

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. Ber-

telsmann Stiftung 2012, S. 44 f.). 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 Kompetenzerforderungen 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