



# SCHOOL-SCOUT.DE

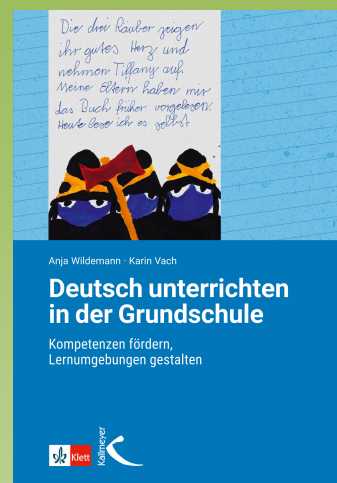
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

## Auszug aus:

*Deutsch unterrichten in der Grundschule*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)



<b>Einleitung</b> .....	8
<b>1 Deutschunterricht im Wandel</b> .....	11
<b>1.1 Umbau des Bildungssystems</b> .....	13
<b>1.2 Bildungsstandards und Kompetenzen</b> .....	15
<b>1.3 Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht</b> .....	20
1.3.1 Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Muttersprache .....	21
1.3.2 Von der Ausländerpädagogik zur durchgängigen Sprachbildung .....	23
1.3.3 Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen der Bundesländer .....	27
<b>2 Lernbereiche des Faches</b> .....	31
<b>2.1 Kompetenzorientierter Sprachlicher Anfangsunterricht</b> .....	33
2.1.1 Sprechen und Zuhören im Anfangsunterricht .....	34
2.1.2 Lesen und Schreiben lernen: methodenvielfältig .....	35
2.1.3 Literarisches Lernen im Anfangsunterricht .....	37
<b>2.2 Sprechen und Zuhören</b> .....	40
2.2.1 Kompetenzen des Mündlichen .....	41
2.2.2 Gespräche führen .....	44
2.2.3 Zu anderen sprechen .....	46
2.2.4 Verstehend zuhören .....	47
2.2.5 Szenisch spielen .....	49
2.2.6 Über Lernen sprechen .....	51
<b>2.3 Lesen</b> .....	53
2.3.1 Lesekompetenz .....	53
2.3.2 Über Lesefähigkeiten verfügen .....	58
2.3.3 Über Leseerfahrungen verfügen .....	60
2.3.4 Texte erschließen .....	61
2.3.5 Texte präsentieren .....	64
<b>2.4 Schreiben – Texte verfassen</b> .....	65
2.4.1 Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit .....	65
2.4.2 Über Schreibfertigkeiten verfügen .....	67
2.4.3 Textschreiben – und seine Teildimension „Richtig schreiben“ .....	68

2.4.4	Schreiben als Prozess .....	69
2.4.5	Schreibkompetenz .....	71
2.4.6	Texte verfassen – planen, schreiben und überarbeiten .....	73
<b>2.5</b>	<b>Rechtschreibung</b> .....	<b>79</b>
2.5.1	Zur Entwicklung orthografischer Kompetenzen .....	80
2.5.2	Prinzipien der deutschen Rechtschreibung .....	82
2.5.3	Lernbereiche im Rechtschreibunterricht .....	84
2.5.4	Rechtschreibhilfen verwenden und Arbeitstechniken nutzen .....	87
2.5.5	Diagnose der Rechtschreibleistungen .....	88
<b>2.6</b>	<b>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</b> .....	<b>90</b>
2.6.1	Kompetenzen und Fähigkeitsniveaus .....	91
2.6.2	Sprachliche Verständigung untersuchen .....	93
2.6.3	An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten .....	94
2.6.4	Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken .....	94
2.6.5	Grundlegende sprachliche Strukturen kennen und verwenden .....	95
<b>2.7</b>	<b>Medien</b> .....	<b>97</b>
2.7.1	Medien und Medialität .....	98
2.7.2	Medienkompetenz .....	99
2.7.3	Medienerfahrungen verknüpfen .....	102
2.7.4	Sensibilität für Sinneserfahrungen entwickeln .....	104
2.7.5	Sich Medialität bewusst werden .....	105
2.7.6	Bedingungen von Medialität wahrnehmen .....	106
<b>2.8</b>	<b>Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht</b> .....	<b>108</b>
2.8.1	Mündliche Sprachkompetenzen .....	108
2.8.2	Lesen in der Zweitsprache .....	111
2.8.3	Literarisches Lernen in einem interkulturellen Literaturunterricht .....	112
2.8.4	Schreiben in der Zweitsprache .....	113
2.8.5	Language Awareness – Sprachbewusstheit: Mehr als Grammatik .....	115
<b>3</b>	<b>Gestaltung von Lernumgebungen</b> .....	<b>121</b>
<b>3.1</b>	<b>Flexible Schuleingangsphase und jahrgangsgemischte Klassen</b> .....	<b>123</b>
3.1.1	Auf dem Weg zur flexiblen Schuleingangsphase .....	123
3.1.2	Integrative Schuleingangsphase .....	126

3.1.3	Flexible Schuleingangsphase .....	126
3.1.4	Jahrgangsgemischte Klassen .....	127
<b>3.2</b>	<b>Unterrichtsformen und -methoden</b> .....	<b>130</b>
3.2.1	Kritik am fragend-entwickelnden Unterricht .....	131
3.2.2	Die neue Lernkultur .....	133
3.2.3	Arbeitsplan .....	135
3.2.4	Lernen an Stationen – Werkstattunterricht .....	136
3.2.5	Projektunterricht .....	138
<b>3.3</b>	<b>Lernräume</b> .....	<b>140</b>
3.3.1	Der Klassenraum .....	141
3.3.2	Außerschulische Lernräume .....	145
<b>3.4</b>	<b>Zusammenarbeit mit Familie und Institutionen der Lese- und Medienkultur</b> .....	<b>146</b>
3.4.1	Family Literacy .....	147
3.4.2	Kooperation zwischen Schule und Bibliothek .....	150
3.4.3	Kooperation zwischen Schule und Medieneinrichtungen .....	151
3.4.4	Kooperation zwischen Schule und Theater .....	152
3.4.5	Lesepatenschaften .....	153
<b>4</b>	<b>Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b> .....	<b>155</b>
<b>4.1</b>	<b>Überblick über Verfahren zur Sprachstandsfeststellung</b>	
<b>vor und am Schulanfang</b>	.....	<b>156</b>
<b>4.2</b>	<b>Vergleichsarbeiten: VERA-3/Lernstandserhebungen</b> .....	<b>163</b>
<b>4.3</b>	<b>Diagnose und Unterrichtsgestaltung</b> .....	<b>167</b>
4.3.1	Sprachdiagnostische Expertise .....	168
4.3.2	Testen oder Beobachten – standardisiert oder informell? .....	170
4.3.3	Lernbeobachtungen als Diagnostik und Didaktik des Könnens .....	172
<b>4.4</b>	<b>Schülerarbeiten beurteilen</b> .....	<b>174</b>
4.4.1	Zum pädagogischen Leistungsbegriff .....	175
4.4.2	Von der Leistungsmessung zur Benotung .....	176
4.4.3	Formen der Leistungsmessung .....	177

<b>5 Sprachförderung</b>	181
<b>5.1 Heterogenität und Förderung</b>	183
5.1.1 Das heterogene Klassenzimmer	184
5.1.2 Umgang mit Heterogenität	185
<b>5.2 Sprachförderung versus Sprachbildung</b>	187
5.2.1 Zum Förderbegriff	189
5.2.2 Integrative Sprachförderung	191
<b>5.3 Förderplanung</b>	192
5.3.1 Nach der Diagnose: Individuelle Förderplanung	194
5.3.2 Dokumentation der Lernentwicklung	197
<b>5.4 Förderbereiche im Fach Deutsch</b>	198
5.4.1 Förderung mündlicher Kompetenzen	198
5.4.2 Förderung schriftlicher Kompetenzen	201
5.4.3 Leseförderung	204
<b>5.5 Förderung mehrsprachiger Lerner/-innen</b>	207
5.5.1 Mehrsprachigkeit fördern	208
5.5.2 Deutsch als Zweitsprache fördern	212
<b>5.6 Inklusive Förderung</b>	216
5.6.1 Pädagogische und didaktische Erfordernisse inklusiver Förderung	218
5.6.2 Sprache und Kommunikation in der Inklusion – ein (noch) ungeklärter Aufgabenbereich	220
<b>Literaturverzeichnis</b>	223

## Einleitung

Seit TIMMS, PISA und IGLU befindet sich die Schule in Deutschland in einem anhaltenden Wandel, der sich zunächst vorrangig auf der Systemebene abgespielt hat und in dessen Zuge die Variablen Leistung und Kompetenz als wichtige Gradmesser für Unterrichtsqualität Geltung erlangt haben. Sichtbare Folgen sind beispielsweise die Bestrebungen der einzelnen Fachdisziplinen, für die jeweiligen Lernbereiche Kompetenzmodelle zu konzipieren und zu evaluieren. Das Fach Deutsch nimmt hier unter den Unterrichtsfächern im Primarbereich seit jeher eine zentrale Position ein, indem es für die sprachliche Grundbildung verantwortlich ist und darüber hinaus eine Brücke zu den übrigen Fächern schlägt. Aber nie zuvor wurde das sprachliche Lernen auch über die Grenzen des Faches hinaus so stark thematisiert, wie es seit einigen Jahren der Fall ist. Dazu beigetragen haben neben den genannten Large-Scale-Studien die internationale DESI-Studie sowie zahlreiche kleinere Untersuchungen, die empirische Einsichten in die schulischen Leistungen ein- und mehrsprachiger Schüler/-innen ermöglicht haben. Auf diese Weise sind gerade auch die Schülerleistungen im Fach Deutsch in den Fokus von Fachdidaktik und Bildungspolitik gerückt und haben auf beiden Ebenen einen Veränderungsprozess bewirkt, der noch längst nicht abgeschlossen ist. Eine wichtige Erkenntnis ist dabei, dass der Aspekt Unterrichtsqualität als ein multifaktorieller verstanden werden muss. Dies hat Helmke in dem Angebots-Nutzungs-Modell vereint, welches den Unterricht im Sinne eines Angebots als ein Element versteht, das jedoch mit anderen Faktoren, wie den Merkmalen der Lehrperson, dem schulischen und außerschulischen Kontext, den familiären Bedingungen und den individuellen Lernpotenzialen des Schülers/der Schülerin zusammenwirkt (vgl. Helmke 2009, S. 73). Der Lernertrag (die Wirkung) des Unterrichts ergibt sich somit nicht linear zum erbrachten Angebot (dem Unterricht), sondern ist Ergebnis eines komplexen Gefüges, bei dem die genannten Faktoren auf unterschiedliche Weisen zusammenwirken. Das unterrichtliche Planen und Handeln erfordert von Lehrkräften somit eine hohe Professionalität, die sich sowohl durch eine „unterrichtsrelevante Expertise“ (Helmke, 2009, S. 78) als auch durch „Expertise in den Bereichen Klassenführung und Diagnostik“ (ebd.) auszeichnet.

Die Diskussion um Qualitätskriterien eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts wird durch ein weiteres Veränderungsmoment geprägt, denn mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention sind alle Schulen aufgefordert, sich den Anforderungen eines inklusiven Unterrichts zu stellen. Mehr als in anderen Schulformen wurden in Deutschland bislang im Primarbereich Formen integrativer Beschulung realisiert. Die Gesamtschau der inklusiven Beschulung in Deutschland zeigt jedoch, dass der Stand der bis dato erreichten Inklusion zwischen den Ländern stark variiert. So wird im Chancenspiegel 2012 eine Spanne zwischen 40,8 Prozent und 13,3 Prozent von Schüler(inne)n mit einem besonderen Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen festgestellt (vgl.

Bertelsmann Stiftung 2012, S. 44f.). Das erklärt zum Teil die fehlenden empirischen Befunde zur Wirksamkeit eines inklusiven Unterrichts für alle Schüler/-innen. Folgen hat dieses Desiderat schließlich auf unterrichtlicher Ebene, da die wichtigen Fragen nach erfolgreichen Methoden, Aufgaben und Kompetenzanforderungen bislang ungeklärt sind.

Kompetenzorientierung und Leistungsvergleich, Migration und Mehrsprachigkeit, exklusive und inklusive Förderung, das alles sind Anforderungskomplexe, denen sich zukünftige und bereits tätige Lehrer/-innen stellen müssen. Aus diesem Grund richtet sich das Buch „Deutsch unterrichten in der Grundschule“ an angehende Lehrer/-innen, die sich einen Überblick über die Inhalte, Aufgaben und Ziele des Faches verschaffen wollen sowie an In-Service-Lehrkräfte, die die aktuellen fachdidaktischen Entwicklungen mitverfolgen wollen. Für beide Gruppen bietet dieser Band sowohl einführende als auch vertiefend-diskursive Formen der Auseinandersetzung mit Fragen zum Deutschunterricht im Primarbereich. (Im Band werden gewisse thematische Schwerpunkte vertiefend in den „Fokus“ genommen. Siehe die Kästen mit dem Symbol „F“.)

Der Band ist in fünf Kapitel untergliedert. Im ersten Kapitel wird ein Überblick über die Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts im Primarbereich gegeben. Es werden die großen bildungspolitischen Veränderungen seit Beginn des neuen Jahrtausends vorgestellt. Mit ihnen ist die Entwicklung und Sicherung der Unterrichtsqualität intendiert, die den Deutschunterricht im Kern betrifft. Über Standardisierungs- und Evaluationsprozesse wurde in den letzten Jahren alles daran gesetzt, die sprachlichen und literalen Kompetenzen der Heranwachsenden zu fördern. Wie der bildungspolitisch eingeschlagene Weg zu beurteilen ist, wird hier behandelt. Eine weitere Entwicklung, die den Deutschunterricht betrifft, ist die infolge der Globalisierung und Migration zunehmende Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft. Der Deutschunterricht ist daher im besonderen Maße gefordert, mehrsprachenintegrierende Konzepte umzusetzen. Welche Vorschläge dazu bisher vorliegen und wie der Stand der Lehrpläne ist, wird ebenfalls im ersten Kapitel erläutert.

Nach dem Überblick über den bildungspolitischen Rahmen für den Deutschunterricht im Primarbereich folgt im zweiten Kapitel die Darstellung der Lernbereiche des Faches. Über die traditionelle Fachgliederung hinaus werden gesondert der Sprachliche Anfangsunterricht und die Bereiche Rechtschreibung, Medien und Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht in den Blick genommen. Im Zentrum des Kapitels stehen die domänenspezifischen Kompetenzerwartungen, die auf der Basis der aktuellen Fachdiskussion umfassend vorgestellt und reflektiert werden. Überlegungen zu Methoden und Arbeitstechniken werden in der Darstellung mitgeführt.

Im Anschluss daran wird im dritten Kapitel die Gestaltung von Lernumgebungen erläutert. Hier öffnen wir die Fachdidaktik für Fragestellungen der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Dies ist erforderlich, da sich der Deutschunterricht im Primarbereich auch damit beschäftigen muss, wie gelernt wird und

welche Lernumgebung dafür förderlich ist. Die Lernkultur im Deutschunterricht kann nicht auf das Fach begrenzt werden, sondern muss die Ressourcen der Schule und des schulischen Umfelds für die sprachliche und literale Förderung der Schüler/-innen nutzen.

Das vierte Kapitel widmet sich der Leistungsfeststellung und -bewertung, die im Zuge der Output-Orientierung unseres Bildungssystems zu einem zentralen Thema geworden ist. Gerade die großen Leistungsunterschiede im Fach Deutsch, die die Schulleistungsstudien der letzten Jahre aufgedeckt haben, waren u. a. der Ausgangspunkt für den Umbau des Bildungssystems. Über die Vorstellung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor dem Schulanfang und danach sowie der jährlichen Vergleichsarbeiten der Drittklässler hinaus, nutzen wir dieses Kapitel dafür, den Zusammenhang von Diagnostik und Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen. Lehrer/-innen sind gefordert, Leistungen zu beurteilen. Wie dies in pädagogischer Weise und mithilfe welcher Formen der Leistungsmessung geschehen kann, wird ebenfalls erläutert.

Abschließend wird im fünften Kapitel die Sprachförderung untersucht. In diesem Bereich fehlt es Grundschullehrer(-inne)n oftmals an den nötigen Kompetenzen. Für sie ist es schwierig, sich in der Vielfalt der Sprachförderangebote zurechtzufinden und die Qualität der Förderprojekte einzuschätzen. Wir wollen daher Orientierung geben, zunächst mit der Klärung des Begriffs der Sprachförderung. Grundlagen zur Förderplanung und zu den verschiedenen Förderbereichen folgen. Mehrsprachige Lernende finden dabei Berücksichtigung.

Mit einem Ausblick auf die inklusive Bildung beenden wir diesen Band. Wohlwissend, dass wir dazu noch keine fertigen Konzepte vorlegen können, möchten wir dennoch Lehrkräften erste Anhaltspunkte für den Deutschunterricht in inklusiven Kontexten geben.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern viel Freude bei der Lektüre!

Koblenz-Landau, Heidelberg im August 2013  
Anja Wildemann und Karin Vach



# 1 Deutschunterricht im Wandel



Im ausgehenden Mittelalter entstand mit der zunehmenden Verbreitung des deutschen Schriftverkehrs im Handel und in der städtischen Verwaltung die Notwendigkeit, kundig im Lesen und Schreiben der deutschen Sprache zu sein. Wer in diesem Bereich sein berufliches und privates Fortkommen sichern wollte, musste „dütsch schriben vnd läsen“ lernen. Die ersten Schreibschulen – eingerichtet in Ladenlokalen als sogenannte Winkelschulen – fanden in den Städten bald großen Zuspruch und verdrängten zunehmend die klerikalen Lateinschulen. Wer in der deutschen Schrift kundig war, konnte alle unterrichten, die Lesen und Schreiben lernen wollten: nicht nur die Heranwachsenden, sondern „es syg wer er wil burger oder handwerksgesellen frouwen oder junkfrouwen“. Das zeigt das Werbeschild einer Schreibschule auf einem Gemälde von Hans Holbein d. J. aus dem Jahre 1516. Und wer es nicht lernen sollte, so verspricht es das Werbeschild des Lehrmeisters auf dem Bild, dem wird das Geld zurückerstattet „den will ich vm nüt und vergeben gelert haben“ (vgl. Frank 1973, S. 23).

Aus diesen Anfängen ist im Laufe der Jahrhunderte unsere moderne, globalisierte Welt gewachsen, in der eine ausdifferenzierte Lese- und Schreibkompetenz mittlerweile unabdingbar sind. Gesellschaftliche Informations- und Austauschprozesse sind durch vielfältige literale Formen bestimmt. Dass in Deutschland über ein Fünftel der Heranwachsenden die Minimalanforderungen des Lesens und Schreibens nicht beherrschen, ist nicht nur für die Betroffenen hochgradig problematisch, sondern bedeutet auch eine große Belastung für die Gesamtgesellschaft. Laut einer Studie zu den Folgekosten der heutigen Risikoschüler/-innen kommen in den nächsten 80 Jahren auf den deutschen Staat Kosten in Höhe von 2,8 Billionen Euro zu (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009). Der Deutschunterricht, dessen zentrale Aufgabe die gezielte und systematische Vermittlung des Lesens und Schreibens ist, rückt daher in den Fokus bildungspolitischer Maßnahmen und ist Gegenstand gesellschaftlicher Beobachtungen. Ohne Frage dürfen die gesellschaftliche Heterogenität und die sprachlich-kulturelle Vielfalt im Hinblick auf die Ziele und die Gestaltung von Schule und Unterricht nicht mehr ausgeblendet werden. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernausgangslagen und die individuelle Förderung sind entscheidend dafür, kein Kind mehr zurückzulassen. Die didaktischen und pädagogischen Anstrengungen müssen darauf zielen, dass alle Heranwachsenden grundlegende sprachliche und literale Fähigkeiten erwerben, um die Anforderungen von Schule, Beruf und Gesellschaft erfolgreich bewältigen zu können. Der Deutschunterricht ist jedoch nicht die einzige Instanz der Vermittlung von Literalität, sondern ist als Teil einer umfassenden Lernkultur zu verstehen. Dazu gehört die Zusammenarbeit der Schule mit der Familie oder mit Einrichtungen des schulischen Umfelds wie Jugendhilfe, Bibliotheken, Vereinen, Kirchen und Moscheen. Die Vermittlung von Sprache und Schrift gilt mittlerweile als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

## Wegweiser durchs Kapitel

Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler/-innen an den internationalen Schulleistungsstudien hat zum Umbau des deutschen Bildungssystems geführt. In Kapitel 1.1 wird der bildungspolitische Paradigmenwechsel dargestellt und im Hinblick auf die tatsächliche Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule und Unterricht kritisch hinterfragt. Die allgemeinen Veränderungen haben Konsequenzen für den Deutschunterricht. In Kapitel 1.2 werden die Begriffe Bildungsstandards und Kompetenzen definiert und für den Deutschunterricht im Primarbereich konkretisiert. Dass die bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Jahre mitunter zu schnell realisiert wurden, hat zu Verkürzungen geführt. Fachdidaktische Überlegungen zu Chancen und Gefährdungen durch die Kompetenzorientierung finden in der Darstellung daher ebenso Berücksichtigung. Kapitel 1.3 widmet sich dem Umgang des Deutschunterrichts mit Mehrsprachigkeit. Auf der Grundlage der entsprechenden Fachtermini (Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache) und eines historischen Rückblicks werden die Konzepte der „Didaktik der Sprachenvielfalt“ und der „Durchgängigen Sprachbildung“ vorgestellt. Ein Überblick über die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen der Bundesländer schließt das Kapitel ab.

## 1.1 Umbau des Bildungssystems

Die „systematische Überprüfung der Qualität von Bildungsinstitutionen ist in einem breit angelegten Bildungssystem unerlässlich“ (Klieme 2005, S. 6). Dieser Anforderung ist das deutsche Bildungssystem bis zu Beginn der 1990er-Jahre hinein nicht nachgekommen. Denn man war davon überzeugt, „[...] dass in vergleichbaren Klassen ähnliche Leistungsfortschritte erzielt werden; und dass deutsche Schüler/-innen im internationalen Vergleich relativ gut abschneiden würden“ (Weinert 2002, S. 19). Indes stellte die erstmalige Beteiligung an den international vergleichenden Schulleistungsstudien TIMSS 1995 (*Trends in International Mathematic and Science Study*) genau diese Überzeugungen infrage: Hier wurden Leistungsunterschiede innerhalb der gleichen Schulform sowie zwischen den Bundesländern deutlich. Deutsche Schüler/-innen zeigten in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern nur Leistungen im Mittelfeld (vgl. ebd., S. 20). Eine erste Konsequenz daraus war der Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz (1997), der die Beteiligung der Bundesrepublik an regelmäßigen Schulleistungsstudien festlegte. Während die TIMSS-Ergebnisse in der breiten Öffentlichkeit noch keine besondere Aufmerksamkeit erregten, änderte sich dies mit der Bekanntgabe der Ergebnisse der internationalen und nationalen Vergleichsstudien PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2000 und PISA 2000-E<sup>1</sup>. Die PISA-Ergebnisse waren medien- und öffentlichkeitswirk-

<sup>1</sup> PISA-E ist die Ergänzungsstudie, in der die deutschen Bundesländer gesondert in den Blick genommen wurden.

sam und riefen in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft den sogenannten „PISA-Schock“ hervor, der schließlich den Umbau des deutschen Bildungssystems einleitete. PISA offenbarte gravierende Mängel in Bezug auf die Qualität von Schule und Unterricht. Die Ergebnisse machten deutlich, dass das deutsche Bildungssystem nicht so leistungsfähig war, wie bis dahin angenommen: Die in den Lehrplänen festgehaltenen Ziele wurden häufig nicht erreicht. So erlangte über ein Fünftel der Fünfzehnjährigen in Mathematik und in der Lesekompetenz nicht das für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I erforderliche Niveau. Die Leistungen der Schüler/-innen variierten in Deutschland wie in keinem anderen PISA-Teilnehmerstaat. Während die deutschen Schüler/-innen im oberen Leistungsbereich durchaus mit den Schüler(inne)n der anderen OECD-Staaten mithalten konnten, fielen sie hingegen im unteren Leistungsbereich deutlich gegen die anderen ab und ließen den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Schulerfolg erkennen. Die Zusatzstudie PISA-E zeigte zudem erhebliche Disparitäten zwischen den einzelnen Bundesländern und zwischen Einzelschulen (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 13).

In der Folgezeit setzte eine vielschichtige Diskussion um die Reform des deutschen Bildungswesens ein. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss einen umfassenden Maßnahmenkatalog zur schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung, der von der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, über Sprachfördermaßnahmen und Förderprogramme für Kinder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern bis zur Reform der Lehrerausbildung reichte. „Im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung soll die Bildungsqualität vor allem durch Standardisierungs- und Evaluationsprozesse abgesichert werden“ (Drieschner 2009, S. 23). Dieser Prozess führte zu einem Paradigmenwechsel im Bildungssystem, nämlich von der input-orientierten Steuerung hin zu einer output- bzw. outcome-orientierten Steuerung. Qualitätssicherung von Schule und Unterricht sollte in der Folge nicht mehr über detaillierte Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, also über die Auflistung von Zielen, Inhalten und Methoden, gewährleistet werden (Input), sondern durch die regelmäßige Überprüfung der Erträge schulischer Bildungsprozesse (Output- oder Outcome-Orientierung) (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 12; Bremerich-Vos u. a. 2011, S. 9 ff.).

Unter Output werden in diesem Zusammenhang die Leistungen der Schulen, vor allem die Testergebnisse der Schüler/-innen gefasst. Nach diesem Output wird zukünftig das Schulsystem beurteilt und entsprechende Maßnahmen zu seiner Verbesserung und Weiterentwicklung aufgestellt werden.

Kern dieser neuen bildungspolitischen Maßnahmen ist die Einführung eines Bildungsmonitorings zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht. Die von der KMK 2004 verabschiedeten Bildungsstandards sind die Grundlage für das Bildungsmonitoring in den einzelnen Ländern, für den Ländervergleich und auch für die Evaluation der einzelnen Schulen. Die Bildungsstandards geben an, welche Leistungen von den Schüler(inne)n in einer bestimmten Jahrgangsstufe erwartet werden. Das Erreichen der Leistungen soll



**Anja Wildemann** ist seit 2011 Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Koblenz-Landau. Sie ist Herausgeberin der Zeitschrift *Grundschule Deutsch*. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Schriftspracherwerb, Sprachlicher Anfangsunterricht, Mehrsprachigkeit und Multiliteralität.



**Karin Vach** ist Professorin für Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der *Pädagogischen Hochschule Heidelberg* und Leiterin des dortigen Zentrums für Kinder- und Jugendliteratur. Sie war lange Grundschullehrerin und ist Herausgeberin der Zeitschrift *Grundschule Deutsch*. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Literarisches Lernen, Leseförderung, Kinder- und Jugendliteratur und literaturdidaktische Unterrichtsforschung.

Was zeichnet einen guten und kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Grundschule aus? Wie kann man heterogenen Lernvoraussetzungen besser gerecht werden? Und welche Chancen kann Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer eröffnen?

Das Buch bietet vertiefende Einblicke in das Fach und verbindet fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen mit praxisnahen Unterrichtsideen. Orientiert an den nationalen Bildungsstandards berücksichtigt es alle Aspekte der Planung und Gestaltung des Deutschunterrichts von Klasse 1 bis 4 und vermittelt damit einen Gesamtüberblick über Anforderungen und Inhalte des Faches in der Grundschule. Neben einer ausführlichen Darstellung der Lernbereiche werden Anregungen zur Gestaltung von Lernumgebungen und zum Einsatz bewährter und neuer Unterrichtsmethoden gegeben. Vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse führen die beiden Autorinnen auch in die Bereiche Leistungsdiagnostik und Förderung ein. Dabei berücksichtigen sie gesellschaftliche und schulische Rahmenbedingungen wie Migration, Globalisierung und Diversität.

Ein Grundlagenwerk, das sich an Lehramtsstudierende, Referendare, Berufsanfänger und erfahrene Lehrkräfte richtet und hilfreiche Einsichten für die Unterrichtsgestaltung vermittelt.

# SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

## Auszug aus:

*Deutsch unterrichten in der Grundschule*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)

