

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein - Westfalen

Informationen zum Lehrplan

Deutsch

Grundschule



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

- 1. Vergleich**
Lehrplan Deutsch 2003 – Lehrplan Deutsch 2008

- 2. Erläuterungen zum Lehrplan Deutsch**

1. Vergleich

Lehrplan Deutsch 2003 – Lehrplan Deutsch 2008

1. Entwicklung zum Kernlehrplan für das Fach Deutsch

Seit 2004 liegen die KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch für die Grundschule vor. Sie sind die verbindliche Grundlage des Kernlehrplans Deutsch. Die Rückmeldungen zu der Erprobungsfassung des Lehrplans 2003 wurden bei der Überarbeitung berücksichtigt. Der Kernlehrplan Deutsch für die Grundschule ähnelt der Struktur des Kernlehrplans der Sekundarstufe I und sichert die fachliche Anschlussfähigkeit.

Der Umfang des neuen Lehrplans ist deutlich reduziert. Durch die knappe und übersichtliche Darstellung ist er leicht lesbar und verständlich. Hintergrund der Konzentration auf die wesentlichen fachlichen Kerne ist der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung des Unterrichts. Nicht mehr Unterrichtsinhalte für das Fach Deutsch werden verbindlich vorgegeben, vielmehr bestimmen verbindliche Kompetenzerwartungen nach der Schuleingangsphase und nach Klasse 4 die von den Schülerinnen und Schülern zu erbringenden Leistungen in den Schwerpunkten der Bereiche des Faches Deutsch.

Die Kompetenzerwartungen bilden das Herzstück des neuen Kernlehrplans. Sie sind Ausgangspunkt für die von der eigenverantwortlichen Schule zu leistende kompetenzfördernde Unterrichtsentwicklung im Fach Deutsch. Die Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten Lernangebote und Lernarrangements, die geeignet sind, die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren.

Die Kompetenzerwartungen bilden gleichzeitig die Grundlage für die Überprüfung der Lernergebnisse durch die zentralen Lernstandserhebungen im Fach Deutsch.

Fachliche Innovationsschwerpunkte

Der Kernlehrplan Deutsch zeichnet sich in fachlicher Hinsicht durch ein hohes Maß an Kontinuität gegenüber der Erprobungsfassung von 2003 aus. Mit der Kompetenzorientierung rücken die sprachlichen Leistungserwartungen, die die Schülerinnen und Schüler nach der Schuleingangsphase und nach Klasse 4 erreicht haben sollen, in den Fokus des neuen Lehrplans. Die Progression der Kompetenzerwartungen ist in einer tabellarischen Übersicht dargestellt.

Aus dem Kernlehrplan Deutsch ergeben sich folgende Innovationsschwerpunkte für den Unterricht:

- Beachten der Kompetenzerwartung bei der Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen im Fach Deutsch
- Orientierung an den Kompetenzerwartungen bei der Entwicklung individueller Sprachfördermaßnahmen
- Betonung des integrativ angelegten Deutschunterrichts mit fächerübergreifendem Charakter
- Vermittlung grundlegender fachspezifischer Lernstrategien: z. B. Klären von Verständnisfragen, Lesestrategien, Planen und Überarbeiten von Texten, Rechtschreibstrategien u. a.

- Hinführung zum selbstständigen und selbst verantworteten Lernen z. B. durch Dokumentation von Lernprozessen in Lesetagebüchern, Selbsteinschätzung bei der Auswahl von Schreibhilfen u. a.
- Reflexion von sprachlichen Lernergebnissen und Lernprozessen mit Schülerinnen und Schülern
- Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Beobachtung und Einschätzung von sprachlichen Leistungen
- Entwicklung einer Gesprächs- und Erzählkultur sowie einer Lese- und Schreibkultur in bedeutungsvollen kommunikativen Situationen
- Berücksichtigung der Sprachreflexion bei jeder Spracharbeit
- Beachten von „Deutsch als Zweitsprache“

2. Aufbau und Struktur des neuen Lehrplans im Vergleich

Lehrplan 2003 5 Kapitel	Kernlehrplan 2008 4 Kapitel	wesentliche Unterschiede
Kapitel 1: Aufgaben des Faches Deutsch 1.1 Fähigkeiten und Fertigkeiten 1.2 Kenntnisse 1.3 Einstellungen und Haltungen	Kapitel 1: Aufgaben und Ziele 1.1 Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Faches Deutsch 1.2 Lernen und Lehren 1.3 Orientierung an Kompetenzen	Die Beschreibung des Bildungsauftrags orientiert sich wörtlich an den KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch; Darlegung der grundlegenden Bedeutung des Faches Deutsch für Schulerfolg; Kurzbeschreibung der Ziele des Deutschunterrichts einschließlich der Einstellungen und Haltungen. Neu: Kapitel 2 „Lernen und Lehren“ des Lehrplans von 2003 geht gekürzt im Unterkapitel 1.2 des Kernlehrplans auf; hier werden in knapper Form die wesentlichen didaktischen und methodischen Impulse für einen integrativen und fächerübergreifend angelegten Deutschunterricht gegeben. Neu: „Deutsch als Zweitsprache“ bekommt innerhalb des Kapitels „Aufgaben und Ziele“ einen prominenten Platz. Neu: 1.3. Grundlegende Informationen zur Kompetenzorientierung im Deutschunterricht
Kapitel 2: Lernen und Lehren 2.1 Fachspezifische Lernformen 2.2 Prinzipien der Unterrichtsgestaltung	Kapitel 2: Bereiche und Schwerpunkte des Faches 2.1 Sprechen und Zuhören 2.2 Schreiben 2.3 Lesen – mit Texten und Medien umgehen 2.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Kapitel 2: „Lernen und Lehren“ des Lehrplans von 2003 geht gekürzt in Kapitel 1 des Kernlehrplans auf (siehe oben). Im Kapitel 2 des Kernlehrplans werden die vier Bereiche des Faches mit den dazugehörigen verbindlichen Aufgabenschwerpunkten (Begriffe aus den Bildungsstandards) in ihrem jeweiligen fachlichen Kern knapp und präzise dargelegt.

<p>Kapitel 3: Bereiche des Faches</p> <p>3.1 Mündliches Sprachhandeln 3.2 Schriftliches Sprachhandeln einschließlich Rechtschreibung 3.3 Umgang mit Texten und Medien 3.4 Sprache reflektieren</p> <p>Die Bereiche des Faches sind in Aufgabenschwerpunkte untergliedert. Es werden eine Leitidee und verbindliche Unterrichtsgegenstände angegeben.</p>	<p>Kapitel 3: Kompetenzerwartungen</p> <p>3.1 Sprechen und Zuhören 3.2 Schreiben 3.3 Lesen – mit Texten und Medien umgehen 3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p>	<p>Neu: Die Auflistung der verbindlichen Unterrichtsgegenstände für Klasse 1/2 und Klasse 3/4 (im Kapitel 3 des Lehrplan von 2003) entfällt!</p> <p>An ihre Stelle treten die verbindlichen Kompetenzerwartungen. Sie sind nicht, wie im Lehrplan 2003, nach Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen und Einstellungen und Haltungen getrennt aufgeführt, sondern den verbindlichen Bereichen und Schwerpunkten zugeordnet und für das Ende der SEP bzw. das Ende der Klasse 4 tabellarisch dargestellt.</p> <p>Sie verdeutlichen durch die Progression, wie sie sich in Anspruch und Differenziertheit entwickeln. Über die verbindliche Formulierung von Ergebniserwartungen ergeben sich Anforderungen an die Qualität des Unterrichts.</p>
<p>Kapitel 4: Verbindliche Anforderungen</p> <p>4.1 Verbindliche Anforderungen am Ende der Klasse 2 4.2 Verbindliche Anforderungen am Ende der Klasse 4</p> <p>sortiert nach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten und Fertigkeiten • Kenntnissen • Einstellungen und Haltungen 	<p>Kapitel 4: Leistungen fördern und bewerten</p>	<p>Neu: Wegfall der linearen Auflistung der nach „Fähigkeiten und Fertigkeiten“, „Kenntnissen“ sowie „Einstellungen und Haltungen“ sortierten verbindlichen Anforderungen</p> <p>Stattdessen: Verlagerung in Kapitel 3: Tabellarische Übersicht der Kompetenzerwartungen nach SEP bzw. Klasse 4 – zugeordnet zu den verbindlichen Schwerpunkten der jeweiligen Bereiche des Faches (siehe oben)</p> <p>Neu: Betonung des Zusammenhangs zwischen der Leistungsbewertung auf der einen Seite und der Verpflichtung zur Förderung auf der anderen Seite (siehe Kapitelüberschrift)</p>
<p>Kapitel 5: Leistungsbewertung</p>		

3. Fachliche Akzentuierungen in den Bereichen des Faches im Kernlehrplan

Sprechen und Zuhören

Der fachwissenschaftliche Hintergrund des mündlichen Sprachgebrauchs wird in seinem Kern, d. h. in seiner kommunikativen Funktion knapp und präzise herausgearbeitet (Kapitel 2: 2.1.):

- Abgrenzung des mündlichen vom schriftlichen Sprachgebrauch einschließlich der besonderen Chancen des mündlichen Sprachhandelns für die Kommunikation im situativen Kontext (z. B. Möglichkeit des Nachfragens, Nutzen nonverbaler Kanäle); gleichzeitig Aufzeigen der Grenzen der mündlichen Kommunikation (z. B. Flüchtigkeit von Botschaften)
- Darlegung der Funktion des Erzählens und des szenischen Spiels (psychische Verarbeitung emotionaler Erlebnisse)
- Über Lernerfahrungen sprechen und andere in ihrem Lernprozess unterstützen (Kompetenzerwartung)
- Gelernte Inhalte mit Fachbegriffen wiedergeben (Kompetenzerwartung)
- An der Standardsprache orientiert und artikuliert sprechen
- Betonung des Zuhörens

Schreiben

Der fachwissenschaftliche Hintergrund des schriftlichen Sprachgebrauchs wird in seinem Kern, d. h. in seiner kommunikativen Funktion knapp und präzise herausgearbeitet (Kapitel 2: 2.2.):

- Betonung der zusätzlichen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten, die Schreiben gegenüber dem Sprechen bietet (z. B. Aufbewahrung von Informationen, Klärung von Gedanken)
- Schreiben als Prozess (planen, verfassen, überarbeiten, Schreibkonferenzen, Schreibpläne)
- Schriftsprachliche Funktionen: (appellative, darstellende, erzählende Texte)
- Darlegung der Notwendigkeit im Sinne adressatengerechten Schreibens situative Kontexte beim Planen von Texten zu berücksichtigen
- Präsentieren

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

- Betonung der Lesestrategien – insbesondere Sensibilisierung für und Umgang mit Verständnisschwierigkeiten
- Textarten – kontinuierliche und diskontinuierliche Texte
- Textsorten, schriftsprachliche Funktionen
- Berücksichtigung des kritischen Umgangs mit Texten und Medien
- Verbindlicher Umgang mit neuen Medien, methodische Nutzung des PC

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

- Reflexion der unterschiedlichen Funktionen und Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation
- Sprachliche Verständigung untersuchen
- Sprachen und Sprachvarianten vergleichen
- Fremdwörter untersuchen

2. Erläuterungen zum Lehrplan Deutsch

Seite 23:

Erzähl- und Gesprächskultur, Schreib- und Lesekultur

Gesprächskultur

Alle Kinder haben bis zum Schuleintritt bereits vielfältige Erfahrungen im mündlichen Sprachhandeln gemacht: sie haben beim Sprechen und beim verstehenden Zuhören Wortschatz, Grammatik, Sprechmuster und Kommunikationsstrategien entwickelt. Dadurch wurden sie beim bisherigen alltäglichen Miteinandersprechen auch zunehmend handlungsfähiger.

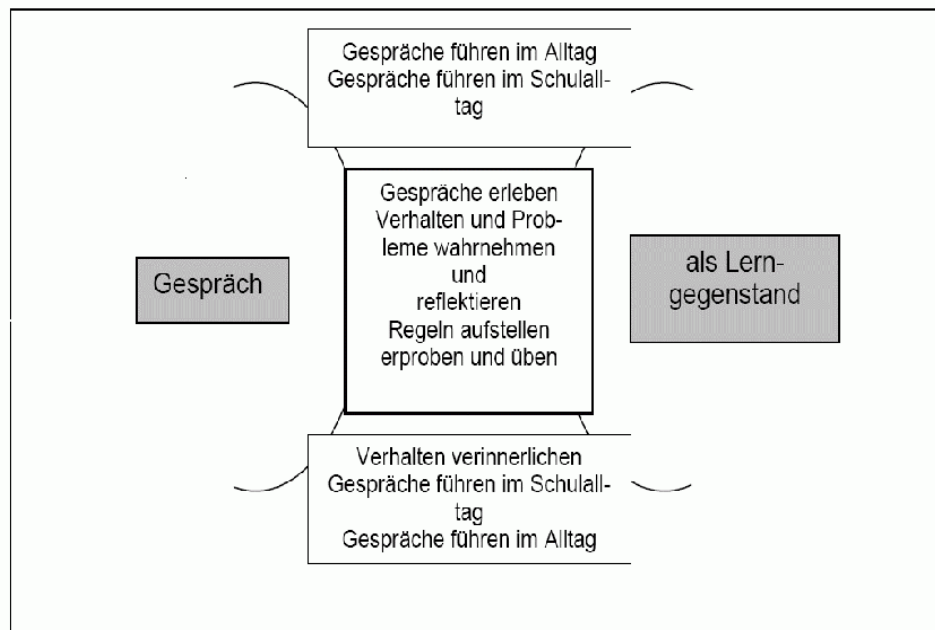
In der Schule wird der größte Teil des Sprachhandelns ebenfalls mündlich sein, sich also im Miteinandersprechen und Zuhören vollziehen. Neue Sprechhandlungssituationen erfordern erweiterte Fähigkeiten wie das Kommunizieren in großen und kleinen Gruppen, das Anwenden von Fachsprache, die Verständigung über unterschiedliche Inhalte und die Auseinandersetzung in einer Gemeinschaft.

Ausgehend von den unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder werden ihre kommunikativen Fähigkeiten in alltäglichen und gezielten bedeutungsvollen Sprechsituationen weiterentwickelt. Ihr Einblick in teilkommunikative Prozesse wird erweitert und metasprachliche Reflexionen werden angeregt.

Der Lernprozess im Unterricht vollzieht sich im Erleben und Wahrnehmen von Sprechen und Zuhören, im Reflektieren ausgeführter Sprechhandlungen und im Erproben und Üben von Sprechhandlungsalternativen. Gesprächsregeln werden gemeinsam entwickelt und vereinbart, um den Prozess des gemeinsamen Lernens und Arbeitens zu stützen.

Eine mögliche sinnvolle Schrittfolge für den Lernprozess der Kinder kann folgendermaßen aussehen:

- sich und andere in Gesprächssituationen erleben,
- auf einen Impuls oder eine Störung hin das Gesprächsverhalten oder Probleme wahrnehmen und formulieren,
- das Verhalten reflektieren und Lösungen suchen,
- Regeln formulieren, Handlungsabfolgen entwickeln,
- in weiteren Gesprächssituationen das Verhalten erproben und üben.



(vgl. Potthoff, u. a.: Ablauf eines Lernprozesses S. 25)

Der Lernprozess geht über das bewusste Erleben zur Reflexion, von wo aus neue Handlungsalternativen entwickelt werden können. Er vollzieht sich in nicht linearen langfristigen Entwicklungen.

Um eine Atmosphäre des Vertrauens und der gegenseitigen Akzeptanz für den Lernprozess der Kinder zu schaffen, sind folgende konstituierende Merkmale einer Gesprächskultur herzustellen:

- eine Atmosphäre, die das Sprechen und Zuhören fördert,
- eine Vielfalt von Sprech- und Gesprächssituationen,
- bedeutsame Inhalte, über die es sich zu sprechen lohnt,
- das Aufstellen und Einhalten von Gesprächsregeln,
- Übungssituationen, in denen mündliches Sprachhandeln erprobt werden kann,
- Metakommunikation, in der Kinder über ihr Miteinandersprechen sprechen.

Mündliches Sprachhandeln durchzieht mit solchen Lernmöglichkeiten allen Unterricht und das Schulleben; es ist Bildungsaufgabe in allen Fächern. Im Deutschunterricht ist seine planvolle Weiterentwicklung in besonderer Weise sichtbar:

- Gespräche erleben
- Verhalten und Probleme wahrnehmen und reflektieren
- Gespräch als Lerngegenstand
- Regeln aufstellen erproben und üben
- Gespräche führen im Alltag
- Gespräche führen im Schulalltag
- Verhalten verinnerlichen

Lese-Schreib-Kultur

Entwicklung einer Lese-Schreib-Kultur

Kinder machen schon früh in sehr unterschiedlichem Maße Erfahrungen mit Texten und Medien verschiedener Art. Der Bereich Umgang mit Texten und Medien greift diese vor- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder auf und erweitert das Textspektrum insbesondere um schriftsprachliche Texte. Dabei geht der Lehrplan von einem umfassenden Textbegriff aus.

Textverständnis für Geschriebenes und Gedrucktes ist alltägliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, da der Unterricht in fast allen Fächern weitgehend durch schriftliche Texte geprägt ist. Lesefähigkeit ist Voraussetzung für den kompetenten Umgang mit allen Medien.

Für Grundschul Kinder ist Lesen zunächst ein mühsamer Prozess, ungleich mühseliger als z. B. Fernsehen. Kinder mit geringen oder keinen Vorkenntnissen haben hier noch einmal besondere Hürden zu nehmen. Insgesamt gesehen, können Lesekompetenzen nur ausgebildet werden, wenn die Kinder Lesen als persönlichen Gewinn betrachten, wenn sie mit ihren sehr unterschiedlichen Entwicklungsständen hinreichend Leseerfahrungen machen können, wenn sie zum Lesen vielfach angeregt werden und auch das individuelle Lesen gefördert wird. Das genießende und interessebezogene Lesen ist hierbei von besonderer Bedeutung, weil dadurch das Lesen im eigenen Alltag eine positive Funktion erhält.

Solche Entwicklungen bedürfen einer Lese-Schreib-Kultur in der Klasse und in der Schule. Alle weitere Leseförderung ist in diese grundlegende Lese-Schreib-Kultur eingebettet.

Konstituierende Merkmale dieser Lese-Schreib-Kultur sind für den Bereich Lesen:

- eine anregende Lese- und Schreibumgebung mit Leseorten und vielfältigem, die unterschiedlichen Interessen und Lesefähigkeiten der Kinder berücksichtigenden Lesematerial,
- thematische Leseimpulse z. B. aus den Unterrichtsthemen, aus Projekten der freien Arbeit,
- neben dem in den Unterricht integrierten Lesen auch freie Lesezeiten,
- die Kommunikation in der Klasse über Gelesenes,
- Lesevorbilder und die Herstellung einer Leseöffentlichkeit, z. B. durch Autorenlesungen,
- durch Zusammenarbeit mit einer Bücherei im Stadtteil, durch Leseprojekte.

Für den Bereich Schreiben sind die konstituierenden Merkmale einer Lese-Schreib-Kultur:

- eine anregende Schreibumgebung mit vielfältigem Schreibmaterial, Schreibhilfen und Schreibzeiten für freies und gebundenes Schreiben,
- Schreibenanlässe und Schreibimpulse, die die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen und die spontanes wie geplantes Schreiben anregen,
- Kommunikation über Geschriebenes,
- Schreibvorbilder, Gewohnheiten und Rituale zur Schreibenanregung, zur Beratung und zur Veröffentlichung,
- behutsamer Umgang mit Textentwürfen und mit Texten, entwicklungsbezogene Fehlertoleranz.

Seite 23:

Sprachentwicklung

Anknüpfend an ihre vorhandenen sprachlichen Möglichkeiten entwickeln Kinder im Deutschunterricht ihre Sprachfähigkeiten mündlich und schriftlich weiter. Somit ist der Stand der Sprachentwicklung der Kinder die Ausgangslage und im Sprachunterricht müssen nun die vorhandenen Kompetenzen der Kinder wahrgenommen und herausgefordert werden. Indem Kinder auch in neuen Situationen sprachlich handeln, entwickeln sie ihre bisherigen sprachlichen Fähigkeiten weiter – sie erarbeiten weiterführende Strategien und sprachliche Mittel.

Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler, bisherige und neue Sacherfahrungen, Inhalte, wie z. B.

- die Klärung eines aktuellen Streits,
- das Gespräch über eine anregende Fernsehsendung,
- der eigene Text für das Klassentagebuch,
- der Unterricht über ein besonders interessierendes Thema.

All dies wird von den Kindern subjektiv als wichtig erlebt und kann damit bedeutsam sein. Bedeutsam sind aber auch Inhalte, die objektiv für Gegenwart und Zukunft der Kinder wichtig sind. Hierzu gehören Schlüsselthemen wie Frieden als Aufgabe, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Umgang mit den sich entwickelnden Medien. Diese objektiv bedeutsamen Inhalte müssen den Kindern subjektiv bedeutsam werden, um mit ihnen zu lernen:

- herausfordernde, bedeutsame und lebensnahe Situationen zum Lesen und Schreibenlernen,
- anregende Erzähl- und Gesprächsanlässe,
- selbstvergessenes Lesen,
- freies Schreiben.

Seite 23:

Sprech-, Schreib- und Lesestrategien

Lesestrategien

Lesestrategien unterstützen das grundlegende Verstehen eines Textes. Mit diesen Strategien gelingt es, in einem Text Schlüsselinformationen zu lokalisieren, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und einen Eindruck über Inhalt und Kernaussagen zu gewinnen und zu bewerten (Organisations- und Elaborationsstrategien). Mit erweiterten Fähigkeiten können auch verdeckte Informationen aufgespürt und Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Informationen hergestellt werden.

Kompetente Leserinnen und Leser sind in der Lage, eine bewusste Haltung zum eigenen Lesevorgang einzunehmen (metakognitive Lesestrategien). Sie passen ihr Lesetempo an die Textschwierigkeit an, lesen erneut einzelne Textpassagen, erkennen Unklarheiten und markieren wichtige Textstellen. Sie erkennen, woran das Nichtverstehen eines Satzes oder Abschnitts liegen kann (z. B. an einem unbekanntem Wort) und setzen Strategien ein, um Nichtverstandenes aufzuklären. Durch diese Art der „Metakognition“, das Wissen über den aktuellen Verstehensprozess, ist es möglich, das eigene Leseverständnis während des Lesens fortlaufend zu überprüfen. Ein wesentlicher Teil von Lesekompetenz ist demzufolge ein gesichertes Verfügen der Leserin bzw. des Lesers über verschiedene Lesestrategien. Dazu gehört, zu wis-

sen, wann und unter welchen Umständen es effektiv ist, bestimmte Strategien einzusetzen und zu wissen, welcher Nutzen mit diesen zweckgerichteten Handlungen verbunden ist.

Der Leseprozess wird auch durch die jeweiligen Leseziele und Leseinteressen sowie durch die entsprechende Textsorte beeinflusst. Kühn und Reding (2005) unterscheiden vor diesem Hintergrund die drei großen Lesestrategien bzw. Lesestile:

- *Globalverstehen*: Der bzw. die Lesende verschafft sich einen groben Überblick über Textthemen und -inhalte (z. B. Wer schreibt wem, wie, wozu, wann, wo und worüber).
- *Selektives Leseverstehen*: Entsprechend der Verstehensabsicht arbeitet der oder die Lesende relevante Textinformationen heraus.
- *Detailverstehen*: Der bzw. die Lesende erfasst die Textinformationen auf Einzelwort-Ebene (Wort-für-Wort-Verständnis).

Seite 23:

Schreibstrategien

Wer Einblick in das Schreiben von Kindern und Jugendlichen hat, dem fällt auf, dass Schreiberinnen und Schreiber unterschiedliche Wege zu ein und demselben Ziel einschlagen. Es ist das Verdienst von Ortner (2000), mit seiner systematischen Darstellung von Vorgehensweisen beim Schreiben, eine geeignete Grundlage geschaffen zu haben.

Ein Text kann „nicht-zerlegend“ in einem Zug geschrieben werden, ebenso lassen sich aber Aktivitäten wie planendes Denken, die Arbeit an einzelnen Formulierungen auch voneinander trennen, Textteile können zunächst isoliert angelegt und schließlich – wie in einem Puzzle – zu einem Textganzen zusammengefügt werden. Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen hängen von der jeweiligen Schreibaufgabe, aber auch von den Möglichkeiten und Präferenzen einzelner Schreiberinnen und Schreiber ab. Wer den Blick und seine Neugier auf die Vielfalt solcher Möglichkeiten richtet, wird unterschiedliche Vorgehensweisen entdecken und das Repertoire an Schreibweisen in der Schule erweitern.

Für die Unterrichtspraxis erwachsen aus diesen Erkenntnissen vielfältige Anregungen und didaktisch-methodische Orientierungshilfen. Aus der Beobachtung und Befragung zahlreicher professioneller Schreiber lassen sich zehn Schreibstrategien unterscheiden. Schreibstrategien werden dabei aufgefasst als „erprobte und bewährte Verfahren zur Bewältigung spezifischer Schreibansätze und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“ (Ortner 2000, 346ff).

Im Einzelnen lassen sich diese Schreibstrategien so darstellen und an ausgewählten Beispielen belegen:

Schreibstrategie	Beispiel für die Umsetzung
1 Schreiben in einem Zug	Drauflos schreiben im Sinne eines assoziativen Schreibens
2 (Nur) einen Text zu einer Idee schreiben	Schulaufsatz zu einem (vorgegebenen) Thema
3 Schreiben verschiedener Textversionen zu einer Idee	mehrere Textanfänge als Vorübung bei der Textproduktion
4 Herstellen von Texten über die Arbeit an bereits vorhandenen Entwürfen	Weiterführungen und Überarbeitungen von Texten, auch Textlawinen und Textlupen
5 Planendes Schreiben	Das Schreiben auf Grund eines Clusters, nach Reizwörtern
6 Vorhandene Ideen weiter entwickeln und aufschreiben („zuerst denken, dann schreiben“)	Geschichten weiterentwickeln und weitererzählen, Fortsetzungen schreiben
7 Schrittweises Vorgehen, Schritt-für-Schritt-Schreiben	arbeitsteiliges Schreiben innerhalb eines Schreibvorhabens
8 Synkretistisch-schrittweises, also vermisch-uneinheitliches Schreiben	Erstellen einer Textsammlung unter einem Stichwort (etwa zum Thema <i>Wasser</i>)
9 Moderat zerlegendes Schreiben von Segmenten oder Textteilen	Formen des gemeinsamen Schreibens, etwa am PC
10 Extrem produktzerlegendes Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip	Schreiben von Textteilen mit Verweisen (Links)

Baumann, Jürgen 2005: Schreibdidaktik als Spurensuche. In: Mechthild Dehn/Petra Hüttis-Graff, hg.: Zur Funktion von Mustern im Deutschunterricht. Perspektiven auf Kompetenz und Leistung. Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch. Freiburg: Fillibach, S. 57-72

Seite 23:

Kooperative Lernformen

Mit der systematischen Vermittlung von Methodenkompetenz wird eine grundlegende Voraussetzung dafür geschaffen, dass Schüler selbstständig und effizient lernen können. Zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Aufgaben in der Schule sind nicht nur individuelles oder konkurrierendes Lernen und Arbeiten sinnvoll, sondern eine planmäßige, konstruktive und reflektierende Zusammenarbeit in Kleingruppen und Teams.

Margit Weidner nennt folgende Kompetenzen, die Schüler und Schülerinnen heute und morgen „im Geflecht des sozialen Wandels“ brauchen, um erfolgreich **kooperativ** lernen zu können:

- kommunikative und interaktive Kompetenz,
- Gemeinschafts- und Teamfähigkeit,
- Fähigkeit zum Selbstmanagement, Selbstkontrolle, Umgang mit persönlichen Emotionen und Motivationen, Pflichtbewusstsein, Durchhaltevermögen, Selbstsicherheit,
- Konfliktfähigkeit,
- Verantwortungsbewusstsein,
- Kritik- und Entscheidungsfähigkeit,
- Fähigkeit, Mut und Bereitschaft zum selbstständigen, lebenslangen Lernen.

(Vgl.:Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht. Verlag Velber-Seelze 2003, S. 23)

Seite 23:

Integrativer fächerübergreifender Deutschunterricht

Individuelles Üben und systematisch reflektierendes Lernen

Um die Kompetenzen der Kinder zu festigen, ist Üben unverzichtbar. Üben ist zunächst integrativ in jeden Unterricht eingebunden, jedes Sprachhandeln hat auch Übungsanteile. Z. B. wenn Kinder miteinander Gespräche führen und sich dabei an vereinbarten Gesprächsregeln orientieren und Regelverstöße miteinander besprechen, dann üben sie geregelter Miteinandersprechen, wenn Kinder mit Hilfe der Schreibraster eigene Texte verschriften, dann üben sie die Laut-Buchstaben-Beziehung und beim Lesen üben Kinder immanant auch immer ihre Lesefertigkeit. Üben vollzieht sich hier im Ausüben.

Daneben erfordert die Sicherung von wichtigen Unterrichtsinhalten Wiederholungen in „didaktischen Schleifen“. Das Gelernte wird so in systematische Zusammenhänge gebracht und vertiefend wiederholt. Dies kann die gesamte Klasse betreffen. Z. B. betrifft das Üben der Identifikation von Wortarten zur Sicherung der Großschreibung von Nomen und Lesetraining alle, sollte aber dennoch in differenzierter Form erfolgen (Üben der Identifikation von langen und kurzen Vokalen zur Sicherung der Konsonantenverdopplung mit differenzierten Texten). Die Diagnose der Lernentwicklungen und des Lernstandes der Kinder macht auch individuelle Übungsaufgaben nötig, zum Beispiel:

- Wortfeldübungen, die Zuordnung von Artikeln zu Nomen für ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache,
- Übungen zur Verbesserung der Feinmotorik,
- spezielle Übungsaufgaben für Kinder mit individuellem Förderbedarf wie LRS.

In offenen Unterrichtsarrangements, wie zum Beispiel dem differenzierten Wochenplan können solche Aufgaben bearbeitet werden. Vorzugsweise sollten die Kinder hierzu Übungsmethoden kennen lernen, mit denen sie selbstständig arbeiten und ihren Übungserfolg selbstständig überprüfen können, damit den Kindern der Sinn des Übens einsichtig wird. Denn: Üben dient dem weiteren Ausüben.

Seite 23:

Deutsch als Zweitsprache = link auf [bayrischer Lehrplan im Netz?](#)

Sprachen und literarische Traditionen anderer Länder

Im Fach Deutsch steht die deutsche Sprache im Zentrum der Kommunikation. Dennoch sollten Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden, Verbindungen auch zu anderen Sprachen herzustellen und unterrichtlich zu nutzen. Dabei werden die Sprachen einbezogen, denen die Kinder der Schule begegnen:

- Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund,
- die englische Sprache als eine in der Umwelt präsent und auch im Unterricht vermittelte Sprache,
- im grenznahen Raum die Sprache des Nachbarlandes,
- Sprachen anderer Länder, die Kindern z. B. im Urlaub oder bei Schulkorrespondenzen begegnen.

Curricular gesehen, ist diese Begegnung mit Sprachen ein Lernfeld, das quer zu den Sprachfächern im Lernbereich Sprachen liegt, Fenster zwischen den Fächern öffnet und dabei Verbindungen zwischen Sprachen herstellt.

Je nach Situation der Klasse und Schule bieten sich unterschiedliche Gelegenheiten

für diese Spracharbeit an, diese können dementsprechend unterschiedlich entwickelt werden. Dies können gelegentliche Chancen sein wie die Sammlung von Redeweisen aus verschiedenen Urlaubsländern, die Untersuchung von mehrsprachigen Kalenderblättern beim Thema Zeit, aber auch systematischer koordinierte Unterrichtsentwicklungen wie die zweisprachige Alphabetisierung von Migrantenkindern oder durchgängige Brückenschläge zwischen Deutsch- und Englischunterricht.

Vielfältige Unterrichtsbeispiele wurden hierzu z. B. im Konzept „Begegnung mit Sprachen“ in den Grundschulen bereits entwickelt. Dabei können die Kinder folgende Erfahrungen machen:

- Sie werden neugierig auf andere Sprachen und angeregt, auch in anderen Sprachen ohne Hemmschwellen zu kommunizieren.
- Sie lernen fremde Sprachen, die sie im Alltag hören, im Sprachklang, in einzelnen Wendungen kennen und damit zu kommunizieren. Dabei bauen sie mögliche Entwicklungen von Verunsicherung und Abgrenzung ab.
- Sie vergleichen Sprachen, stellen Ähnlichkeiten und Unterschiede fest; sie erweitern dabei ihr Sprachwissen und stärken ihre Sprachbewusstheit.
- Sie lernen mit den Sprachen auch kulturelle Eigenheiten kennen. Begegnung mit Sprachen ist somit ein offenes Sprachfeld, das in der einzelnen Schule und Klasse erst seine Konkretisierung erfahren kann.

Seite 25:

Kumulatives Lernen

http://de.wikipedia.org/wiki/Kumulatives_Lernen

Seite 26:

Phonologische Bewusstheit

http://de.wikipedia.org/wiki/Phonologische_Bewusstheit

Seite 26:

Schriftspracherwerb

Voraussetzung für das erfolgreiche Schreiben- und Lesenlernen ist die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten in verschiedenen Wahrnehmungsbereichen.

Breuer/Weuffen nennen hier folgende Differenzierungsfähigkeiten als grundlegend für das Sprechen-, Schreiben- und Lesenlernen:

- die optisch-graphomotorische Differenzierungsfähigkeit
- die phonematisch-akustische Differenzierungsfähigkeit
- die kinästhetisch-artikulatorische Differenzierungsfähigkeit
- die melodisch-intonatorische Differenzierungsfähigkeit
- die rhythmisch-strukturierende Differenzierungsfähigkeit

(Vgl. Helmut Breuer / Maria Weuffen: Lernschwierigkeiten am Schulanfang, Weinheim und Basel, Beltz1993, S.23)

In der aktuellen didaktischen Diskussion hat sich die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit als besonders bedeutsam für das Schreiben- und Lesenlernen herausgestellt. Fähigkeiten, wie z. B. das Trennen von Silben, das Erkennen und Bilden von Reimen, der Umgang mit einzelnen Lauten müssen beim Kind entwickelt sein, damit es in der Lage ist, ein gesprochenes Wort vollständig in seine Laute zu zerlegen.

Wichtig ist, herauszufinden, inwieweit beim einzelnen Kind die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb entwickelt sind. Genaues Beobachten, ergänzt durch den Einsatz geeigneter diagnostischer Instrumente helfen einzuschätzen, welche Zugriffsweisen auf Schrift für ein Kind gerade bedeutsam sind und wo es eventuell Schwierigkeiten gibt. Durch individuelle Hilfen werden alle Kinder bei ihren Bemühungen, etwas zu verschriftlichen, unterstützt. Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb gilt es besonders aufmerksam zu begleiten und durch entsprechende Maßnahmen zu fördern.

Seite 26:

Rechtschreibstrategien, Rechtschreibgespür

Um Muster und Regelungen in der Sprache zu entdecken und orthographische Regelungen berücksichtigen zu können, erwerben die Schülerinnen und Schüler folgende Arbeitsmethoden, die zu einem eigenaktiven Rechtschreiblernen führen:

Richtig abschreiben:

Die Kinder schreiben einen vorgegebenen Text richtig ab und verwenden dabei eingeführte Schreibstrategien, z. B. Gliedern schwieriger Wörter, Lesen in „Pilotsprache“, Einprägen schwieriger Stellen, Gliedern in Sinnabschnitte, Abschreiben in Schritten.

Selbstständig mit Lernwörtern üben:

Die Kinder verwenden Übungstechniken zum selbstständigen Training von Wörtern, z. B. Formen des Selbst- und Partnerdiktats, Wörter verlängern und ableiten, Wörter sammeln, ordnen und strukturieren.

Wörter nachschlagen:

Die Kinder sind sensibel für Unsicherheiten beim Rechtschreiben und lernen, Wörter in Listen, im eigenen Wörterheft oder im Wörterbuch nachzuschlagen.

Seite 26:

Lesen ist Sinnkonstruktion

Goodman beschreibt Lesen als einen hypothesenprüfenden Prozess. Der Leser ist seinem Verstehen gleichsam immer einen Schritt voraus und überprüft, ob das von ihm Gemeinte da auch wirklich steht. Diese Überprüfung erfolgt eher flüchtig am Sinn orientiert. Verlesungen zeigen, dass diese Überprüfung nicht am einzelnen Buchstaben fest gemacht wird. So liest ein Leser u. U. in einem Text ständig „Sonnabend“, obwohl das Wort „Samstag“ im Text steht. Da diese Verlesung aber zu keiner Sinnstörung führt, bemerkt er den Fehler nicht.

Beim Lesen stiften wir ständig Verknüpfungen auf zweierlei Art:

Einmal verknüpfen wir Textelemente (z. B. Wörter, Satzglieder, Abschnitte) miteinander. Zum anderen verknüpfen wir das Gelesene mit unserem vorhanden Wissen und unseren Erfahrungen.

Die Texterwartung stiftet Sinnkonstruktion. Wenn wir keine Texterwartungen haben, dann können wir auch keine Hypothesen aufbauen. Dazu muss das Wort erlesen werden. Allerdings geschieht das in den meisten Fällen nicht buchstabenweise, sondern als Wortganzes, wir erfassen also die Wortstruktur bzw. das Muster simultan und wissen sofort dessen Bedeutung.

Nur wenn wir auf ein gänzlich unbekanntes Wort stoßen mit einer u. U. ungewöhnlichen Buchstabenfolge, greifen wir auf die Kenntnis des einzelnen Buchstabens (genauer auf die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln) zurück und auf die erworbene Fähigkeit, Laute miteinander zu verschleifen (zu synthetisieren), und können so ein Klanggebilde erzeugen, das wir bei einem fremden Wort nicht immer sofort verstehen (vgl. R. Urbanek. Lesediagnose und Förderansätze im Unterricht. Modul 1: Was ist Lesen? Landesinstitut für Schule, Soest, 2003).

Seite 27:

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Leitidee dieses Bereiches ist die Entwicklung von Sprachbewusstheit. In der frühen Entwicklung des Kindes wird Sprache intellektuell und das Denken wird sprachlich. Mit der schulischen Förderung erweitern sich sprachliche Fähigkeiten und komplexe Denkfähigkeiten im wechselseitigen Prozess. Die Förderung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf der Ebene der Alltagssprache wie auch der Fachsprache ist deshalb Aufgabe aller Fächer und leitendes Prinzip allen Unterrichts.

Durch Ausüben, durch Sprachhandeln in neuen Situationen entwickeln die Kinder ihre Sprachkompetenzen weiter. Die fachspezifische Aufgabe des Deutschunterrichts besteht darüber hinaus im „reflektierten (Sprach-) Handeln“, das intuitives und situatives Sprachhandeln einer gezielten Weiterentwicklung und einem bewussten Umgang, sei er erkenntnis- oder kritikgeleitet, sei es festigend oder korrigierend, zugänglich macht. Im Deutschunterricht lernt das Kind durch Sprachreflexion sich bewusst zu werden, was es sprachlich tut, und dadurch willkürlich mit den eigenen Fähigkeiten zu operieren. Seine Fähigkeiten werden der Ebene des Unbewussten, Automatischen entzogen und in die des Bewussten, Absichtlichen und Willkürlichen verlegt. Hier geschieht „bewusstes Sprachlernen“, das insbesondere beim korrigierenden Umlernen notwendig ist.

Der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ versteht sich nicht als summativ zu ergänzender Bereich mit gesonderten Themen, sondern als die anderen Bereiche begleitend und unterstützend. Das „Reflektieren“ kann folglich je nach Bereich und Fragestellung aus fragendem oder kritischem Beleuchten eines erlebten Sprachhandelns bestehen, wie z. B. das Untersuchen von Strukturen, Bilden und Prüfen von Hypothesen, das Anwenden metasprachlicher Verfahren wie Sammeln, Ordnen, Gliedern oder Verwenden der Sprachproben, also metasprachliches Handeln, das Sprache und Kommunikation der Bewusstheit zugänglich macht.

Seite 27:

Sprachreflexion

Kinder verfügen über ein je individuelles Repertoire an intuitiv gelernten sprachlichen Mustern und grammatischen Regelungen, die sie in den erlebten Kommunikationssituationen erworben haben und die ihr Sprachhandeln bestimmen. Diesen Fundus gilt es aufzugreifen, zu erweitern, zu korrigieren.

Ausgehend von der kindlichen Neugier, Phänomene der Lebenswelt zu erkunden, soll den Kindern auch Sprache als Phänomen erschlossen werden. Dabei erleben sie erfolgreiches Sprachhandeln als menschliches Bedürfnis und das Zeichensystem Sprache als sich entwickelndes gesellschaftliches Medium, an dem sie bewusst und eigenständig teilhaben können. Hierbei gewinnen sie Einsicht in den Bau der Sprache und Arbeitswissen für die begriffliche Arbeit mit Sprache.

Die Sprachreflexion verlegt Fähigkeiten aus der Ebene des Unbewussten, Automatischen in die Ebene des Bewussten, Absichtlichen. Sie findet in allen Bereichen des Faches Deutsch statt und hat somit eine begleitende Funktion. Sie reichert das handelnde Sprachlernen um Sprachbewusstheit und Sprachwissen an, vertieft es und trägt zu seiner Weiterentwicklung bei. Sie läuft idealtypisiert wie folgt ab:

Sprachliche Auffälligkeiten, Verstehensschwierigkeiten beim Sprachhandeln fordern zum Nachdenken heraus, verlangen nach einer Lösung oder stellen eine „Forscheraufgabe“.

- Die Sprachreflexion geht vom Konkreten aus.
Das Nachdenken wird durch Operieren, Experimentieren mit Sprache und durch Sprachforschen gestützt. Es führt zu Erkenntnissen von Regelmäßigkeiten und Besonderheiten. Kategorien, Strukturmerkmale und Termini werden gewonnen.
- Die Reflexion führt zum Kategorisieren.
Die gewonnenen Kategorien und Begriffe werden beim weiteren Sprachhandeln als Arbeitswissen und Arbeitssprache verwendet.
- Die Ergebnisse der Sprachreflexion fließen in Sprachhandeln zurück. Gegebenenfalls sind zum Üben didaktische Schleifen notwendig.

Seite 36:

Lerntagebuch

Ein Lerntagebuch ist ein von den Schülerinnen und Schülern geführtes persönliches Tagebuch, in dem sie für sich Eintragungen vornehmen, die sich auf ihre Lernerfahrungen beziehen. Das Lerntagebuch ist also kein Rückmeldeinstrument für Lehrerinnen und Lehrer, sondern ein Instrument für die Dokumentation von Lernprozessen für Schülerinnen und Schüler. Es ist keine Grundlage für Bewertungen, es wird nicht abgegeben und es wird nicht korrigiert.

- Lerntagebücher, auch Lernjournale genannt, sind individuell vom Schüler gestaltete Hefte, die in einem oder auch in mehreren Fächern geführt werden. Die Schüler halten in schriftlicher und bildlicher Form fest, was sie vom Unterrichtsstoff verstanden haben.
- Lerntagebücher dokumentieren den Unterricht aus der Sicht des Schülers. Sie sind nicht mit Hausheften, Fachmappen oder Protokollen zu vergleichen, hier steht die Individualität und die damit verbundene persönliche „Aufschreibweise“ bzw. Dokumentation im Vordergrund.
- Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihren individuellen Lernfortschritt, den sie immer wieder nachlesen können. Es werden auch Probleme und Schwierigkeiten, Zweifel und evtl. Unmut über den vermittelten Fachinhalt geäußert.
- Lerntagebücher bilden die Grundlage für Gespräche zwischen dem Lehrer und dem Schüler über die individuell zu verfolgenden Übungsstrategien. Im Lerntagebuch können Schüler und Lehrer nachvollziehen, wie sich der Schüler die Unterrichtsinhalte im Einzelnen angeeignet hat.
- Das Führen des Lerntagebuchs geschieht regelmäßig und kontinuierlich, denn nur dann führt der Dialog zwischen Lehrer und Schüler zur Verbesserung des Lern- und Übungsverhaltens (Kontinuität).

Seite 36:

Portfolio

<http://de.wikipedia.org/wiki/Portfolio>