

## Fokusevaluation



**Fokusthema**

**Deutsch Primarbereich**

**Weitergehende Erläuterungen  
zum**

**Unterrichtsbeobachtungsbogen**



**NLQ**  
Hildesheim



In den weitergehenden Erläuterungen zum Unterrichtsbeobachtungsbogen des Fokusthemas wird zum einen der theoretische Hintergrund der Merkmale und Indikatoren dargestellt. Zum anderen dienen die Erläuterungen als Grundlage für ein einheitliches Verständnis der im Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB) verwendeten Begriffe. Außerdem werden Hinweise für fach- und stufenspezifische unterrichtliche Vorgehensweisen gegeben.

Die weitergehenden Erläuterungen folgen der Anordnung des Unterrichtsbeobachtungsbogens.

<b>Qualitätsrelevante Daten (Teil I)</b>	
<b>Anzahl Unterrichtende</b>	Hier wird die Anzahl der unterrichtenden Lehrkräfte angegeben. Sozialpädagogen, Lernhelfer etc. zählen nicht dazu.
<b>Verwendete Medien bzw. Arbeitsmittel</b>	<p>Aus den im Unterricht verwendeten Medien und Arbeitsmitteln können Daten über die Bedingungen und die Gestaltung von Unterricht erhoben werden. Insofern handelt es sich vor allem auf systemischer Ebene um qualitätsrelevante Daten, die im Unterrichtsbeobachtungsbogen erfasst werden.</p> <p>In der Liste mit häufig verwendeten Medien und Arbeitsmitteln finden sich in der linken Spalte klassische, analoge Medien und Arbeitsmittel, rechts sind digitale Werkzeuge zu finden. Durch diese Anordnung kann auch zwischen Hard- und Software unterschieden werden. Eine eindeutige Festlegung bezüglich analoger und digitaler Medien wird hier nicht vorgenommen, zumal Mischformen möglich sind. Im Zweifelsfall sollte der Beobachtende versuchen, ein Medium/Arbeitsmittel so spezifisch wie möglich zu erfassen.</p> <p>Eine Bewertung des Medieneinsatzes gilt es zu vermeiden. Ein interaktives Whiteboard ist beispielsweise beim Einsatz als solches zu klassifizieren, wenn es softwaregesteuert und mit einem Projektionsgerät betrieben wird, auch wenn der Nutzer dieses ggf. nur als Tafelersatz nutzt.</p> <p>Die Liste kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es ist zu erwarten, dass sich mit der zunehmenden Digitalisierung der Medieneinsatz in der Schule noch erweitern und verändern wird. Sollten Medien oder Arbeitsmittel nicht zugeordnet werden können, bietet sich das Feld „Sonstige“ an.</p> <p>Für den Primarbereich gilt, dass Medien als kontinuierlicher Bestandteil der Lernumgebung einen didaktisch-methodischen Stellenwert besitzen – das Curriculum wird dadurch „visualisiert“. Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler haben Zugriff auf die Medien, die für die jeweilige Lernphase – auch länger andauernd – relevant sind. Beispiele für solche Medien sind Buchstaben- und Lautbilder sowie Strukturbilder.</p>
<b>Der Fachunterricht ist in fünf Bereichen verortet.</b>	Das Markieren der in der beobachteten Stunde erkennbaren Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts bzw. des Bereiches Basale Kompetenzen liefert weitere qualitätsrelevante Daten. Das Markieren hat die Funktion eines Schalters. Nur die hier markierten Bereiche werden in der weiteren Bearbeitung des Unterrichtsbeobachtungsbogens berücksichtigt. Ein Bereich, der hier nicht markiert ist, wird zum Ausfüllen nicht angeboten.



<b>Basisdimensionen des Unterrichts</b>
<p>Der Unterrichtsbeobachtungsbogen Deutsch Primarbereich berücksichtigt die Didaktik und Methodik eines zeitgemäßen Fachunterrichts in der inklusiven Grundschule. Hinsichtlich der Entwicklungsphasen, die die Schülerinnen und Schüler durchlaufen, werden spezifische Aspekte hervorgehoben. Davon betroffen sind sowohl Merkmale als auch einzelne, ergänzende Indikatoren innerhalb der Basisdimension „Kognitive Aktivierung“. Die Merkmale 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20 und 21 sind als „fokusrelevante Merkmale“ markiert. Damit stehen sie zusätzlich zur Verfügung, um Aussagen insbesondere über die Tiefenstruktur des beobachteten Fachunterrichts vornehmen zu können.</p>

<b>Effiziente Klassenführung</b>	
<p><b>M 1</b> <b>Der Unterricht ist gut organisiert.</b></p>	
Indikator:	
Die LK achtet auf <u>eine lernförderliche Sitzordnung</u> im Hinblick auf akustische, visuelle und kommunikative Erfordernisse.	Durch die Anordnung der Raumelemente (z. B. Ausrichtung der Tische) sind unter einem „technisch-funktionalen“ Aspekt günstige Lernvoraussetzungen gegeben. Dabei ist <u>lernförderlich</u> als für den Lernprozess hilfreich zu verstehen.
<p><b>M 2</b> <b>Die Unterrichtszeit wird effektiv für Lernaktivitäten genutzt.</b></p>	
Indikatoren:	
Der Unterrichtsgegenstand bleibt fokussiert.	Abschweifungen werden eingegrenzt.
Die Übergänge einzelner Unterrichtsphasen verlaufen fließend.	Eine gute Klassenführung verfügt über Verfahrensabläufe, die den Unterricht „flüssig“ machen. In störanfälligen Situationen, wie z. B. dem Wechsel zur Kleingruppenarbeit/ der Sozialform, wissen die Schülerinnen und Schüler, was sie zu tun haben und erhalten auf diese Weise Sicherheit. Dadurch erhöht sich die effektive Lernzeit. <sup>1</sup>
<p><b>M 3</b> <b>Der gesamte Stundenablauf ist für die Schülerinnen und Schüler transparent.</b></p>	
	Im Sinne einer „Effizienten Klassenführung“ erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über den Gesamtverlauf der Stunde, der zur Orientierung und Fokussierung auf den Unterrichtsgegenstand beiträgt. Zudem eröffnet ein transparenter Stundenablauf Möglichkeiten zur Partizipation.
<p><b>M 4</b> <b>Der Unterrichtsverlauf lässt eine klare Struktur erkennen. („Roter Faden“)</b></p>	
	Eine didaktisch-methodische Linienführung ist erkennbar. Ziele, Inhalte und Methoden sind aufeinander abgestimmt.
<p><b>M 5</b> <b>Die Lehrkraft behält den Überblick über das Unterrichtsgeschehen.</b></p>	
Indikator: Die Lehrkraft zeigt <u>Präsenz</u> .	Der Begriff Präsenz ist hier im Sinne der Störungsprävention durch die Wahrnehmung von Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft gemeint. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Lehrkraft durch ihre Körpersprache und ihre Aufmerksamkeit gegenüber

<sup>1</sup> vgl. Eichhorn, Christoph: Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart, 2014.



	der gesamten Lerngruppe so wahr, als bekäme sie alles mit, was im Klassenraum vorgeht. <sup>2,3</sup>
<b>M 6</b> <b>Die Lehrkraft geht effektiv mit Störungen um.</b>	„Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.“ <sup>4</sup>

<b>Unterstützendes Unterrichtsklima</b>	
<b>M 7</b> <b>Die Lehrkraft geht wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern um.</b>	
Indikator:	
Die Lehrkraft lässt Raum für Humor.	Humor im Unterricht kann die Aufmerksamkeit und die Motivation steigern. <sup>5</sup>
<b>M 9</b> <b>Die Schülerinnen und Schüler zeigen untereinander sozial kompetentes Verhalten.</b>	Sozial kompetentes Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander zeigt sich in allen Sozialformen durch Einhalten verabreiteter Regeln, in Einzelarbeitsphasen beispielsweise durch Gewährleistung der Arbeitsruhe.
<b>M 10</b> <b>Die Lehrkraft zeigt gegenüber den Schülerinnen und Schülern positive Erwartungen im Hinblick auf deren Leistung.</b>	In offenen Unterrichtssituationen kann nach vorheriger Rücksprache mit der Lehrkraft die Einnahme einer aktiv teilnehmenden Beobachterrolle erforderlich sein (Bewegung im Klassenraum, annähern an Lerngruppen, wahrnehmen der Interaktionen zwischen Lehrkraft und einzelnen Lernenden).
Indikatoren:	
Die Lehrkraft gibt positive individuelle Rückmeldungen.	Durch individuelle Rückmeldungen erhalten Schülerinnen und Schüler Auskunft zu ihrem persönlichen Lern- und Leistungsstand. Individuelle Rückmeldungen können Lob, das Vermitteln von Zutrauen oder ein Vergleich mit der individuellen Bezugsnorm sein. Die Rückmeldungen sollen dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenz unterstützt fühlen. <sup>6</sup>
Die Lehrkraft gibt sachlich-konstruktive Rückmeldungen.	Sachlich-konstruktive Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler werden so formuliert, dass sie Lernende motivieren, korrigierende und weiterführende Hilfestellungen geben, die sowohl inhalts- als auch prozessbezogen sein können. Eine sachliche Formulierung bedeutet immer, Informationen zum Lernprozess und seinen Resultaten zu geben. <sup>7</sup>
<b>M 11</b> <b>Die Lehrkraft geht mit Fehlern positiv um.</b>	Das Merkmal ist vor dem Hintergrund der Basisdimension „Unterstützendes Unterrichtsklima“ zu betrachten. Durch das Zulassen von Fehlern sowie eine möglichst angstfreie Fehleranalyse

<sup>2</sup> vgl.: [http://uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/nolting\\_unterrichtsstoerungen.pdf](http://uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/nolting_unterrichtsstoerungen.pdf)

<sup>3</sup> vgl.: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/gute-lehrer-fuer-guten-unterricht/>

<sup>4</sup> Winkel, Rainer. Der gestörte Unterricht. Baltmannsweiler, 2005, S. 29.

<sup>5</sup> Ullmann, Eva: „Humor entspannt Konflikte und macht den Unterricht spannender“. Artikel aus SchVw spezial 4/2017

<sup>6</sup> vgl.: <ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/misc/TechnBerichtVideostudie-VH.pdf>, 2003, S.176ff.

<sup>7</sup> ebenda



	wird eine positive Atmosphäre geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen sich etwas trauen, dabei dürfen sie Fehler machen.
--	--

<b>Kognitive Aktivierung</b>	
<b>M 12</b> <b>Die in der Stunde zu erwerbenden bzw. zu fördernden Kompetenzen sind deutlich.</b>	<p>Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein.<sup>8</sup></p> <p>Der Aufbau von Kompetenzen erfolgt systematisch und kumulativ: Wissen und Können sollen aufeinander aufbauen, miteinander vernetzt und auf verschiedene Kontexte übertragen werden<sup>9</sup>. Fragen, Fehler, Lernwege und -umwege der Schülerinnen und Schüler werden dabei als selbstverständliche Elemente des Lernprozesses wahrgenommen und im Sinne der Kompetenzentwicklung produktiv genutzt<sup>10</sup>.</p> <p>Eindeutig definierte Operatoren machen den Kompetenzerwerb überprüfbar.<sup>11</sup></p> <p>Die Merkmale 12 und 16 sind fokusrelevant, weil sie die Kompetenzorientierung im Unterricht des Primarbereichs spiegeln<sup>12</sup>. Insbesondere ist hier der Aspekt des Erwerbs der Metakognition hervorzuheben.</p>
<b>M 13</b> <b>Der Unterricht berücksichtigt problemlösendes Lernen.</b>	<p>Im problemlösenden Unterricht geht es darum, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, selbstständig Probleme zu erkennen und zu lösen. Beim problemlösenden Lernen geht es auch um den Erwerb von Methoden zum Problemlösen.</p> <p>Typische Phasen des problemlösenden Lernens sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wahrnehmung der Komplexität und Bedeutung des Problems</li> <li>2. Entwicklung von Ideen und Hypothesen zur Lösung des Problems</li> <li>3. Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten</li> <li>4. Ergebnisdiskussion / Überprüfung der Hypothesen</li> <li>5. Reflexion</li> </ol> <p>Das problemlösende Lernen im Fach Deutsch fordert ein kompetenz(bereichs)verknüpfendes Herangehen. Der Erwerb von Methoden geschieht in Verknüpfung mit fachlichen Inhalten<sup>13</sup>. Im Primarbereich steht der Einsatz kognitiv-aktivierender Aufgabenformate<sup>14</sup> sowohl für Lern- als auch für Leistungssituationen (auch fachspezifische Leistungen<sup>15</sup>) im Zentrum des problemlö-</p>

<sup>8</sup> vgl. Vorwort der Kerncurricula Niedersachsen zum kompetenzorientierten Unterricht.

<sup>9</sup> Dr. Schröder, Katja: „Deutsch und Mathematik in der Grundschule“. Artikel aus SchVw 5/2018, S. 142

<sup>10</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, (2017), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Hannover, S. 12

<sup>11</sup> Dr. Schröder, Katja: „Deutsch und Mathematik in der Grundschule“. Artikel aus SchVw 5/2018, S. 143

<sup>12</sup> ebd., S. 7ff

<sup>13</sup> vgl.: Niedersächsisches Kultusministerium, (2017), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Hannover, S. 7 und S. 12

<sup>14</sup> vgl. ebd., S. 13

<sup>15</sup> vgl.: ebd., S. 44





	<p>senden Lernens. Aufgaben, die den Prinzipien der Handlungsorientierung sowie des entdeckenden und des erkundenden Lernens folgen, beinhalten komplexe Formate.</p> <p>Der Schriftspracherwerb, in dem Lesen- und Schreibenlernen eng miteinander verwoben sind, gilt aufgrund seiner Komplexität grundsätzlich als eine Form des problemlösenden Lernens<sup>16</sup>.</p>
<p>Indikatoren: Die Lehrkraft regt an, Ansätze bzw. <u>Strategien</u> zur Problemlösung zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler wenden Ansätze bzw. <u>Strategien</u> zur Problemlösung an.</p>	<p>Mit Strategie ist das zielgerichtete, planmäßige Vorgehen beim Lösen von Problemen gemeint<sup>17</sup>, z. B. durch Anwendung folgender Vorgehensweisen: Entwicklung von Fragen und Ideen auf Grundlage des „gesunden Menschenverstands“, das Problem von einem anderen Standpunkt betrachten, Parallelen suchen, Vorwissen aktualisieren, systematische Bestandsaufnahme möglicher Erklärungen, Irrelevantes ausschließen, Erklärungen ordnen, systematisieren, vertiefen, Hypothesen bilden.<sup>18</sup></p>
<p>Indikator: Die Lehrkraft nutzt Fehler konstruktiv als Ausgangspunkt für fachliche Anschlussreflexionen.</p>	<p>In Abgrenzung zu Merkmal 11 „Die Lehrkraft geht positiv mit Fehlern um“ geht es an dieser Stelle um die didaktische Bedeutung der Auseinandersetzung mit Fehlern, wie sie sich in den Aussagen des Kerncurriculums 2017<sup>19</sup> spiegelt. Fachliche Fehler werden von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern identifiziert und für den weiteren Lehr- und Lernprozess genutzt.</p>
<p>Indikator: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten eigenständig an eigenen Projekten.</p>	<p>Das formulierte Problem stellt eine fachliche Herausforderung dar, die in der Regel auf mehreren fachbezogenen Kompetenzebenen angesiedelt ist und über einen längeren Zeitraum im Rahmen eines eigenen Projekts bearbeitet wird. Hierzu gehören u. a. fachspezifische Leistungen im Fach Deutsch.</p> <p>Das fachbezogene Lernen wird oftmals ergänzt durch fächerverbindendes und fächerübergreifendes Lernen<sup>20</sup>. Thematische Beispiele sind Zeitungs- oder Buchprojekte.</p> <p>Ein gut organisierter Unterricht (s. M 1) ermöglicht die erfolgreiche Bearbeitung von Projekten.</p>
<p><b>M 14</b> <b>Der Unterricht unterstützt das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler.</b></p>	<p>Lernen ist selbstgesteuert, wenn der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.<sup>21</sup> Selbstgesteuertes Lernen ist weder bestimmten Leistungsstufen, Fächern, Altersstufen oder Schulformen vorbehalten.</p> <p>Im Deutschunterricht des Primarbereichs wird den Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Operatoren (erstmalig im</p>

<sup>16</sup> vgl.: Pompe, Anja/ Spinner Kaspar H./ Ossner, Jakob: Deutschdidaktik Grundschule. Berlin, 2016, S. 140f

<sup>17</sup> <http://studienseminar-koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2009/10%20Aufgaben%20zum%20Lernen/04%20J.%20Leisen%20-%20Problemorientierter%20Unterricht%20und%20Aufgabekultur.pdf>

<sup>18</sup> „Die 7 Schritte problembasierten Lernens“:

[http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/02/pbl\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/02/pbl_ofas.pdf)

<sup>19</sup> vgl.: Niedersächsisches Kultusministerium, (2017), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Hannover, S. 5f, S. 12, S. 40

<sup>20</sup> vgl.: ebd., S. 6

<sup>21</sup> Weinert, 1982, zitiert nach Rudolf Messner und Werner Blum: Selbstständiges Lernen im Fachunterricht, Kassel 2006, S. 4.



	Kerncurriculum 2017 aufgenommen) deutlich gemacht. Dadurch wird die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben ermöglicht. <sup>22</sup>
<b>M 15</b> <b>Die Lehrkraft unterstützt die Motivation für den Unterrichtsinhalt.</b>	
Indikatoren:	
Die Lehrkraft wählt einen Einstieg in die Stundenthematik, der die <u>Neugier</u> der Schülerinnen und Schüler weckt.	<u>Neugier</u> ist das Bedürfnis, Neues erfahren zu wollen und insbesondere Verborgenes kennenzulernen.
Die Lehrkraft vertritt das Fach mit <u>Engagement</u> .	<u>Engagement</u> wird verstanden als Einsatz oder Anstrengung im positiven Sinn.
Die Lehrkraft erfragt im Unterricht vorhandenes Vorwissen, vorhandene Fähigkeiten bzw. vorhandene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler.	Das Erfragen im Unterricht von Vorwissen, Fähigkeiten und Erfahrungen zum Unterrichtsgegenstand zielt darauf, dass sich die Schülerinnen und Schülern ernst genommen fühlen und sich als kompetent erleben.
<b>M 16</b> <b>Die Reflexion eigener Lernprozesse / des Lernstandes ist Bestandteil des Unterrichts.</b>	Die Reflexion des eigenen Lernprozesses bzw. des Lernstandes ist im engen Zusammenhang mit den zu erwerbenden bzw. zu fördernden Kompetenzen (Merkmal 12) zu sehen. Für die Reflexion des Lernprozesses bzw. des Lernstandes nutzen die Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzerwerb bezogene Kriterien, z. B. Kriterienkatalog, Checkliste.
<b>M 17</b> <b>Der Unterricht berücksichtigt das Festigen des Gelernten. (bezogen auf die zu erwerbenden Kompetenzen).</b>	Um den Schülerinnen und Schülern einen tragfähigen Kompetenzaufbau zu ermöglichen, muss der Unterricht nachhaltiges Lernen durch den Einsatz unterschiedlicher Übungsformate berücksichtigen. „Unter `Üben` seien alle eigenen Aktivitäten verstanden, die ... helfen, neu aufgenommene Informationen, neu erkannte Zusammenhänge und im Prinzip erfasste Abfolgen von Denk- und/oder Handlungsschritten auf eine Weise präsent zu machen, dass ... über sie in Situationen ... möglichst problemlos verfügt werden kann. Durch Üben werden also neu angeeignete Wissens Elemente und Prozeduren zu anwendbarem Wissen und Können verdichtet. ... Als Ergebnis des mit Übung verbundenen Lernens entwickeln sich Kompetenzen.“ <sup>23</sup>
<b>M 18</b> <b>Die Lehrkraft ist Sprachvorbild im Sinne der Sprachbildung.</b>	Merkmal 18 und die Merkmale des Kompetenzbereiches „Sprechen und Zuhören“ ergänzen einander. Wesentlich ist hier, dass die Lehrkraft mit der Wahl der eigenen sprachlichen Register ihre Schülerinnen und Schüler erreicht sowie mögliche Variationen für sie erfahrbar macht.
Indikatoren:	
Die Lehrkraft verwendet <u>Bildungs- und Fachsprache</u> .	Die „Sprache der Schule“ wird auch als <u>Bildungssprache</u> bezeichnet. Sie ist in ihren Strukturen geprägt durch eine schriftsprachliche Ausführlichkeit und Differenziertheit, die die Alltagssprache so nicht aufweist. Für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe ist die Beherrschung der Bildungssprache eine wichtige Voraussetzung.

<sup>22</sup> vgl.: Niedersächsisches Kultusministerium, (2017), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Hannover, S. 13

<sup>23</sup> vgl.: Heymann, Werner: Schüler beim Aufbau von Kompetenzen unterstützen. In: Pädagogik 12/2012, S.7.



	<p>Sie ist das Medium der im Laufe einer Bildungsbiographie zunehmend abstrakteren, von fachlichen Anforderungen und Schriftlichkeit geprägten Sprache der Vermittlung von Wissen.<sup>24</sup>  <b>Fachsprache</b> ist die spezifische Sprache eines Faches und ist als Teil der Bildungssprache zu sehen.</p>
Die Lehrkraft spricht adressatengerecht.	<p>Adressatengerechte Ansprache bezieht sich immer auf das - vor allem altersabhängige - Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler als Referenzrahmen. Das betrifft Satzbau, Fachbegriffe etc. Dass die Lehrkraft z. B. im „Jugendjargon“ spricht, um einen Adressatenbezug herzustellen, ist nicht gemeint.</p>
<p><b>M 19</b>  <b>Der Unterricht unterstützt die sprachliche Aktivierung der Schülerinnen und Schüler.</b></p>	<p>Der Deutschunterricht im Primarbereich hat eine „sprachbildende Funktion“.<sup>25</sup></p>
Indikator:	
Die Lehrkraft schafft Sprech- oder Schreibanlässe, in denen die Schülerinnen und Schüler aktiv ihre sprachlichen Kompetenzen erproben und erweitern können.	<p>Sprech- und Schreibanlässe sollten für die <u>gesamte</u> Lerngruppe angelegt sein.          Zur aktiven Erprobung und Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen gehört auch der unterrichtsbezogene Einsatz verschiedener Sprachen. Individuelle Mehrsprachigkeit, die bereits außerhalb der Schule erworben wurde, ist in Unterricht und Schulleben wertschätzend zu berücksichtigen.<sup>26</sup></p>
Indikator:	
Die Lehrkraft klärt (Wort-)Bedeutungen zur Unterstützung von Konzeptbildung.	<p>Wörter und Begriffe unterliegen in ihren Konzepten sprachlicher, kultureller und gesellschaftlicher Prägung und Varianz. Durch die Versprachlichung dieser Konzepte wird die Begriffsentwicklung gefördert und eine Reflexion verschiedener Bedeutungsperspektiven ermöglicht. Mit Blick auf stehende Wendungen und auf die Bedeutung kontextabhängiger Wörter (z. B. Präpositionen, Konjunktionen) ist die Arbeit mit konkreten Anwendungsbeispielen notwendig.</p>
<p><b>M 20</b>  <b>Die Gesprächsführung in Plenumsphasen zielt auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.</b></p>	<p><u>Schalterfunktion:</u>          Der Schalter wird auf <i>Ja</i> gesetzt bei Gesprächen in Plenumsphasen, die mindestens fünf Minuten dauern und auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen zielen (keine Organisation, keine Instruktion).          „Das Unterrichtsgespräch ist eine Lehrmethode, welche die gesamte Klasse in eine Diskussion einbezieht. [...] Dabei übernimmt die Lehrperson eher moderierende Aufgaben, regt Beiträge an und lenkt das Gespräch. Das Unterrichtsgespräch erlaubt Schüle-</p>

<sup>24</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2015) Perspektive: Bildungssprache-Informationen und Anregungen zum Thema Sprachbildung in Niedersachsen. Hannover: Pressestelle, S. 3.

<sup>25</sup> Niedersächsisches Kultusministerium, (2017), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Hannover, S. 11

<sup>26</sup> <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/schulentwicklung/sprachbildungszentren/sprachliche-vielfalt-in-der-schule>





	<p>rinnen und Schülern, ihre kommunikativen Fertigkeiten zu verbessern, indem sie ihre Meinungen und Gedanken verbalisieren und untereinander diskutieren.“<sup>27</sup></p> <p>Für die Ausbildung der Kompetenzen im Bereich „Sprechen und Zuhören“ im Primarbereich des Faches Deutsch ist eine vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit Inhalten erforderlich.</p>
<p><b>M 21</b> <b>Ein vorbereitetes differenziertes Unterrichtsangebot berücksichtigt unterschiedliche Lernstände innerhalb der Lerngruppe.</b></p>	<p>Im Deutschunterricht der Grundschule gilt nach dem Kerncurriculum 2017 das Prinzip des individualisierten Lernens.<sup>28</sup> Eine Grundvoraussetzung hierfür ist ein differenzierender Unterricht. Ein solcher Unterricht passt die Lernangebote an verschiedenen leistungsstarke Gruppen an, um der Heterogenität einer Lerngruppe zu entsprechen und alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe bei der Aneignung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern und zu fordern. Dies ist bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Dabei ist es auch erforderlich, die Inhalte und Materialien auf sprachliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu prüfen.</p> <p>In Abgrenzung dazu werden beim individualisierten Lernen sowohl die persönliche Leistungsfähigkeit der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers als auch deren Interessen, Persönlichkeiten und emotional-soziale Entwicklung berücksichtigt.</p>
<p>Indikatoren:</p>	
<p>Die Lehrkraft differenziert die Aufgaben nach unterschiedlichen Niveaustufen.</p>	<p>Aufgaben können auch Themen oder Inhalte sein, das Niveau bezieht sich dann auf die Komplexität der Themen oder Inhalte. Im Deutschunterricht des Primarbereichs gilt das Prinzip der „Passgenauigkeit“. Es schließt die Einstufung des Lernniveaus grundsätzlich ein, unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler am gleichen Lerngegenstand oder an verschiedenen Lerngegenständen arbeiten.</p> <p>Zusätzlich sollten verschiedene Möglichkeiten zur Sicherung des Arbeitsauftrages angeboten werden.</p> <p>Der Indikator ist <i>nicht</i> gegeben, wenn sich das differenzierte Lernangebot nur auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf bezieht.</p>
<p>Die Lehrkraft bietet unterschiedliche Lernzugänge an.</p>	<p>Über auditive Lerneingangskanäle (Hören und Sprechen), visuelle (Sehen) sowie die kinästhetischen (Bewegen, Handeln, Schmecken, Riechen, Fühlen) werden alle Sinne angesprochen: „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“.</p> <p>Der Bereich „Basale Kompetenzen“ des Unterrichtsbeobachtungsbogen Deutsch Primarbereich steht mit seinen Merkmalen und Indikatoren in enger Verbindung mit diesem Indikator.</p>
<p>Die Lehrkraft stimmt den Einsatz der Sozialformen auf die Heterogenität der Lerngruppe ab.</p>	<p>Die jeweils ausgewählte Sozialform (PA/GA) orientiert sich am Lerngegenstand sowie an den Schülerinnen und Schülern.</p>

<sup>27</sup> vgl. Glossar auf <https://www.visible-learning.org>

<sup>28</sup> vgl.: Niedersächsisches Kultusministerium, (2017), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Hannover, S. 14f.



### Zur Verknüpfung der Bereiche des Faches

Die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch“ bilden den Rahmen der Inhalte des Faches Deutsch.

Basale Kompetenzen (BK) sind wegen ihrer Bedeutsamkeit im UBB Deutsch im Primarbereich als eigenständiger Bereich ausgewiesen.

Der Erwerb von Methoden und Arbeitstechniken ist in alle Bereiche des Faches integriert, ebenso wie der Erwerb grundlegender metakognitiver Kompetenzen und Reflexionsfähigkeiten in Bezug auf das eigene Lernen bzw. dessen zentrale Gegenstände.

Basale Kompetenzen stellen zum einen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb dar<sup>29</sup>, zum anderen sind sie Bestandteil eines vernetzten bzw. kumulativen Lernens (Kompetenzverknüpfung) im Fach. Basale Kompetenzen werden nicht einmalig erworben, sondern regelmäßig trainiert und mit weiteren Teilkompetenzen vernetzt.

Die Entwicklung phonologischer Bewusstheit (Definition s.u. BK) ist eine wesentliche Grundlage für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Weitere Teilleistungen – im Sinne von Bausteinen der kindlichen Entwicklung – richten sich nach den Wahrnehmungskanälen (taktile-kinästhetische Wahrnehmung, Gleichgewichtswahrnehmung, auditive und visuelle Wahrnehmung, Muskeltonus und Körperschema).<sup>30</sup> Sie zu integrieren ist für den Lernprozess bedeutsam.

Weitere wesentliche Teilleistungen in Bezug auf den Schriftspracherwerb sind Leistungen wie Gedächtnis und Aufmerksamkeit.

Grundlage der Arbeit im Fach Deutsch ist eine regelmäßige Diagnostik, sie ist Voraussetzung für die individualisierte Vermittlung und Förderung fachlicher Kompetenzen und damit für die zentrale Aufgabe des Faches Deutsch.<sup>31</sup> Kompetenzentwicklung – als lebenslanger Prozess – vollzieht sich in einem Unterricht, in dem kumulatives Lernen erfolgt.<sup>32</sup> Lehr- und Lerninhalte werden in einem sinnstiftenden Zusammenhang miteinander vernetzt und knüpfen an Erfahrungen, Wissen und Können an. Dies geschieht kompetenz- und kompetenzbereichsübergreifend. So sind die vier Kompetenzbereiche und die Basalen Kompetenzen im Unterricht miteinander verknüpft (Kompetenz(bereichs)verknüpfung).

Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch“ ist Medium und Gegenstand zugleich.<sup>33</sup> Er ist mit allen anderen Bereichen vernetzt.<sup>34</sup>

Dem Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ kommt ebenfalls eine besondere Rolle zu, da mündliche Kommunikation im Unterricht zum einen der „Träger von Informationen ist“, zum anderen aber in vielfältigen Zusammenhängen auch Gegenstand der Auseinandersetzung. So ist es notwendig, systematisch und bewusst (Teil-)Kompetenzen dieses Kompetenzbereichs zu thematisieren und zu fördern.

Dabei gilt hier wie in allen anderen Bereichen des Faches der Grundsatz der funktions- und anwendungsorientierten Einbindung bzw. Betrachtung des Lerngegenstandes.

Der Bereich Basale Kompetenzen ist insbesondere in den ersten zwei bis drei Jahrgängen eng mit den anderen Kompetenzbereichen verknüpft. Aufgrund der Heterogenität von Lerngruppen und unter den Bedingungen der inklusiven Schule spielt er aber auch in höheren Jahrgängen immer wieder eine Rolle. Dies ist im individualisierten Unterricht zu berücksichtigen.

<sup>29</sup> vgl.: Niedersächsisches Kultusministerium, (2017), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Hannover, S. 8

<sup>30</sup> vgl.: Jeuk, Stefan und Schäfer, Joachim: Schriftsprache erwerben. In: Didaktik für die Grundschule. 3. Auflage 2017, Berlin

<sup>31</sup> vgl.: Niedersächsisches Kultusministerium, (2017), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Hannover, S. 7

<sup>32</sup> vgl.: ebd., S. S 12

<sup>33</sup> vgl.: ebd., S. 8

<sup>34</sup> vgl.: ebd., S 11



Der Schriftspracherwerb (SSE) beinhaltet den Erwerb eines grundlegenden Verständnisses des Systems Schrift in Verbindung mit den eng miteinander verwobenen Prozessen des Lesen- und Schreibenlernens. Schülerinnen und Schüler bringen bei Schuleintritt sehr unterschiedliche Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit (Schrift-)Zeichen mit. Diese werden im Unterricht des Primarbereichs aufgegriffen, um den Prozess der inneren Hypothesen- und Regelbildung der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers zu unterstützen (weitgehend ungesteuerter Erwerb). Aufgabe der Lehrkraft ist es, Lernprozesse in der Art zu initiieren, dass eine Systematisierung über einen von außen unterstützten bzw. gesteuerten Wissensaufbau erfolgt.<sup>35</sup> Dazu bedarf es der systematischen Diagnostik und ebenso der kontinuierlichen Beobachtung durch die Lehrkraft. Lehrverfahren und Lernangebote können entsprechend vielfältig sein, sie werden darüber hinaus individuell abgestimmt für Schülerinnen und Schüler mit Nachteilsausgleich oder für Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden.

Auch in fortgeschrittenen Phasen des Erwerbs fachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht erfolgt dies nie isoliert in einzelnen Kompetenzbereichen. So erfolgt beispielsweise die lesende oder analytische Auseinandersetzung mit Texten über schriftliche, mediale oder sprechsprachliche Verfahren und ein bewusstes, reflektiertes Verfassen oder Bearbeiten von Texten erfolgt immer über Prozesse des Lesens und der syntaktischen bzw. semantischen Analyse sprachlicher Mittel. Guter Deutschunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass dieses kompetenz- und kompetenzbereichsübergreifende Lehren und Lernen bewusst geschieht bzw. bewusst gemacht wird, damit Schülerinnen und Schüler zu reflektiertem, eigenständigen und problemlösenden Arbeiten im Fach befähigt werden.

<b>Bereiche des Faches</b>	
<b>Bereich „Basale Kompetenzen“ (BK)</b>	
<b>BK.1</b> <b>Der Unterricht fördert die phonologische Bewusstheit.</b>	Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, von der Bedeutung sprachlicher Einheiten zu abstrahieren und sich mit formalen Aspekten der lautlichen Struktur zu befassen. <sup>36</sup> Man unterscheidet zwischen der phonologischen Bewusstheit im weiten Sinne (z. B. gleiche Wortbausteine wiedererkennen, Silben klatschen, reimen) und im engen Sinne (Gliederung der Wörter in Phoneme). Letzteres kann nur in Zusammenhang mit dem Erlernen der Schrift erfasst werden. Das Umschalten zwischen Form und Inhalt fällt Schülerinnen und Schülern schwer. Es kann durch die Fähigkeit, zwischen Sprachregistern (Sprechweisen) zu wechseln, unterstützt werden (Beispiel für Kompetenzbereichsverknüpfung: Basale Kompetenzen und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen). Das Spielen mit dem Nachahmen verschiedener Redeweisen findet bereits im Vorschulalter statt. Förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben (z.B. Reime erkennen, Anlaute heraushören, Wörter in Silben gliedern) lassen sich gleichzeitig zur Förderung nutzen. <sup>37</sup>

<sup>35</sup> vgl.: Bredel, Ursula/ Fuhrhop, Nanna/ Noack, Christina: Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen, 2017, S. 70ff

<sup>36</sup> Fuessenich, Iris: Gibt es Vorläuferfähigkeiten beim Schriftspracherwerb? Vom Sprechen zur Schrift beim Übergang von der Kita in die Schule:

[https://alphaprof.de/wp-content/uploads/2014/09/mitSPRACHE\\_Fuessenich](https://alphaprof.de/wp-content/uploads/2014/09/mitSPRACHE_Fuessenich)

<sup>37</sup> ebd.



Indikatoren:	
Die Lehrkraft nutzt unterstützende Mittel wie <u>Gesten</u> und <u>Visualisierungen</u> zur Veranschaulichung sprachlicher Strukturen und Elemente.	Gesten können sein: Silbenschwingen, Lauthandzeichen, Gebärdensprache o. Ä. Visualisierungen können sein: Silbenbögen, Lautbilder o.Ä.
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Beziehung zwischen Inhalt (Wortbedeutung) und Form (Wortbausteine, -länge, -grenzen, Silben, Laut-/Buchstabenfolgen etc.) auseinander.	Die Wortbedeutung verändert sich, wird die Vorsilbe ausgetauscht: abbauen – aufbauen. Kindern fällt es zunächst schwer, Wortlängenvergleiche durchzuführen (Welches Wort ist länger „Schmetterling“ oder „Zug“?). Es fällt ihnen auch schwer, gesprochene Sätze in Wörter zu segmentieren. Sie segmentieren zunächst nach Sinneinheiten („Vater geht – in die Garage“ – Antwort von Kindern auf die Frage nach der Anzahl der Wörter: Zwei Wörter.) Aufgrund fehlender Schriftkenntnisse kennen Kinder keine Wortgrenzen – das zeigt sich bei ersten Schreibprobe. Generalisierungen werden erlernt, z. B. „Hund“ (verschiedene Rassen). Sprachlich-kognitive Fähigkeiten sind gefordert, um subjektive Vorstellungen von Sprache zu lösen und auf die Form von Sprache zu lenken (Das Graphem - Ei - wird zum Bild Eis mit drei Kugeln gelegt beim Anlautmemory – das Kind fragt: „Wie ist das eigentlich, wenn das Eis nur zwei Kugeln hat?“).
<b>BK. 2</b> <b>Der Unterricht fördert basale Wahrnehmungsleistungen.</b>	
Indikatoren:	
Die Lehrkraft bindet Übungen zur auditiven Wahrnehmung ein.	Die auditive Wahrnehmung lässt sich unterteilen in: auditive Aufmerksamkeit, auditive Figur-Grund-Wahrnehmung, Lautdiskrimination oder phonematische Differenzierung, akustische Lokalisation, auditive Merkfähigkeit. Bei der Auswahl der Übungen werden die verschiedenen Ebenen (Silben, Wortbausteine, Phoneme) berücksichtigt. Hinweis: Zur Unterstützung der Identifizierung und der Diskrimination eines Lautes werden Lauthandzeichen eingesetzt. Die Bewegung fokussiert die Aufmerksamkeit.
Die Lehrkraft bindet Übungen zur visuellen Wahrnehmung ein.	Die visuelle Wahrnehmung lässt sich unterteilen in: Figur-Grund-Unterscheidung, Raum-Lage, visuelles Gedächtnis, Formkonstanz, visuelle Differenzierung, Serialität. Zur Unterstützung der Merkfähigkeit werden auch Sprechreime eingesetzt (z.B. Buchstabenformen).
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Arbeitsmaterialien, die den Erwerb grundlegender Schemata (Lineaturvignetten, Richtungspfeile etc.) unterstützen.	Im Unterricht können die Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler – je nach Entwicklungsstand – unterschiedlich aussehen.
<b>BK.3</b> <b>Der Unterricht fördert die Motorik.</b>	Ein „Unterricht in Bewegung“ ist Prinzip des Unterrichts im Primarbereich. Das Zusammenspiel der Sinneswahrnehmungen wird mit Bewegung synchronisiert und unterstützt damit die bessere



	Organisation der Wahrnehmung. Im Deutschunterricht des Primarbereichs fördert der zeitgleiche Ablauf von Sprache und Bewegung die Möglichkeiten der inneren Regelbildung (z.B. Silbenschwingen).
Indikator: Die Lehrkraft bindet Übungen zur Ausbildung der Lateralität sowie der Überkreuzkoordination an.	Übungen aus den Bereichen der Sensomotorik, der Psychomotorik und der Kinesiologie dienen der Entwicklungsförderung. Beispiele sind Übungen mit dem Igelball (sich berühren lassen), Bewegungsspiele mit Überkreuzübungen.

<b>Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ (SZ)</b>	
<p>Kompetenzen aus dem Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ werden von der Lehrkraft „kompetent“, also mit einem hohen Maß an Bewusstheit und Aufmerksamkeit vermittelt. Merkmale werden so einschätzbar und Indikatoren sichtbar, auch wenn sich „Sprechen und Zuhören“ in der Anwendung befindet und nicht selbst zentraler Lerngegenstand ist.</p> <p>‘Vorhandende’, situativ eingebettete Kommunikationsanlässe werden für die Förderung von Gesprächskompetenzen genutzt.<sup>38</sup></p>	
<p><b>SZ.1</b> <b>Der Unterricht sorgt für die Entwicklung der Gesprächskompetenz.</b></p>	<p>Ziel ist es, die Gesprächsfähigkeit (weiter) zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler lernen das Gespräch als Interaktionsaufgabe zu begreifen. Sie <b>verständigen sich</b> (erzählen und rückfragen etc.). Sie lernen einen sinnvollen Gesprächsablauf unter Beachtung von Regeln. Die Fähigkeit ein Anliegen vorzubringen erfolgt zunächst im konfliktfreien Raum. Eine Grundlage für das Führen von Gesprächen, die Konfliktlösungen fordern, wird gelegt.</p>
<p><b>SZ.2</b> <b>Der Unterricht fördert das Sprechen zu und vor und mit anderen.</b></p>	<p>Die Einschätzung des Merkmals erfolgt vor dem Hintergrund, ob die Lehrkraft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Situationen schafft, die ein Erproben einer der drei Modalitäten (zu, vor, mit) ermöglichen,</li> <li>› Reflexionsmöglichkeiten über die drei Modalitäten initiiert und somit auch metasprachliche Kompetenzen fördert,</li> <li>› Im Sinne eines Vorbildes verbal und nonverbal agiert.</li> </ul> <p>Im Primarbereich kommt dem Erzählen eine besondere Bedeutung zu (z.B. Erzählkreis am Montagmorgen). Anfangs fällt es den Kindern oft schwer, einer Struktur zu folgen (z.B. einleitende Worte finden). Ziel ist es, in der Grundschule zu unterhaltendem Erzählen zu kommen.</p>
<p>Indikatoren: Die Schülerinnen und Schüler sprechen <u>situationsorientiert</u>. Die Schülerinnen und Schüler sprechen <u>adressatenorientiert</u>.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule lernen zunehmend, Situationen und Personen einzuschätzen. Sie wählen neben den angemessenen Worten einen angemessenen Ton und eine angemessene Haltung. Die Schülerinnen und Schüler lernen, artikuliert zu sprechen (Standardlautung). Sie lernen, dass es für verschiedene Situationen verschiedene Sprechregister gibt (Beispiel für Kompetenzbereichsverknüpfung: Sprechen und Zuhören und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen).</p>

<sup>38</sup> Krelle, Michael: Gesprächskompetenz in der Grundschule und in der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen. In: Gailberger, Steffen und Wietzke (Hrsg.), Frauke: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim und Basel, 2013, S. 432





	Die Sprechenden gehen eine „Kooperation“ mit den Zuhörenden ein. Hier gelten Maxime der Quantität (so informativ wie nötig), der Qualität (nichts Falsches), der Relation (Relevanz) und der Modalität (Eindeutigkeit, Reihenfolge etc.). <sup>39</sup>
<b>SZ.3</b> <b>Der Unterricht fördert das verstehende Zuhören.</b>	Nur wer „richtig“ zugehört hat, kann die übermittelten Informationen für den weiteren Lehr- und Lernprozess nutzen. Dazu werden im Unterricht gezielt Strategien vermittelt bzw. kommen zur Anwendung. Die Zuhörenden selber können die Technik des „aktiven Zuhörens“ anwenden (z.B. bestätigende Signale wie Ausrufwörter oder Empfindungswörter), sodass die Sprecherin/der Sprecher ein Signal erhält, verstanden worden zu sein. Im Primarbereich werden zudem Übungen angewendet, bei denen Gehörtes in Handlung umgesetzt wird.
<b>SZ.4</b> <b>Der Unterricht fördert das Sprechen über das eigene Lernen.</b>	Die Schülerinnen und Schüler im Primarbereich erlernen ein entsprechendes Vokabular, um Lernerfahrungen beschreiben zu können. Neben der Aktivierung meta-kognitiver Kompetenzen werden dabei auch metasprachliche Kompetenzen erworben. Dieser Lernschritt ist Bestandteil in allen domänenspezifischen Kompetenzbereichen.

<b>Kompetenzbereich „Schreiben“ (S)</b>	
<b>S.1</b> <b>Der Unterricht sorgt für die Ausbildung von Schreibfertigkeiten.</b>	Druckschrift ist Erstschrift und Differenzierungsmöglichkeit. Verbundene Schriften sind: Grundschrift, Vereinfachte Ausgangsschrift, Lateinische Ausgangsschrift und Schulausgangsschrift. Im Rahmen von Schreiblehrgängen beinhaltet dies auch die Auseinandersetzung mit Buchstabenformen (Eindeutigkeit und Strukturklarheit). Folgende Verknüpfungen werden beispielhaft genannt: M 1: Sitzordnung und Arbeitsplatzorganisation BK 3: Förderung von Fein- und Grafomotorik
<b>S.2</b> <b>Der Unterricht fördert das richtige Schreiben.</b>	Anliegen sind die Förderung orthografemischer und (text)grammatischer Bewusstheit sowie die strategiegeleitete Sprachanalyse im Schreibprozess. Ritualisierte Rechtschreibübungen können Bestandteil jeder Deutschstunde sein. Im Sinne des Merkmals und des dienenden Prinzips der Rechtschreibung (siehe auch SS.2) steht sie in direkter Beziehung zum Unterrichtsgegenstand. Beispiele für Rechtschreibtechniken: Wörter- oder Rechtschreibkarteien Rechtschreibstrategien: silbische Analyse: offene und geschlossene Silbe, Silbengelenke, ...; morphologische Analyse: verlängern, ableiten ...  Folgende Verknüpfungen werden beispielhaft genannt: M 13: strategiegeleitetes Problemlösen, Entdecken von Strukturen, Fehler als Grundlage fachlicher Reflexion

<sup>39</sup> vgl.: Pompe, Anja/ Spinner Kaspar H./ Ossner, Jakob: Deutschdidaktik Grundschule. Berlin, 2016, S. 71f.



	<p>BK.1: Silbische Strukturen, Wortbausteine, Phonem-Graphem-Korrespondenzen</p> <p>SSU.1: gelingende Kommunikation als Ziel</p> <p>SSU.2: Auseinandersetzung mit der Funktionsweise sprachlicher Mittel</p>
<p><b>S.3</b> <b>Der Unterricht stellt das Schreiben in einen funktionalen und anwendungsbezogenen Kontext.</b></p>	<p>Das unterrichtliche Schreiben verfolgt operatorenbezogen ein sinnhaftes Anliegen (beschreiben, erzählen, präsentieren,...). Dies beinhaltet ausdrücklich auch Formen des kreativen und experimentellen Schreibens (anwenden, gestalten, sich auseinandersetzen mit, entwickeln...).</p> <p>Zu den Kriterien eines 'guten Textes' gehören neben den Charakteristika der jeweiligen Textsorte und den Anforderungen des situativen oder gestalterischen Kontextes bzw. des Adressatenbezugs die stimmige Textlogik sowie eine kohärente Textstruktur. In der Reflexion wird darauf eingegangen, wodurch dies erreicht wird. Für die Kohärenz kann dies beispielsweise die Nutzung reflexiver Mittel wie Pronomina oder der Einsatz aussagekräftiger Verknüpfungen wie Konjunktionen oder Rückbezüge sein. In den ersten Schreibversuchen kann auf semantische Aspekte Bezug genommen werden. Ein mögliches Qualitätskriterium wäre 'Der formulierte Satz passt zum dazugehörigen Bild.' oder 'Das gestaltete Bild gibt den Satz-/ Textinhalt wieder.'</p> <p>Folgende Verknüpfungen werden beispielhaft genannt: LTM.2: Kategoriegeleitete Reflexion über Texte, Textsortenbezug</p> <p>SSU.1: gelingende Kommunikation</p> <p>SSU.2: Auseinandersetzung mit der Funktionsweise und Wirkung sprachlicher Mittel</p>
<p><b>S.4</b> <b>Der Unterricht vermittelt das Schreiben als einen mehrstufigen Prozess mit variablen Gestaltungsspielräumen.</b></p>	<p>Die Prozessphasen können einzeln Unterrichtsgegenstand sein, z.B. Clusterbildung in der Phase der Schreibplanung oder Schreibkonferenzen im Kontext der Textüberarbeitung.</p> <p>Der Bezug zum Gesamtprozess sollte erkennbar sein.</p> <p>Folgende Verknüpfungen werden beispielhaft genannt: SZ.3: Phasen der Textbegegnung und Textreflexion in Schreibphasen oder Überarbeitungssituationen</p> <p>SZ.4: Sprechen über Schreiberfahrungen als Lernerfahrungen</p>

<b>Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten“ (LTM)</b>	
<p><b>LTM.1</b> <b>Der Unterricht sorgt für die Ausbildung der Lesefertigkeit.</b></p>	<p>Das Prinzip der Schrift als Bedeutungsträger wird mit Schuleintritt geklärt bzw. wieder aufgegriffen.</p> <p>Hauptziel des (Erst)Leseunterricht ist in den ersten zwei bis drei Schuljahren die Aneignung einer Leseflüssigkeit. Lautleseverfahren eignen sich ab dem 2. Schuljahr besonders gut.</p>
<p>Indikator: Die Lehrkraft vermittelt Methoden zum Erlesen von Texten.</p>	<p>Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von verschiedenen Konzepten zum Lesenlernen (z.B. Lesen in Silben, Lesen durch Schreiben, Lesen durch Hören) ergeben keine klare Priorität. (Weinhold 2009)</p>



	<p>Das Vorgehen, das für das eine Kind wirksam ist, ist es nicht für das andere Kind.</p> <p>Grundsätzlich ist es beim methodischen Vorgehen wichtig, verschiedene Zugänge anzubieten (z.B. Buchstaben-, Graphem-, Silben-, Morphem-, Wort- und/oder Satzebene).</p>
<p><b>LTM.2</b> <b>Der Unterricht fördert das strategiegeleitete Erschließen von Texten.</b></p>	<p><u>Lesestrategien</u>: Durch den Einsatz von Lesestrategien wird das Erschließen und Behalten von Informationen aus Texten ermöglicht. Lesestrategien haben die Funktionen, das verstehende Lesen im Allgemeinen sowie genaues und vertieftes Versehen zu unterstützen.</p> <p>Neben der Einteilung „vor, während und nach dem Lesen“ (s.u.) gibt es andere, phasenunabhängige Einteilungen (z.B. wiederholende Lesestrategien, ordnende und elaborierende Lesestrategien).</p>
<p>Indikatoren:</p>	
<p>Die Lehrkraft regt das <u>Nutzen</u> von <u>Lesestrategien</u> in Abhängigkeit von Textsorte und Leseintention an.</p>	<p><u>Nutzen</u> von Lesestrategien: Im Nutzen sind sowohl das Einführen von Lesestrategien inbegriffen als auch die weitere Nutzung von Lesestrategien eingeschlossen.</p> <p>Zur sinnvollen Anwendung von Lesestrategien gehört das Bewusstmachen verschiedener <u>Leseweisen</u> und ihrer Funktionen (z.B. das Überfliegen, das Orientieren, das genaue Lesen, das Redigieren).</p>
<p>Die Lehrkraft unterstützt den Einsatz inhaltserschließender Strategien vor und nach dem Lesen sowie während des Lesens.</p>	<p>Beispiele für die Strategie „vor, während und nach dem Lesen“:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Vor dem Lesen: Was erkennst du auf den ersten Blick?</li> <li>› Während des Lesens: Was machst du, um alles zu verstehen?</li> <li>› Nach dem Lesen: Wie kannst du den Inhalt zusammenfassen?<sup>40</sup></li> </ul>
<p>Die Lehrkraft schafft Raum für die spielerische oder handlungs- bzw. produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Texten.</p>	<p>Spielerische Formen sind bspw. der Umgang mit Zungenbrecher (lesen, sprechen in verschiedenen Registern, Zungenbrecher erfinden; Beispiel für KVV: LTM, SZ, S). Ein Beispiel für Texte mit Instruktionsfunktion ist folgendes: Die Schülerinnen und Schüler lesen zunächst eine Bastelanleitung und setzen diese dann in eigenes Handeln um. Produktive Verfahren sind bspw. das Umschreiben in eine andere Textsorte (eine Nachricht als Kurzgeschichte verfassen). Diese Beispiele zeigen auf die enge Verknüpfung zwischen Lesen und Textproduktion hin, s. o.</p>
<p>Die Lehrkraft regt eine <u>kategoriengeleitete</u> Reflexion über Texte an.</p>	<p>Grundmuster verschiedener Textsorten bieten die Möglichkeit kategoriengeleitet zu reflektieren und zu vergleichen. Dabei wird gleichsam reflektiert, dass verschiedene Kategorien sich für verschiedene Texte eignen (z. B. Wiederholungen können sowohl Stilmittel sein als auch als Redundanz wahrgenommen werden).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler stellen Bezüge zu <u>Lebenswelten</u> her.</p>	<p>Da die Lerngruppen im Primarbereich besonders heterogen sind und die Welt eine multikulturelle ist, gibt es nicht nur eine, sondern diverse Lebenswelten (im Sinne der interkulturellen Bildung).</p>

<sup>40</sup> vgl.: Pompe, Anja/ Spinner Kaspar H./ Ossner, Jakob: Deutschdidaktik Grundschule. Berlin, 2016, S. 153f.



<p><b>LTM.3</b> <b>Der Unterricht fördert Leseerfahrungen.</b></p>	<p>Der Erstleseunterricht knüpft an die individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler („early literacy“<sup>41</sup>) an. Das Aufgreifen von Erfahrungen bezieht sich auch auf das Sprechen über Literatur (z. B. Vorlesegespräche zu Bilderbüchern). Die Lehrkraft widmet der Gestaltung von (Vor-)Lesesituationen Muße und Detail. Dem emotionalen Aspekt beim Lesen wird so Rechnung getragen (Lesemotivation).</p>
<p>Indikator: Die Schülerinnen und Schüler <u>lesen</u>.</p>	<p>Der Begriff des Lesens ist „weit“. Es geht über die Ausübung der Technik und der Sinnentnahme hinausgeht. Die Lesenden sind Rezipienten. Ausdruck ist die Art und Weise des Umgangs mit Texten; die Gestaltung der Sinnhaftigkeit steht im Zentrum. Es handelt sich um das genießende, das informierende, selektive interpretierende und kritische Lesen.</p>
<p><b>LTM.4</b> <b>Der Unterricht berücksichtigt das Präsentieren von Texten.</b></p>	<p>Phasen der Auswertung bzw. der Ergebnissicherung im Unterricht werden genutzt, um Merkmale des `guten Präsentierens` zu initiieren und/oder reflektieren zu lassen. Die Lehrkraft sorgt für den entsprechenden Rahmen, sodass Schülerinnen und Schüler Präsentieren als „Unterrichtsprinzip“ erfahren und umsetzen. Die Entwicklung von Aufgabenformaten zur „Präsentation“ kann im Kontext fachspezifischer Leistungen herangezogen werden. Unterschiedliche mediale Formate sind wünschenswert.</p> <p>Folgende Verknüpfung wird beispielhaft genannt: SZ.3: Anlässe für inszeniertes Sprechen</p>

<b>Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (SSU)</b>	
<p><b>SSU.1</b> <b>Der Unterricht vermittelt situationsbezogen die Bedeutung von Funktion und Sprache als Mittel der Verständigung.</b></p>	<p>Gegenstand ist der Erwerb einer grundlegenden, bewussten Sprachhandlungskompetenz in unterschiedlichen situativen Kontexten. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit kommunikativen Mustern und sprachlichen Registern in Verbindung mit der Betrachtung sprachlicher Mittel und deren Wirkung in konkreten kommunikativen Zusammenhängen. Ein Teilaspekt ist die Analyse von Verständigungs- bzw. von Verstehens Problemen.</p> <p>Folgende Verknüpfung wird beispielhaft genannt: SSU.2: Kenntnis sprachlicher Mittel SZ: Gesprächssituationen bewusst wahrnehmen und gestalten S.3: Schreibziele und Textstrukturen anpassen und verfolgen LTM.2: Sprachliche Mittel erkennen und zur Textanalyse nutzen</p>
<p><b>SSU.2</b> <b>Der Unterricht vermittelt im Kontext des</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sprechens und Zuhörens,</b></li> <li>- <b>Schreibens oder</b></li> <li>- <b>Lesens</b></li> </ul>	<p>Ist „Sprache und Sprachgebrauch“ zentraler Gegenstand des Unterrichts (s.o. Medium und Gegenstand zugleich), gilt es (für die beobachtende Person) zu erkennen, welcher (Kompetenz)Bereich unmittelbar verknüpft ist/wird.</p> <p>Sprachliche Mittel und Strukturen können auf folgenden Ebenen verortet sein: Phonem/ Graphem/ Morphem: Sprechsilbe und</p>

<sup>41</sup> vgl.: Reaktion alphaprof: Auf dem Weg zur Schrift: Gastbeitrag von Hans Brügelmann:  
<https://alphaprof.de/2017/05/auf-dem-weg-zur-schrift>



<p><b>Funktionsbezogen grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe.</b></p>	<p>Wortbaustein/ Morph/ Syntax: Satz, Text/ Semantik: Wort, Satz, Text          Es können orthografische, prosodische und grammatische Aspekte thematisiert werden, wobei die dienende Funktion für das Lesen/ Schreiben/ Sprechen/ Hören ein Reflexionskriterium ist.</p> <p>Folgende Verknüpfung wird beispielhaft genannt:          S.2: Richtig schreiben – Einsichten in den Aufbau der Sprache erleichtern das Rechtschreiben.</p>
--	--

<p><b>Kompetenzbereichsverknüpfende Anlage des Unterrichts</b></p>	
<p><b>KVU</b>  <b>Der Unterricht verfolgt das Prinzip kompetenzbereichsverknüpfenden Lehrens und Lernens.</b></p>	<p>Mit diesem Merkmal wird die Qualität der Anlage des Unterrichts und deren Umsetzung eingeschätzt (s. o. „Zur Verknüpfung der Bereiche des Faches“). In der unterrichtlichen Praxis wird die Anforderung der Verknüpfung von (Kompetenz)Bereichen oft so erfüllt, dass ein Bereich im Vordergrund des Lehrens und Lernens steht und ein Bereich oder mehrere Bereiche ergänzend erkennbar sind, (s. o. „Zur Verknüpfungen der Bereiche des Faches“ sowie Beispiele in den einzelnen Bereichen).</p>

<p><b>Qualitätsrelevante Daten (Teil II)</b></p>	
<p><b>Sozialformen</b></p>	<p>Der ungefähre Zeitanteil, den eine Sozialform in einer Unterrichtsstunde einnimmt, wird erfasst.</p>
<p><b>Operatoren</b></p>	<p>Die Operatoren sind dem aktuellen Kerncurriculum entnommen und nach Anforderungsbereichen geordnet.          Die Operatoren, die in den Sozialformen Anwendung finden, werden zusammen mit dem entsprechenden Anforderungsbereich erfasst.</p>
<p><b>Redeanteil der Lehrkraft, davon Instruktion/organisatorische bzw. erzieherische Tätigkeiten</b></p>	<p>Der Redeanteil der Lehrkraft in Plenumsphasen wird in ungefährender prozentualer Angabe erfasst und ist bei der Auswertung der Unterrichtsergebnisse im Zusammenhang mit dem Merkmal 20 („Die Gesprächsführung im Plenum zielt auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.“) zu interpretieren. Gesondert wird erfasst, ob es sich um Instruktion oder organisatorische bzw. erzieherische Tätigkeiten handelt, in der der Redeanteil der Lehrkraft ohnehin hoch ist.</p>