2023) an mehreren Stellen betont. Zwei seien hier genannt:

Durch das Einbeziehen der Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen in den Unterricht kann das Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert sowie die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung für sprachliche Vielfalt gefördert werden (LP Volksschule, S. 14; LP Mittelschule, S. 14; LP AHS/Gymnasium, S. 17).

Besonderes Augenmerk liegt auf der Sensibilisierung gegenüber Sprachvarietäten, -registern und -ebenen, Mehrsprachigkeit sowie Inter- und Transkulturalität. Mechanismen von Diskriminierung und Verstöße gegen die Gleichberechtigung und Gleichbehandlung, die sich in sprachlichen Formulierungen in Texten und Medien finden, werden analysiert und hinterfragt (LP Mittelschule; LP AHS/Gymnasium, S. 47).

In den Bildungsstandards der Primarstufe finden sich in den Kompetenzfeldern (KF) 1 und 4 des Kompetenzbereichs *Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung* folgende Can-do-Statements (BMBWF, 2009, Anlage):

Kompetenzfeld 1: Sprachliche Verständigung klären:

- 1.1 Merkmale und Funktionen von gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden und darüber sprechen,
- 1.2 eigene Ausdrucksformen mit der Standardsprache vergleichen,

Kompetenzfeld 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen:

- 4.2 Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen,
- 4.3 Merkmale von Regionalsprache und Standardsprache unterscheiden.

In den Bildungsstandards der Sekundarstufe I im Bereich *Sprachbewusstsein* (ebd.) heißt es allerdings nur noch an einer Stelle im Kompetenzfeld *Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden*:

- Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen.

Da insbesondere die neuen Lehrpläne dem Thema der sprachlichen Diversitätsorientierung Gewicht beimessen, lässt sich der Hinweis „z. B.“ im BIST-Can-do-Statement derart interpretieren, dass auch äußere Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden kann (vgl. auch IQS, 2023, S. 2). In den jüngsten Aufgabenentwicklungsprozessen für die Kompetenzerhebungen wurden daher

auch Aspekte sprachlicher Heterogenität berücksichtigt. Bevor in Abschnitt 5 Aufgabenvorschläge diskutiert werden, in denen sprachliche Vielfalt als Diversitätsaspekt zum Sprachbetrachtungsgegenstand gemacht wird, sei im Folgenden kurz erläutert, inwieweit die Aufgaben hinsichtlich der gewählten Formulierungen und sonstiger Ausgestaltungsmerkmale diversitätssensibel gestaltet werden.

4 | Überlegungen zu diversitätssensibler Ausgestaltung von Aufgaben

Mit „Ausgestaltung von Aufgaben“ seien nicht nur die Formulierungen in Aufgabentexten sowie die Auswahl der Themen und zu aktivierenden Wissensbestände gemeint, sondern auch die Darstellung von Personen und situativen Kontexten in Primärtexten, Bildern und sämtlichem Wortmaterial. Mit diversitätssensibel gestalteten Testaufgaben sollen diverse Identifikationsmöglichkeiten geboten und stereotypen Darstellungen entgegengewirkt werden. Es sollte „Binnenpluralität“ (Klamt, 2016, S. 19) angestrebt werden, indem einzelne Bilder, Texte und Aufgaben aufmerksam geprüft und so zusammengestellt werden, dass bei der Veröffentlichung dieses Materials möglichst Diversität über die Gesamtheit eines Aufgabenhefts hergestellt wird. Weiterhin sollte die Schwierigkeit einer Testaufgabe möglichst nicht von Personenmerkmalen wie Geschlecht, dem Wohnort im ländlichen Raum oder einer Großstadt, der Verfügbarkeit besonderen religiösen oder kulturellen Wissens usw. beeinflusst sein.

Konkret sollte bei der Aufgabenentwicklung auf einen sensiblen Umgang und auf Repräsentationsmöglichkeiten bezüglich der folgenden Aspekte geachtet werden:

- Sprachliche und kulturelle Vielfalt: In Aufgabenstellungen, in denen Kinder namentlich genannt werden, sollen Vornamen unterschiedlicher kultureller Traditionen enthalten sein und an entsprechenden Stellen möglichst keine vermeintliche Entsprechung von Nation und Sprache nahegelegt werden. Zudem sollte immer geprüft werden, ob es bei inhaltlich passenden Aufgaben möglich ist, in der Aufgabenstellung auf typische Phänomene der äußeren Mehrsprachigkeit wie Code-Switching und -Mixing zu verweisen, ohne dass dadurch ein stark erhöhter Leseaufwand entsteht.
- Vielfalt familiärer Hintergründe: Wenn in Aufgabentexten Situierungen in familiäre Kontexte vorgenommen werden, sind verschiedene Familienkonstellationen angelegt, die die Breite von real existierenden Familien abdecken. Zudem sollte darauf geachtet werden, dass die Aufgaben möglichst wenig vermeidbare Vorteile für Kinder aus bildungssprachlich geprägten Familien bieten. Dazu gehört, dass die Aufgabenformulierungen möglichst auf bildungssprachliche Prozeduren verzichten, wenn sie nicht Gegenstand der Aufgabe selbst sind. Im weiteren Sinne gehört zu diesem Themenbereich auch, dass bei der Auswahl der Themen, die in den Testaufgaben eine Rolle spielen, weder explizit noch implizit auf politisch motivierte, religiöse, in besonderer Weise für bestimmte Personengruppe emotionalisierende oder gar diskriminierende Kontexte referiert wird. Als besonders emotionalisierende oder im schlimmsten Fall sogar re-traumatisierende Themen können Mobbing, Scheidung, Gewalt, Krieg und Flucht sowie Krankheit und Tod genannt werden. Solche Themen wurden für die Aufgabenentwicklung in allen Kompetenzbereichen ausgeschlossen.
- Vielfalt bzgl. Gender und weiterer Differenzlinien: Falls Aufgaben Bilder oder Zeichnungen enthalten, ist darauf zu achten, dass die Darstellungen vielfältige (mentale) Repräsentation

ermöglichen. Bei der Auswahl von Stockfotos oder beauftragten Zeichnungen sollen die Darstellungen von Personen die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln. Das bezieht sich auch darauf, dass die Bildkomposition daraufhin überprüft werden sollte, ob bspw. immer nur schlanke Kinder repräsentiert sind oder ob zu vermeidende implizite Repräsentationen von Machtverhältnissen dargestellt sind (Wer wird als Ratsuchend oder Am-Rand-stehend dargestellt? Vgl. Klamt, 2016, S. 19). Außerdem sollten die Aufgabenformulierungen möglichst nicht stereotyp bzw. klischeehaft angelegt werden. Das kann bspw. bedeuten, dass Aufgaben, in denen es thematisch um Emotionen, Bücher oder Tiere geht, nicht nur mit weiblich gelesenen Vornamen und Aufgaben, in denen es thematisch um Technik oder Sport geht, nicht nur mit männlich gelesenen Vornamen konstruiert werden (vgl. BMBWF, 2018; Hladschik, 2016, S. 16). Was die direkte Ansprache der Schüler*innen betrifft, so wird nach den Leitlinien des BMBWFs die verkürzte Paarform mit Schrägstrich (Liebe Schülerin/lieber Schüler) genutzt (vgl. BMBWF, 2018).

5 | Aufgabendiskussion

Im Folgenden stellen wir ein Aufgabenset für die 3. Klassenstufe (durchschnittliches Alter der Schüler*innen ca. 9 Jahre) vor (5.1) und diskutieren es (5.2). Das Aufgabenset ist als integrierte Sprachbetrachtungsaufgabe angelegt und umfasst drei Teilaufgaben zum Kompetenzfeld 4.2 (*Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen*) und jeweils eine Teilaufgabe zu den Kompetenzfeldern 2.3 (*einige bedeutungsunterscheidende und formverändernde Funktionen von Wortbausteinen verstehen*) und 2.5 (*kreative Sprachmittel für Einsichten in die Wortbildung nutzen*).

Der Entwicklungszyklus, in dem dieses Aufgabenset entstand, startete 2022. Die Aufgabenpilotierung fand im Frühjahr 2023 statt. Die Pilotierung mit einer Stichprobengröße von $n = 623$ (zwischen 119 und 497 Schüler*innenantworten pro Teilaufgabe) liefert Informationen zum empirischen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Die Ergebnisse der Pilotierung sind in die Aufgabendiskussion in Abschnitt 5.2 eingeflossen – ebenso wie die Diskussionsbeiträge der SDD-Sektionentagung „Sprache(n) als Differenzkategorie in der Diversity Education reflektieren und thematisieren“ vom März 2023.

Parallel zu diesen Prozessen läuft seitdem auch die Zusammenstellung von Hinweisen für die unterrichtliche Weiterarbeit, die in weiterentwickelte Förderempfehlungen (derzeit Unterholzner & Illetschko, 2024) münden wird.

5.1 | Vorstellung des Aufgabensets „Sprachentabelle“

Gegenstand dieses Abschnitts ist das Aufgabenset „Sprachentabelle“, das aus fünf Teilaufgaben besteht, in denen sich Schüler*innen u. a. mit Schriftbildern, Silbenstrukturen und Reimen auseinandersetzen. Die Sprachen, anhand derer sich diese Auseinandersetzung vollzieht, sind neben der deutschen Sprache vier weitere Sprachen, die in Österreich eine Rolle spielen. Grundsätzlich zählen zu diesen Sprachen die anerkannten Minderheitensprachen Ungarisch, Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Romani und die österreichische Gebärdensprache ebenso wie die jeweils regional stark vertretenen Sprachen der Nachbarländer wie bspw. Tschechien oder Italien und alle Sprachen, die von vielen Migrant*innen gesprochen

werden. So lebten in Österreich Anfang 2023 z. B. über 145.000 Personen mit rumänischer, ca. 120.000 mit türkischer und serbischer, ca. 100.000 mit kroatischer, ungarischer oder bosnisch, ca. 80.000 mit ukrainischer oder syrischer und über 65.000 mit polnischer Staatsbürgerschaft.³ Für die Aufgabe „Sprachentabelle“, die hier vorgestellt wird, wurden die Sprachen Polnisch, Rumänisch, Italienisch und Slowakisch ausgewählt. Abb. 1 zeigt den Aufgabenstamm, der den fünf Teilaufgaben vorausgeht, und bei dessen Gestaltung darauf geachtet wurde, dass durch eine serifenlose Schriftart und einen erweiterten Zeichenstand alle Buchstaben gut erkennbar sind.

Die Tabelle zeigt die Übersetzungen für die Wörter Tisch, Schule, Nacht, Schwester und Buch ins Polnische, Rumänische, Italienische und Slowakische.

Deutsch	Polnisch	Rumänisch	Italienisch	Slowakisch
Tisch	stół	masă	tavola	stôl
Schule	szkoła	școală	scuola	škola
Nacht	noc	noapte	notte	noc
Schwester	siostra	soră	sorella	sestra
Buch	książka	carte	libro	kniha

Abb. 1 Aufgabenstamm zur Beispielaufgabe „Sprachentabelle“

Die Teilaufgaben des Aufgabensets wurden so konzipiert, dass unterschiedliche Formate vorkommen, d. h. nicht nur Ankreuzaufgaben des Formats Single-Choice, und dass es Teilaufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsstufen gibt. Angenommen wurde, dass der Schwierigkeitsgrad dieses Aufgabensets von Teilaufgabe A bis zur Teilaufgabe E hin ansteigt.

Die ersten Teilaufgaben A bis C zielen auf eine erste Auseinandersetzung mit dem Schriftbild der gezeigten Sprachen ab. Die Teilaufgaben A und B verlangen von Schüler*innen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Schriftbild der vier Sprachen zu erkennen. In Teilaufgabe A (Abb. 2) ist per Unterstreichung zu markieren, dass das Polnische *stół* und das Slowakische *stôl* mehr Ähnlichkeit miteinander haben als das Rumänische *masă* und das Italienische *tavola*. Teilaufgabe B (ebenfalls Abb. 2) hingegen kann richtig gelöst werden, wenn erkannt wird, dass die vier Übersetzungen für das deutsche Wort *Buch* einander am wenigsten ähneln. Diese Teilaufgabe ist im Single-Choice-Ankreuzformat gehalten.

³ Erhebung der Anzahl an Personen anderer Staatsbürgerschaft, die in Österreich lebten: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293019/umfrage/auslaender-in-oesterreich-nach-staatsangehoerigkeit/>, 24.2.2023.

Für das Wort *Tisch* sind die Übersetzungen in zwei von vier Sprachen sehr ähnlich. In den anderen beiden Sprachen sind die Übersetzungen ganz anders.

Unterstreiche diese beiden Wörter!

Für welches deutsche Wort sind die vier Übersetzungen sehr verschieden?

- Schule
- Nacht
- Schwester
- Buch

Abb. 2 Teilaufgabe A (KF 4.2, korrekt gelöst, wenn: Unterstreichung/Markierung von *masă* UND *stôl* ODER Rumänisch UND Slowakisch) und Teilaufgabe B (KF 4.2, korrekte Antwortoption: „Buch“)

In Teilaufgabe C (Abb. 3) geht es nun ganz konkret um das Zeicheninventar, das in den Alphabeten der Sprachen genutzt wird. Die Schüler*innen sollen die Entsprechungen von *Schule* daraufhin überprüfen, ob darin Zeichen vorkommen, die es im deutschen Alphabet nicht gibt. Wenn sie für jede Sprache richtig entschieden und angekreuzt haben, gilt die Teilaufgabe als richtig gelöst.

Bei den Übersetzungen für das Wort *Schule* kommen in manchen Wörtern Zeichen vor, die es im Deutschen nicht gibt. Kommen in den Wörtern in der Tabelle solche Zeichen vor?

	ja	nein
im Polnischen		
im Rumänischen		
im Italienischen		
im Slowakischen		

Abb. 3 Teilaufgabe C (KF 4.2 korrekt gelöst, wenn: Markierung ja/ja/nein/ja)

Mit Teilaufgabe D (Abb. 4) wird die Betrachtung des Schriftbilds verlassen und die Silbenstruktur fokussiert. Hier wird verlangt, die vier Wörter daraufhin zu überprüfen, ob sie aus einer oder aus mehr als einer Silbe bestehen. In ähnlicher Weise ist es auch möglich, Silbenstruktur und Betonung im Deutschen im Vergleich mit anderen Sprachen zu thematisieren. Derartige Teilaufgaben sind in einem vergleichbaren Aufgabenset enthalten.

In welchen Sprachen hat die Übersetzung für das Wort *Nacht* nur eine Silbe?

	nur eine Silbe	mehr als eine Silbe
Polnisch		
Rumänisch		
Italienisch		
Slowakisch		

Abb. 4 Teilaufgabe D (KF 2.3, korrekte gelöst, wenn: Markierung nur eine Silbe/mehr als eine Silbe/mehr als eine Silbe/nur eine Silbe)

Francesca und Raluca wollen ein mehrsprachiges Gedicht schreiben.

- Das Gedicht soll sich reimen.
- Es soll um eine Familie gehen, die gemeinsam kocht.

Welches Wort reimt sich auf das italienische Wort *sorella*?

das italienische Wort *genitori* (deutsch: Eltern)

das rumänische Wort *bucătărie* (deutsch: Küche)

das italienische Wort *padella* (deutsch: Pfanne)

das rumänische Wort *frate* (deutsch: Bruder)

Abb. 5 Teilaufgabe E (KF 2.5, korrekte Antwortoption: „das italienische Wort *padella* [deutsch: Pfanne]“)

Die letzte Teilaufgabe des Aufgabensets (E; Abb. 5) ist eher im Bereich des Literar-Ästhetischen bzw. der Rhetorik angesiedelt. Hier geht es darum, nach einem passenden Reimwort zu einem im Aufgabenstamm vorkommenden Wort aus dem Italienischen zu suchen.

5.2 | Aufgabendiskussion

In diesem Abschnitt wird das Aufgabenset *Sprachentabelle* auf Grundlage der Pilotierungsergebnisse diskutiert, wobei auch die Dominanz-/Herrschaftskritische Perspektive beleuchtet werden soll. Zunächst werden die fünf Teilaufgaben näher betrachtet, danach der Aufgabenstamm selbst. Vorab ist zu sagen, dass Aufgabensets wie das hier vorgestellte von Lehrkräften (und Autor*innen von Lernmaterialien) als Anregungen gelesen werden können, „nicht-deutsche Herkunftssprachen mit dem Ziel interkultureller und sprachlicher Bewusstheit in den landessprachlichen Deutschunterricht“ einzubeziehen, wie es Rothstein (2021, S. 50) mit Verweis auf Oomen-Welke (2007, 2011) für eine Vielsprachigkeitsdidaktik formuliert. Die weitere, wenn

nicht die wichtigste Funktion, besteht jedoch darin, dass die Aufgaben dazu konstruiert werden, Schüler*innenkompetenzen zu ermitteln. Diese Funktion kann dann erfüllt werden, wenn über ein ganzes Testheft hinweg möglichst vielseitige Aufgaben eingesetzt werden, die die Bildungsstandards abdecken, deren Schwierigkeitsgrade von leicht bis schwer streuen und die gute Trennschärfen haben.⁴ Sehr leichte und sehr schwere Items sind zu vermeiden, da diese für Boden- oder Deckeneffekte sorgen, d.h. nur einen geringen Informationsgehalt haben und somit keinen oder kaum diagnostischen Mehrwert. Tabelle 1 zeigt für das Aufgabenset Sprachentabelle die Ergebnisse der Pilotierung für die Item-Kennwerte Trennschärfe, Lösungshäufigkeit und Auslassungshäufigkeit.

	A	B	C	D	E
Trennschärfe	0.53	0.49	0.53	0.57	0.57
Anteil korrekter Antworten	34%	57%	50%	62%	59%
Anteil Auslassungen	42 %	8%	13%	6%	16%

Tabelle 1: Item-Kennwerte des Aufgabensets Sprachentabelle (n = 125)

Insgesamt bestätigte sich unsere Annahme, die Items würden von A bis E einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad aufweisen, nicht. Teilaufgabe A konnte zwar von etwa einem Drittel der Schüler*innen gelöst werden, wurde jedoch von mehr als 40% ausgelassen. Interessanterweise zeigte eine vergleichbare Teilaufgabe in einem ähnlichen Aufgabenset ebenfalls 40% Auslassungen. Sicherlich waren es mehrere Faktoren, die dazu beigetragen haben, dass Teilaufgabe A im Vergleich zu den anderen vier Teilaufgaben schwieriger war und häufiger übersprungen wurde. So könnte durchaus das Format eine Rolle gespielt haben: Nicht selten zeigt sich, dass Unterstreich-Items niedrigere Lösungshäufigkeiten und höhere Auslassungsquoten haben als Items anderer Formate. Daher sind diese Formate nur bei den Items einzusetzen, in denen sich in den Pilotierungen zeigt, dass die Schüler*innen damit gut zurechtkommen. Dies scheint hier nicht der Fall gewesen zu sein. Möglicherweise war eine weitere Ursache für den hohen Anteil an Auslassungen, dass manche Schüler*innen in Teilaufgabe A nicht verstanden, worauf genau das diese im Auftrag „Unterstreiche diese beiden Wörter“ referiert. Unabhängig von möglichen Gründen ist Teilaufgabe A jedoch aufgrund der vielen Auslassungen für den Einsatz in einem Testheft der iKM^{PLUS} kaum geeignet.

Die Items B bis E hingegen zeigen keine Auffälligkeiten hinsichtlich der Lösungshäufigkeiten und Auslassungsquoten. Teilaufgabe B wurde von mehr als der Hälfte, Teilaufgabe C von genau der Hälfte der Schüler*innen korrekt gelöst. Leichter fiel den Schüler*innen die Identifikation von Wörtern, die nur eine Silbe haben, die in Teilaufgabe D gefordert wurde: Die Lösungshäufigkeit beträgt 62%. Erfreulicherweise wurde auch Teilaufgabe E, in der mit Reimen umgegangen werden muss, von 59% der Schüler*innen richtig beantwortet.

⁴ Die Trennschärfe ist ein Maß dafür, ob ein Item gut zwischen Personen mit niedriger und hoher Merkmalsausprägung trennt. Ein Item mit hoher Trennschärfe erlaubt es, vorherzusagen, dass Schüler*innen mit einem hohen Gesamtergebnis auch dieses einzelne Item korrekt lösen. Demnach ist die Trennschärfe als Wert für die Korrelation zwischen Einzelitem und Gesamtwert zu lesen (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 84).

Abschließend sei noch der Aufgabenstamm näher betrachtet. Dort heißt es: „Die Tabelle zeigt die Übersetzungen für die Wörter [...] ins Polnische, Rumänische, Italienische und Slowakische.“ Hier darf aus dominanz-/herrschaftskritischer Perspektive gefragt werden, inwieweit mit dieser Formulierung nicht bereits evoziert wird, dass das Deutsche als Norm/Standard gesetzt wird, wovon die anderen Sprachen abweichen. Diese Sichtweise wird dadurch gestützt, dass in der Tabelle die deutsche Sprache exponiert links steht und damit von den meisten Schüler*innen gemäß der Leserichtung „von links nach rechts“ wohl zuerst wahrgenommen wird.

Mit dieser Perspektive kritisch auf die Aufgaben zu blicken, halten wir für sehr wichtig, wenngleich an dieser Stelle nicht vollumfänglich zutreffend. Dies liegt daran, dass den Aufgaben durch den Verwendungszusammenhang der Kompetenzerhebung durchaus ein Rahmen vorgegeben ist, der den Sprachvergleich *mit dem Deutschen* in den Vordergrund stellt (vgl. BIST 4.2 „Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen“). Insofern dient in Aufgabensets dieser Art die Präsentation der deutschen Formen als Ausgangspunkt der Reflexion, da Besonderheiten des Sprachsystems des Deutschen durch den Vergleich mit anderen Sprachen erkannt werden sollen. Dass im vorliegenden Fall die Sprachen in der Tabelle jedoch im Aufgabenstamm als „Übersetzungen“ bezeichnet werden, ist für diese Argumentation nicht nötig. Sollte zukünftig dieses oder ein vergleichbares Aufgabenset in der iKM^{PLUS} eingesetzt werden, würde deswegen im Aufgabenstamm eine Formulierung gewählt, die auf das Wort „Übersetzung“ verzichtet und schlicht anzeigt, dass die Tabelle Wörter in verschiedenen Sprachen beinhaltet.

Anders verhielte es sich hingegen, wenn man es nicht mit einem Kompetenzerhebungs-, sondern mit einem Unterrichtskontext zu tun hätte. Wenn bspw. eine Lehrperson ein Aufgabenset dieser Art in ihrem Unterricht einsetzen wollen würde, so hätte sie die Wahl, welche Form des Sprachvergleichs sie anstreben möchte und welche Perspektiven sie ermöglichen möchte, ja welche Normen sie gemeinsam mit ihren Schüler*innen hinterfragen will. Je nach Zielsetzung könnte man im Unterrichtskontext also entweder die deutsche Sprache als Ausgangspunkt oder Zielsetzung eines Sprachreflexionsprozesses setzen oder sie unmarkiert als eine von mehreren Sprachen verwenden. Auf diese Möglichkeiten soll in den Begleitmaterialien zur Erhebung hingewiesen werden.

6 | Ausblick

Mit der Entwicklung diversitätsorientierter Testaufgaben stehen wir noch am Anfang. Das vorgestellte Aufgabenset „Sprachentabelle“ setzt beim Sprachvergleich an und arbeitet mit Sprachbeispielen aus dem Deutschen, Polnischen, Rumänischen, Italienischen und Slowakischen. Ähnliche Aufgabensets, in denen Wortmaterial aus Sprachen der Nachbarländer Österreichs (z. B. Tschechien, Slowakei, Ungarn und Slowenien) solchem aus Österreich gegenübergestellt wird, befinden sich ebenfalls in der Entwicklung, gleichermaßen Aufgaben zum Sprachvergleich mit Kunstsprachen. Asynchrone Vergleiche, z. B. zur Sprache in Märchen, liegen bereits vor. Derartige Aufgabensets zielen auf die Auseinandersetzung mit sprachlichen Besonderheiten, Struktur- und Gebrauchsmerkmalen verschiedener Sprachen untereinander und im Kontrast zum Deutschen ab (vgl. Festman & Unterluggauer, 2021; Oomen-Welke, 2011; Peyer, 2020). Zukünftig sollten auch Aufgaben erarbeitet werden, die eine varietätenlinguistische Auseinandersetzung mit Sprache umfassen. Für diesen Teilbereich scheint jedoch zu gelten, dass

sich Aufgaben zur Angemessenheit von Standard- und Nonstandard-Varietäten (vgl. Bredel & Pieper, 2021, S. 71–82), die neben bereits in der Schule verankerten Varietäten auch die Plurizentrik des Deutschen (Bundesdeutsches Standarddeutsch vs. Österreichisches Standarddeutsch) in den Blick nehmen, vor allem für die Sekundarstufen anbieten (vgl. auch de Cillia & Ransmayr, 2019). Weiteres Potential sehen wir in den Themenbereichen Mündlichkeit und Pragmatik, z. B. mit Blick auf Registerbreite. Hier steckt die Aufgabenentwicklung zwar noch in den Kinderschuhen, erste Vorarbeiten finden sich allerdings im Rahmen der Vergleichsarbeiten in Deutschland (VERA 3 und VERA 8).

Unser Beitrag dürfte gezeigt haben, welche Potentiale, aber auch welche Schwierigkeiten mit der Konstruktion von Testaufgaben für den Kompetenzbereich der Sprachbetrachtung verbunden sind. So wurden die Aufgaben zwar entlang einer Reihe von Kriterien entwickelt, die aus der Theorie abgeleitet sind, jedoch nicht vor dem Hintergrund eines Modells von Diversitätsorientierung, das im Speziellen für Testaufgaben geeignet wäre. Insofern gilt es zukünftig auch, dieses konzeptionelle Desiderat zu schließen. Auch verdeutlichen die Überlegungen in Abschnitt 5.2, inwiefern fachdidaktische, psychometrische und testtheoretische Aspekte in die Itemdiskussion einfließen und damit auch Einfluss auf die Überarbeitung bestehender und die Konstruktion neuer Items haben.

Weiterhin dürfte klargeworden sein, dass in eine Erhebung wie die iKM^{PLUS} nur ein Teil dessen eingebracht werden kann, was „sprachliche Vielfalt“ ausmacht. Insofern ist die iKM^{PLUS} in mancherlei Hinsicht „begrenzt“. Und dennoch können die Aufgaben, so denken wir, eine Signalwirkung für Unterrichtszwecke entfalten. Man kann etwa die Machart der Aufgaben zum Anlass nehmen, eigene Aufgaben zu entwickeln, die dann über das hinausgehen, was im Rahmen der iKM^{PLUS} möglich ist (vgl. Abschnitt 5.2). Zudem können die Ergebnisse aus der iKM^{PLUS} zum Anlass für Diskussionen im Kollegium genutzt werden, um den Unterricht zu reflektieren und die Möglichkeiten des Einbezugs sprachlicher Vielfalt zu diskutieren. In diesem Zusammenhang kann auch das fachdidaktische Material genutzt werden, das jeweils in aktualisierter Form als Begleitmaterial zu den jeweiligen Erhebungen veröffentlicht wird. In der aktuellen Fassung (Unterholzner & Illetschko, 2024) enthält dieses Begleitmaterial bereits erste Förderempfehlungen und konkrete Unterrichts Anregungen sowie einige weiterführende Hinweise auf gute, online verfügbare Ressourcen (bspw. <https://spravive.com>, <https://www.uni-due.de/prodaz/>, <https://www.schule-mehrsprachig.at>, <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de> und <https://www.dialekte.schule.bayern.de>). Perspektivisch wird es darauf ankommen, dass Lehrkräfte solche Materialien als für ihre Arbeit hilfreich ansehen. Insofern sind hier weitere Anstrengungen notwendig, die sich z. B. auch in verbesserten Fortbildungs- und Coachingangeboten niederschlagen werden, die aktuell noch zu wenig vorliegen.

Literatur

- Abraham, U. & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, 36(214), 4–12.
- Belke, A. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Schneider Hohengehren.

- BMBWF (2009). *Bildungsstandards*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>
- BMBWF (2018). *Geschlechtergerechte Sprache: Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:17856441-35d5-427d-aab3-767f25aecbc0/geschlecht_sprache_19013.pdf
- BMBWF (2023). *Neue Lehrpläne [Fassung vom 2.1.2023]*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_kund.html
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik*. (2. Aufl.). Schöningh utb.
- Bredel, U. (2021). Grammatikunterricht ohne Grammatik – Fehlkonstruktionen der Schulgrammatik am Beispiel der Satzgliedbestimmung und die Folgen für die Lehrerbildung. In S. Döring & D. Elsner (Hrsg.), *Grammatik für die Schule*. (S. 71–84). Buske.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE. https://www.iqs.gv.at/ Resources/Persistent/Od879bba1b6fb81469e09bc99aab7e4916f88bef/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE. https://www.iqs.gv.at/ Resources/Persistent/365d58afa26186150a317debd7f8f19c3d267ba2/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.
- 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). Beltz.
- de Cillia, R. & Ransmayr, J. (2019). *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Böhlau.
- Eichhorn, G. von, Engelbert-Kocher, M., Krelle, M. & Bachinger, A. (2022). Kapitel 1 Überblick. In A. Bachinger, M. Krelle, M. Engelbert-Kocher & G. von Eichhorn (Hrsg.), *Zuhörkompetenzen messen: Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe*. (S. 11–24). Waxmann.
- Festman, J. & Unterluggauer, D. (2021). Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. (S. 15–28). Waxmann.
- Greiner, U., Hofmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). (Hrsg.). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. (S. 102–123). Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4148>
- Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S. & Wiesner, C. (2020). iKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 102–123). Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=41488>
- Hladschik, P. (2016). *Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher. Fokus Gender und sexuelle Orientierung*. Edition polis. https://www.politik-lernen.at/dl/MpuJMJJKomlollJqx4KJK/ed-pol_2016_Nicht_diskriminierende_Schulbuecher_web.pdf
- Hlebec, H. (2022). Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. (S. 493–513). Schneider bei wbv.

- Hoffmann, L. (2006). Funktionaler Grammatikunterricht. In T. Becker & C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. (S. 20–44). Schneider Hohengehren.
- IQS (2022). *Die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}): Grundlegende Informationen für Primar- und Sekundarstufe*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-allgemein>
- IQS (2023). *Übersicht: Deutsch (Lesen) – Allgemeines*. https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/7c51b0c7519cee799cb056dce747457afa016694/FM_DeutschLesen.pdf
- Klamt, M. (2016). *Handlungsempfehlungen für eine diversitätssensible Mediensprache*. Gleichstellungsbüro der Goethe Universität Frankfurt. https://www.uni-frankfurt.de/66760835/2016_-brochure-handlungsempfehlungen-fur-eine-diversitatssensible-mediensprache.pdf
- 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). Klett/Fillibach.
- Kühn, P. (2010). *Sprache untersuchen und erforschen*. Cornelsen Scriptor.
- Kühn, P. (2022). Leistungsaufgaben zum Kompetenzbereich Sprache & Sprachgebrauch untersuchen. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (2. Aufl., S. 474–492). Schneider bei wbv.
- Mecheril, P. (2002). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. (S. 15–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Moraitis, A. (2021). Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit: Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata. In P. Wolf-Farré, K. Cantone, A. Moraitis & D. Reimann (Hrsg.), *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit: Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata*. (S. 11–47). Narr.
- Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (2007). *Personennamen: Der Sprachenfächer*. Klett Fillibach.
- Oomen-Welke, I. (2011). Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule*. (S. 49–70). Schneider Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. & P. Kühn (2009). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. (S. 149–184). Cornelsen-Scriptor.
- Ossner, J. (2022). Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. (S. 474–492). Schneider Hohengehren.
- Peyer, A. (2020). Schulische Sprachreflexion: Kompetenzen und Lernprozesse. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. (S. 9–32). Schneider Hohengehren.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Metzler.
- Rothstein, B. (2021). Bedingungen für die Einbindung von nicht-landessprachlichen Herkunftssprachen in den landessprachlichen Deutschunterricht: Ein kasuistisch-didaktischer Blick. In P. Wolf-Farré,

K. Cantone, A. Moraitis & D. Reimann (Hrsg.), *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit: Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata*. (S. 47–69). Narr.

Unterholzner F. & Illetschko M. (2024). *Deutsch (Sprachbewusstsein) in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlung)*. IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <https://www.igs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-sekundarstufe/lehrpersonen>