SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

© Copyright school-scout.de / e-learning-academy AG – Urheberrechtshinweis
Alle Inhalte dieser Material-Vorschau sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei school-scout.de / e-learning-academy AG. Wer diese Vorschauseiten unerlaubt kopiert oder verbreitet, macht sich gem. §§ 106 ff UrhG strafbar.

Einleitung 7

1 Aufgaben und Ziele des Grundschulunterrichts 11

1.1 Lernen als eine Frage von Angebot und Nutzen 11

1.2 Kompetenzorientierung 15

1.3 Umgang mit Heterogenität 19

1.4 Diagnose und Lernbegleitung 26

1.4.1 Sprach-Diagnose im Fachunterricht 31

1.4.2 Leitfragen diagnostischen Handelns 33

2 Sprachentwicklung am Übergang 39

2.1 Der Schulanfang als Schnittstelle zwischen Familien- und Schulsprache 40

2.2 Sprachliches Können am Ende der Grundschulzeit 43

2.3 Zweitspracherwerb 46

3 Schlüsselkompetenz Sprache 53

3.1 Bildungserfolg durch Sprache 53

3.2 Die Bedeutung von Sprachkompetenz im Unterricht 58

3.3 Sprachförderung und Sprachbildung 61

3.3.1 Wirksamkeit additiver Sprachförderung 64

3.3.2 Systematische alltagsintegrierte Sprachförderung 71

3.4 Folgerungen für den Grundschulunterricht 82

4 Zur Herkunft und Bedeutung des Begriffs Bildungssprache 85

4.1 Einblicke in die Begriffsgenese 86

4.2 Soziolinguistischer Zugang zur Bildungssprache 90

4.3 Linguistischer Zugang zur Bildungssprache 92

4.4 Erziehungswissenschaftlicher und sprachdidaktischer Zugang zur Bildungssprache 107

4.5 Räumliche und funktionale Verortung von Bildungssprache 110

5 Merkmale von Bildungssprache 113

5.1 Lexikalisch-semantische und syntaktische Dimension 116

5.2 Diskursive Dimension 150

6 Sprache in den Fächern 159
6.1 Sprache im Fach Deutsch 161
6.1.1 Deutsch als Kommunikations-, Instruktions- und Lernersprache 166
6.1.2 Lesen und Schreiben als Kernkompetenzen 170
6.1.3 Der Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen 180
6.2 Sprache im Fach Mathematik 183
6.2.1 Sprechen in der Mathematik – Sprechen über Mathematik 192
6.2.2 Mathematikaufgaben sind Sprachaufgaben 199
6.3 Sprache im Sachunterricht 210
6.3.1 Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Sachunterricht 212
6.3.2 Sprache in Sachunterrichtsbüchern 216
6.3.3 Versuchsprotokolle im experimentellen Sachunterricht 221
6.3.4 Diskontinuierliche Textsorten im Sachunterricht 223
6.4 Sprachliche Entlastung des Unterrichts als Lösung? 226

7 Wege im sprachsensiblen Unterricht 231
7.1 Vom eigenen Sprachhandeln zur systematischen Sprachunterstützung 234
7.1.1 Das Sprachhandeln im Unterricht 239
7.1.2 Sensibilisierung für Sprache im Fach 247
7.2 Diagnosefähigkeit und Strukturierung des Unterrichts 249
7.2.1 Bildungssprachliche Kompetenzen diagnostizieren 249
7.2.2 Der sprachliche Planungsrahmen 255
7.2.3 Scaffolding 259
7.3 Aufgaben 264
7.4 Sprachliches Handeln systematisch fördern 267
7.5 Bildungssprache im Gebrauch 273

8 Sprachsensible Aufgaben 277
8.1 Merkmale und Funktionen von sprachsensiblen Aufgaben 277
8.2 Aufgaben reflektieren, planen und situieren 281
8.3 Sprachsensible Aufgaben gestalten 283
8.3.1 Sprachsensible mündliche Aufgaben gestalten 283
8.3.2 Sprachsensible schriftliche Aufgaben gestalten 287

8.4 Sprachsensible Aufgaben in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht 291
8.4.1 Deutschunterricht 292
8.4.2 Mathematikunterricht 298
8.4.3 Sachunterricht 302

9 Sprachsensibel unterrichten – Anregungen für die Unterrichtspraxis 309
9.1 Deutschunterricht 309
9.1.1 Gestalterisches Sprechen 309
9.1.2 Generatives Schreiben 314
9.1.3 Lese- und Schreibstrategien anwenden 316
9.1.4 Lernen mit und an anderen Sprachen 321
9.1.5 Vertiefende Literatur und Literaturtipps für den Unterricht 327
9.2 Mathematikunterricht 328
9.2.1 Lesefächer für Textaufgaben 328
9.2.2 Schlüsselwörter in Mathematikaufgaben 330
9.2.3 Aufgabenerschließung mit der Leseschlange 333
9.2.4 Das eigene Formulieren fördern 337
9.2.5 Vertiefende Literatur und Literaturtipps für den Unterricht 341
9.3 Sachunterricht 341
9.3.1 Von der Alltagssprache zur Forschersprache 341
9.3.2 Das Lesen von Sachtexten fördern 345
9.3.3 Wortschatzarbeit im Sachunterricht 353
9.3.4 Das Präsentieren üben 357
9.3.5 Vertiefende Literatur und Literaturtipps für den Unterricht 361

Anhang
Glossar 362
Übersicht über Diagnoseverfahren 367
Übersicht über die Downloadmaterialien 368
Literatur 370
Bildquellenverzeichnis 403
Downloadcode 408

Einleitung

> Es gib schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufes nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum anderen überzugehen. (W. v. Humboldt 1809, Rechenschaftsbericht an den König)

Sprache ist ein Schlüssel für die Teilhabe an der Gesellschaft, sprachliches Können ein Schlüssel für die Teilhabe an Bildungsprozessen. Für beides ist Schule maßgeblich verantwortlich. Ihre Aufgabe ist es, an vorhandenes Können, so heterogen es auch sein mag, anzuschließen und es zu erweitern. In ihrem Buch „Heterogenität in der Schule“ kehren Trautmann und Wischer (2011) die Frage nach der Heterogenität der Schüler(innen) um und stellen die Frage, wie heterogenitätsfähig die Schule ist. Das ist u. E. eine entscheidende Frage, denn dass Schüler(innen) in ihren Lernvoraussetzungen und -potenzialen verschieden sind, wird niemand ernsthaft von der Hand weisen. Es ist zudem in diversen Studien nachweislich belegt worden. Auch ist es, trotz nationaler Bildungsstandards, Common Sense, dass Schule und Unterricht nicht auf die Homogenisierung ihrer Schützlinge abzielen, sondern auf individualisierte Förderung. Schule muss sich jedoch mehr denn je die Frage stellen, wie sie mit Heterogenität umzugehen vermag, welche Konzepte und Materialien sie dafür bereithält, wie Lehrkräfte dafür mit Wissen und Können ausgestattet sind und wie gut die Umsetzung eines an Heterogenität ausgerichteten Unterrichts schließlich gelingt. Internationale und nationale Large-Scale-Studien können dabei Anhaltspunkte bereitstellen, wie erfolgreich Schulen und die darin Wirkenden sind. Sie bieten Orientierungen für ein Bildungsmonitoring auf der Ebene des Landes und Bundes und sollen schließlich bis in die einzelne Schule hineinwirken. Was aber ist mit der einzelnen Lehrperson, die Standards und curriculare Anforderungen täglich in ihrem Unterricht kompetenz- und schülerorientiert umzusetzen hat? Und wie stellt sich im Besonderen die Situation für Grundschullehrkräfte dar, die in der Regel weit mehr als ihr studiertes Fach unterrichten und darüber hinaus zunehmend in inklusiven Klassen agieren? Betrachten wir zunächst unabhängig von fachlichen Inhalten den Bereich der Sprache, so findet sich in der Grundschule, als diejenige schulische Einrichtung, die erstmals (nach dem Kindergarten) alle Kinder aufnimmt, ein Maximum an sprachlicher Vielfalt. Diese gestaltet sich in Abhängigkeit von diversen Faktoren, wie beispielsweise der kindlichen Erwerbssituation, der sprachlichen Anregungsqualität in der Familie, den gesprochenen Sprachen im unmittelbaren Umfeld, der kognitiven Entwicklung, den frü-

hen Literacy-Erfahrungen usw. In der Schule kommt nun der Faktor „Sprache im Unterricht“ hinzu. Dies betrifft nicht ausschließlich den Deutschunterricht, sondern ebenso die Sprache im jeweiligen Unterrichtsfach. Lange Zeit war dies ein eher vernachlässigter Bereich. Sicherlich gab es schon immer die Diskussion um Fachsprache, die aber vornehmlich in den dafür vorgesehenen wissenschaftlichen Disziplinen domänenbezogen geführt wurde. Gleichzeitig wird von den Schüler(inne)n fachsprachliche Kompetenz erwartet. So ist ein Ziel des Mathematikunterrichts der Grundschule die Anwendung mathematischer Fachbegriffe, wie beispielsweise Addieren, Subtrahieren oder Summe. Im Sachunterricht wird erwartet, dass die Schüler(innen) abhängig vom Inhalt einen entsprechenden Fachwortschatz aufbauen, z. B. wenn es um die Benennung von Pflanzenteilen bei der Bestimmung von Pflanzenarten geht. Vergleichbare Beispiele lassen sich für alle Schulfächer finden. Es bedarf also einer domänenspezifischen Fachsprache, um sich im jeweiligen Fach zurechtzufinden. Inzwischen ist darüber hinaus bekannt, dass allein die Beherrschung der Fachsprache nicht ausreicht, um fachliche Inhalte rezeptiv und produktiv zu verarbeiten und dadurch sein Wissen und Können zu steigern. Sprache in der Schule ist mehr als Sprache im Fach und daher auch mehr als Fachsprache. Seit einiger Zeit wird in Anlehnung an frühere Konzepte von Cummins (1984; 2003), Bernstein (1971; 1973) und anderen von „Bildungssprache“ gesprochen und als didaktische Modellierung auf die damit einhergehenden Anforderungen an die Lernenden und Lehrenden von einem sprachsensiblen Unterricht. Was es heißt, sprachsensibel zu unterrichten, wird dabei sowohl für die einzelnen Unterrichtsfächer als auch fächerunabhängig konzeptualisiert und zum Teil in Handreichungen für den Unterricht konkretisiert. Lehrkräfte haben hier die Wahl zwischen Handreichungen für einzelne Unterrichtsfächer und solchen, die eher auf pädagogischer Ebene Qualitätsmerkmale für einen sprachsensiblen Unterricht formulieren. Hinzu kommen Handbücher für bestimmte Zielgruppen, wie z. B. für Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache oder für konkrete Handlungsfelder, wie z. B. das Unterrichten in inklusiven Klassen. Es ist zu begrüßen, dass Pädagogik und Fachdidaktik sich dieses Themas angenommen haben und bemüht sind, Antworten zu liefern, um die Lehrkräfte in ihrem Schulalltag zu unterstützen. Ebenso ist aber zu beobachten, dass mit der Bandbreite an Informationen keineswegs die Unsicherheit auf Seiten der Lehrenden abnimmt. Für Grundschullehrkräfte stellt sich die Situation auch deshalb besonders komplex dar, weil sie in der Regel nach dem Klassenlehrer(innen)prinzip mehr als ein Fach unterrichten. Neben fachlichem und fachdidaktischem Wissen benötigen sie sowohl allgemeine Informationen zum sprachlichen Lernen als auch Hilfen für einen sprachsensiblen Fachunterricht. In der aktuellen Entwicklung ist zudem ein Überblickswissen über Forschungserkenntnisse rund um Sprachbildung, -förderung und Bildungssprache unerlässlich. Dieses Buch richtet sich daher gezielt an Grundschullehrkräfte, die mehrere Fächer oder im Team unterrichten. Wir haben die drei Hauptfächer der Grundschule – Deutsch, Mathematik und Sachunterricht – gewählt, um da-

ran exemplarisch die Anforderungen des jeweiligen Faches und Wege für einen sprachsensiblen Unterricht aufzuzeigen – immer vor dem Hintergrund aktueller Forschung. Viele der Anregungen für den Unterricht sind dabei auf andere Fächer der Grundschule übertragbar oder mit ihnen kombinierbar, so beispielsweise in einem integrativen Deutschunterricht, in dem die einzelnen Unterrichtsfächer miteinander verbunden werden. Bevor Sie jedoch weiterlesen, möchten wir Ihnen einige Leitfragen auf den Leseweg mitgeben.

Leitfragen für die Lektüre des Buches:

- Was beinhaltet für mich der Begriff *Kompetenzorientierung*?
- Wie berücksichtige ich Sprache in meinem Fachunterricht bislang?
- Inwiefern betrifft die Sprachförderung auch meinen Unterricht?
- Kenne ich Sprachförderkonzepte, die ich für meinen Unterricht nutzen kann?
- Was weiß ich über Bildungssprache?
- Kenne ich bereits Konzepte und Materialien für einen sprachsensiblen Unterricht?

Wir hoffen, dass Sie diese und noch andere Fragen nach dem Lesen des Buches für sich beantworten können bzw. neue, hilfreiche Antworten gefunden haben und wünschen Ihnen deshalb eine informative Lektüre, die Sie ermutigt, Ihre vielfältige Schülerschaft sprachsensibel zu unterrichten.

Im vorliegenden Buch befinden sich verschiedene Kästen. Dabei stehen die Kennungen „R“ für Reflexion, „B“ für Beispiel, „F“ für Fokus.
Außerdem finden Sie ab S. 322 ein Glossar mit relevanten Fachbegriffen, die Ihnen beim Lesen des Textes begegnen.
Wir danken Prof. Dr. Hans H. Reich für das kritische Gegenlesen des Glossars.

1 Aufgaben und Ziele des Grundschulunterrichts

In Deutschland gibt es die Grundschule seit 1920. Sie wird von allen schulpflichtigen Kindern besucht und stellt ein wichtiges Bindeglied zwischen der Elementar- und der Sekundarstufe dar, denn „ihre Aufgabe ist die Vermittlung grundlegender Schulbildung, die jedem Schulkind grundsätzlich jede Form weiterführender Bildung eröffnet“ (Götz/Sandfuchs 2014, S. 32). Neben der Ausbildung basaler Fertigkeiten und Fähigkeiten als Hinführung zu den weiterführenden Schulen, ist es zudem Aufgabe der Grundschule, die vorhandenen Fähigkeiten, die durch Familie, Kindergarten und Peers geprägt sind, zu erkennen und für das Lernen nutzbar zu machen (vgl. Wildemann 2018, S. 10). Die Aufgaben und Ziele des Grundschulunterrichts sind auf formaler Ebene in den nationalen Bildungsstandards und länderspezifischen Curricula definiert. Sie sind ein Orientierungsrahmen für unterrichtliches Handeln im Feld von Bildung und Erziehung. Lehrkräfte sind jedoch darüber hinaus aufgefordert, Passungen zwischen den formalen Vorgaben und den inter- und intraindividuellen Bedingungen herzustellen, um so für alle Schüler(innen) das Lernen erfolgreich zu gestalten.

1.1 Lernen als eine Frage von Angebot und Nutzen

Grundsätzlich speist sich der Erfolg jeglichen Unterrichts aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren. Dies beinhaltet zunächst grob skizziert Merkmale der Lehrperson, des Unterrichts, des Lernenden und des Kontextes. Im bekannten Angebots-Nutzungs-Modell – erstmals 2007 von Helmke veröffentlicht (hier zitiert aus Helmke 2021) – sind die genannten Merkmale noch weiter ausdifferenziert (vgl. Abb. 1, S. 12).

In dem von Helmke konzipierten Modell wird davon ausgegangen, dass Unterricht stets ein Angebot darstellt. Helmke referiert dabei auf das konstruktivistische Prinzip eines Lehr-Lern-Prozesses, in dessen Rahmen Unterricht nicht per se wirkt, sondern auch von der Nutzung oder Nutzbarkeit seitens der Schüler(innen) abhängt (Helmke 2021, S. 71 f.). Gallin und Ruf verweisen in diesem Zusammenhang zu Recht darauf, dass Lehrkräfte in einem angebotsorientierten Unterricht auch dafür Sorge tragen müssen, die bereitgestellten Angebote für die Schüler(innen) nutzbar zu machen (Gallin/Ruf 2011, S. 232 f.). Es muss also eine „Brücke“ zwischen dem Unterricht und den Lernaktivitäten geben: Die Wahrnehmung und Interpretation des Lernangebots sowie die Motivation beeinflussen die Lernaktivitäten auf Schüler(innen)seite, sie werden von Helmke daher als „Mediationsprozesse“ deklariert (ebd. S. 71). Dabei unterliegen die

Lernenden wiederum zusätzlichen Einflussfaktoren, die zum einen durch familiäre und individuelle Begebenheiten und zum anderen durch den unmittelbaren schulischen Kontext bestimmt werden. Besonders die vorhandenen Lernpotenziale resultieren in einem erheblichen Maße aus dem familiären Erziehungs- und Bildungsverhalten. Geht man zudem davon aus, dass das elterliche Wirken während der Grundschulzeit weiterhin äußerst prägend ist, so ist der Faktor „Familie" die zweite zentrale Einflussgröße neben dem Faktor „Unterricht". Erweitert man das Modell nun um den Aspekt „Sprache", wird deutlich, an welchen Schnittstellen dieser wirken kann und wo sich somit Potenziale eines sprachsensiblen Grundschulunterrichts und letztlich für die Ausbildung von Bildungssprache verbergen (vgl. Abb. 2, S. 13).

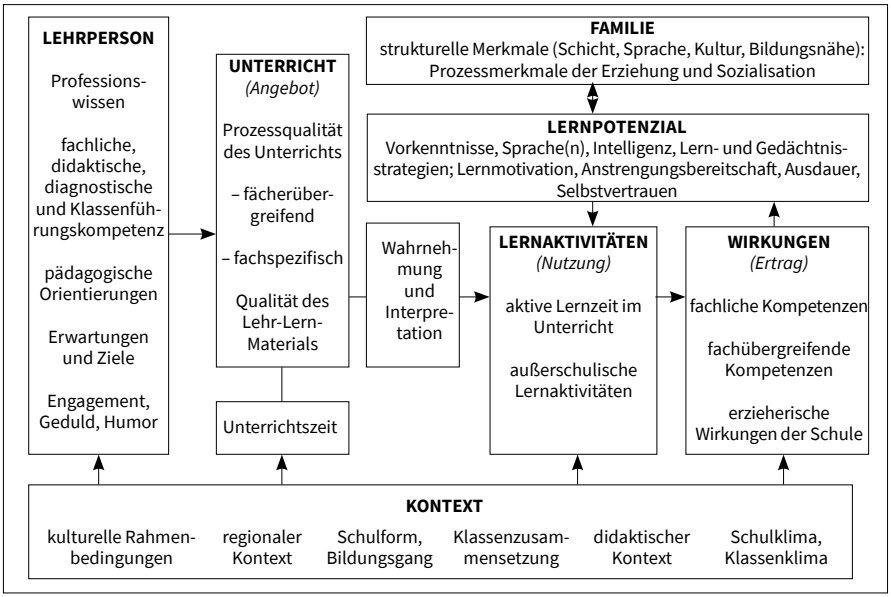

Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2021, S. 71)

Ersichtlich wird an dem erweiterten Modell, dass der Faktor „Sprache" an allen personen- und unterrichtsbezogenen Wirkungsbereichen unmittelbar beteiligt ist. Neben der Abhängigkeit sprachlicher Kompetenzen auf Schüler(innen)seite zeigt es aber auch, dass sich sprachliches Lernen nicht automatisch einstellt, sondern ebenfalls der Angebots- und Nutzungs-Variable unterliegt. Das professionsbezogene sprachliche Wissen und Können sowie diagnostische Kompetenzen der Lehrkraft sind dabei maßgeblich für die Unterrichtsqualität. Beeinflusst wird diese zudem von Überzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich sprachlicher Varianz innerhalb einer Klasse (s. dazu auch Riebling 2013; Trautmann/Wischer 2011; Hachfeld 2013). Konkreter heißt das, dass Grundschullehrkräfte willens und in der Lage sein

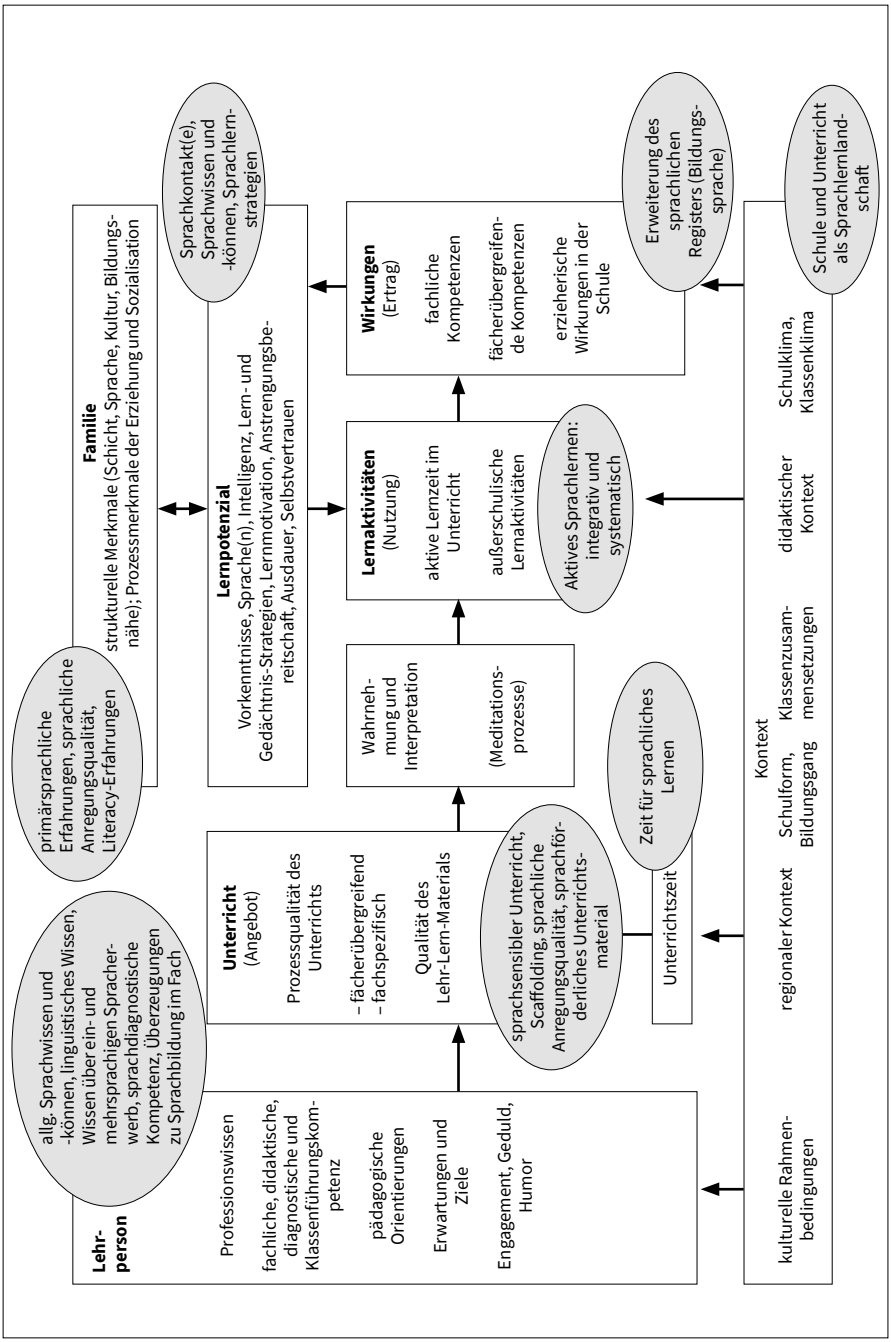

Abb. 2: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke mit Erweiterung um den Aspekt „Sprache“

müssen, Sprachkompetenzen ihrer Schüler(innen) zu diagnostizieren und ihren Unterricht sprachsensibel bzw. sprachförderlich zu gestalten, um auf diese Weise ein möglichst optimales Lernangebot zu offerieren. Dass dies bislang nicht mehrheitlich der Fall ist, zeigt die Studie von Riebling (2013), in der sie belegen kann, dass Lehrkräfte trotz artikulierter Zustimmung zu Anforderungen eines sprachsensiblen Sachfachunterrichts einen solchen in ihrem Unterrichtsalltag kaum realisieren (vgl. Kap. 7.1). Sie resümiert: „Nur wenige Lehrkräfte planen und gestalten ihren Unterricht systematisch mit Blick auf das Register Bildungssprache und die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler" (Riebling 2013, S. 159). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Heyder und Schädlich (2015) im Rahmen einer Befragung von Fremdsprachenlehrkräften. Sie konstatieren, „[...] dass herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit in den theoretischen Einstellungen der befragten Lehrkräfte durchaus favorisiert, unterrichtspraktisch jedoch stark marginalisiert wird" (ebd., S. 247). Riebling kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass eher sprachorientierte Lehrkräfte die Sprachbildung als eine Aufgabe des Fachunterrichts ansehen, während weniger sprachorientierte Lehrkräfte davon ausgehen, dass Schüler(innen) bereits über ein gewisses Maß an Sprachkompetenzen verfügen müssen, um erfolgreich am Fachunterricht teilnehmen zu können (vgl. Riebling 2013, S. 186). Diese Annahme beeinflusst wiederum die Planung und Gestaltung des Fachunterrichts (Angebot) und wirkt sich auf der Nutzenseite auf die Lernentwicklungen der Schüler(innen) aus. In der Professionsforschung gelten Vorurteile, Vorstellungen, subjektive Theorien, Einstellungen, Ziele und Wertehaltungen als Komponenten professioneller Kompetenz (vgl. Kunter/Baumert 2006). Es wird theoretisch angenommen, dass Überzeugungen dem Wissen vorgeschaltet sind und sie während eines Lernprozesses eine Filterfunktion übernehmen, die Bedeutungsbeimessung steuern sowie die Motivation und die Leistung beeinflussen. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen auch die Anwendung von Wissen und damit die Unterrichtsqualität beeinflussen (vgl. Trautmann 2005; Wischmeier 2012). Ist das Ziel eines lernförderlichen Grundschulunterrichts, neben den fachlichen auch (bildungs-)sprachliche Kompetenzen bei den Schüler(inne)n anzubahnen, so ist eine weitmögliche Passung von Angebot und Nutzung erforderlich, d. h. für die Lehrperson, die sprachbezogenen Lernpotenziale auf Schüler(innen) seite zu berücksichtigen und sprachliches Lernen in Unterrichtszeit sowie Lernaktivität zu integrieren.

R

Führen Sie sich eine konkrete Unterrichtssituation (z. B. eine mündliche Aufgabe oder ein Unterrichtsgespräch) im Sachunterricht oder Mathematikunterricht vor Augen. Überlegen Sie, wie Sie die sprachlichen Kompetenzen Ihrer Schüler(innen) schon bei der Planung berücksichtigen können.

1.2 Kompetenzorientierung

Seit der „Klieme-Expertise“, spätestens seit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, folgt der Schulunterricht deutschlandweit sogenannten Regelstandards. Dabei war es u. a. Aufgabe einer interdisziplinären Expertengruppe rund um Eckhard Klieme, eine fachliche Fundierung für die Formulierung von Qualitätskriterien für das hiesige Bildungssystem auszuarbeiten (vgl. BMBF 2007/2009, S. 14). Die „Klieme-Expertise“ formuliert daher nicht nur Standards, sondern zeigt zudem deren Implementierung in das bestehende Schulsystem auf. Die *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* – so der korrekte Titel – hat dabei den Charakter einer Bestandsaufnahme und Empfehlung, die sich vornehmlich an die Kultusministerkonferenz richten sollte, welche zum Zeitpunkt der Erstellung bereits an der Entwicklung nationaler Bildungsstandards arbeitete. In der Expertise werden Bildungsstandards wie folgt definiert:

> Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben. Bildungsstandards, wie sie in dieser Expertise konzipiert werden, greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. (ebd., S. 19)

Bildungsstandards werden danach vor allem als Anforderungen an die Gestaltung von Schule und Unterricht formuliert, die sich wiederum in den Leistungen der Schüler(innen) widerspiegeln. Wesentliche Instrumente der Realisierung sind dabei Aufgaben bzw. Aufgabenstellungen und Testverfahren. Aufgaben dienen vor allem dazu, zu überprüfen, „ob eine Person das angestrebte Ergebnis oder Handlungspotential entwickelt hat“ (ebd., S. 23), sie sind somit als Leistungsaufgaben und damit als Bestandteil von Testverfahren zu verstehen. Gleichzeitig sollen Aufgaben, die sich an den jeweiligen Kompetenzmodellen bzw. -niveaus ausrichten, zur „Lernplanung“ herangezogen werden (vgl. ebd., S. 24). In der „Klieme-Expertise“ wird somit zwischen Leistungs- und Lernaufgaben unterschieden, wobei der Fokus sehr eindeutig auf den Leistungsaufgaben liegt.

Beinahe parallel zur Entwicklung der „Klieme-Expertise“ hat die Kultusministerkonferenz nach ihrem Beschluss vom 23./24.05.2002 für ausgewählte Bereiche der Regelschule – Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium – Standards formuliert. Für die Grundschule liegen als ein Ergebnis seit 2004 Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik vor. Eine über-

arbeitete und geänderte Fassung liegt seit 2022 vor (vgl. KMK 2004a, i.d.F. vom 23.06.2022; KMK 2004b, i.d.F. vom 23.06.2022) Diese wurden von den Bundesländern im Schuljahr 2005/06 übernommen. Abweichend von der Empfehlung der „Klieme-Expertise" wurden jedoch keine Mindeststandards, sondern sogenannte Regelstandards festgehalten (vgl. dazu auch Wildemann 2015, S. 102). Für die Grundschule gilt daher:

> Bei den in Deutschland eingeführten Bildungsstandards handelt es sich um Regelstandards, die angeben, welches Kompetenzniveau Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in einem Fach erreichen sollen. Bereits in den Jahren 2003 und 2004 hat die KMK Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4), den Ersten Schulabschluss (damals Hauptschulabschluss, Jahrgangsstufe 9) und den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) verabschiedet. Sie bilden seither verbindliche normative Referenzpunkte für die länderspezifischen curricularen Vorgaben und die Orientierung des Unterrichts, für die Ausgestaltung von Prüfungen und im Rahmen der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring für die Überprüfung der Standarderreichung mit länderübergreifenden Testverfahren (VERA und IQB-Bildungstrend) (vgl. KMK 2004a, i.d.F. vom 23.06.2022, S. 2).

Besonders hingewiesen wird in diesem Abschnitt auf die Verbindlichkeit (normative Referenzpunkte), die mit den Bildungsstandards vorliegen. Gleichzeitig wird die Verantwortung für eine spezifische Umsetzung an die Länder übergeben. Es bleibt ihre Aufgabe curriculare Vorgaben zu entwickeln, an denen sich Lehrende orientieren sollen.

Die curricularen Vorgaben sind nach wie vor Ländersache, stehen jedoch in der Pflicht, sich an den nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz auszurichten. Das Resultat sind keine einheitlich implementierten Standards, sondern eine Anpassung an landesspezifische Begebenheiten (vgl. Zeitler et al. 2010, S. 33). Ein ebenso großes Feld ist die Entwicklung von standardbasierten Kompetenzstufenmodellen. Neben einer Abstufung im Sinne einer Kompetenz- bzw. Leistungsdifferenzierung sind bei der Entwicklung vor allem fachliche, fachdidaktische, testtheoretische und curriculare Kriterien zu berücksichtigen. Aus testtheoretischer Perspektive ist wiederum die Operationalisierung von Kompetenzen von essenzieller Bedeutung. Nur wenn es gelingt, Kompetenzen in messbare Items (oder Aufgaben) zu transferieren, können mit ihrer Hilfe Leistungsspektren und Leistungsgrenzen trennscharf erfasst werden. Aus diesem Grund liegen bis dato noch nicht für alle Kompetenzbereiche des Faches Deutsch wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle vor. Für den Bereich *Lesen* wird für die Grundschule in der Regel auf das Lesekompetenzmodell von *IGLU* (Bos et al. 2003) rekurriert. Im Zuge des *IQB-Bildungstrends*, der in der Grundschule am Ende der vierten Jahrgangsstufe durchgeführt wird, wurden außerdem Kompetenzstufenmodelle für die Teilbereiche *Zuhören*, *Lesen* und *Orthografie* entwickelt (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017). Für die Bereiche *Schreiben* sowie *Sprache* und *Sprachgebrauch untersuchen* liegen seit einiger Zeit

Entwürfe vor (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007; Bremerich-Vos/Böhme 2009; Bremerich-Vos et al. 2009, S. 94 ff.). Hier hat sich der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* als besonders problematisch erwiesen, da er zum einen mit den übrigen Bereichen verzahnt ist und zum anderen Inhalte bereithält, die sich nur schwerlich messen lassen, wie beispielsweise der Subbereich *Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen*. Bereits in Bezug auf die KMK-Empfehlungen aus 2004 stellen Bremerich-Vos und Böhme (2009, S. 376) fest, dass sich lediglich Teilbereiche zur Überprüfung deklarativen Wissens eignen. Dies gilt auch für die Aktualisierungen aus dem Jahr 2022 (vgl. KMK 2004a, i.d.F. vom 23.06.2022).

Instrumente der Umsetzung und Überprüfung von Standards finden sich schließlich in Aufgaben und Tests wieder. Die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik enthalten jeweils Aufgabenbeispiele für die Teilbereiche. Sie illustrieren und konkretisieren die Anforderungen der Bildungsstandards. In deren weiterentwickelten Fassung sind sie nicht mehr im Dokument selbst, sondern separat online publiziert, sodass sie in kürzeren Zeitabständen aktualisiert werden können (vgl. KMK 2004a, i.d.F. vom 23.06.2022, S. 3). Gleiches gilt für das Fach Mathematik (vgl. KMK 2004b, i.d.F. vom 23.06.2022). Außerdem werden bundesweit zentrale Vergleichsarbeiten – *VERA 3* – durchgeführt, mit denen die Leistungen von Drittklässler(inne)n vergleichend erfasst werden. Auch hierfür gibt es einen Fundus an Aufgabenbeispielen, die den Lehrkräften zur Verfügung stehen. Obwohl die Vergleichsarbeiten ebenfalls als Werkzeug des Bildungsmonitorings gelten, ist eine Weiterentwicklung des Unterrichts allein auf ihrer Grundlage nur schwer möglich, da den Lehrkräften hier, anders als bei *IGLU* und *PIRLS*, bei denen Lehrkräfte Unterstützungsangebote für den Umgang mit den Ergebnissen erhalten, lediglich die Testergebnisse rückgemeldet werden. Für diese fehlende Verzahnung von Testung und Beratung steht *VERA* bis heute in der Kritik (vgl. Wildemann/Vach 2022, S. 166). Neben *VERA* wird in Deutschland der *IQB-Bildungstrends*, an dem ebenfalls alle Bundesländer beteiligt sind, durchgeführt. Hier werden wiederum die Leistungen von Viertklässler(inne)n in den Fächern Deutsch (Zuhören, Lesen, Orthografie) und Mathematik überprüft (vgl. Stanat et al. 2017). Darüber hinaus beteiligt sich Deutschland auf Primarstufenebene an den internationalen Vergleichsstudien *PIRLS/IGLU* und *TIMSS*.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

© Copyright school-scout.de / e-learning-academy AG – Urheberrechtshinweis
Alle Inhalte dieser Material-Vorschau sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei school-scout.de / e-learning-academy AG. Wer diese Vorschauseiten unerlaubt kopiert oder verbreitet, macht sich gem. §§ 106 ff UrhG strafbar.