

GRUNDSCHULE

IMPLEMENTATIONSBRIEF DEUTSCHUNTERRICHT

- Lektüreempfehlung
- Druckschrift als Erstschrift
- Grundwortschatz

Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation

Liebe Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen,

mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 arbeiten Sie mit neuen Rahmenlehrplänen für alle Fächer der Grundschule, so auch für das Fach Deutsch. Die Entwicklung und Implementati-on des neuen Rahmenlehrplans Deutsch fallen in eine Zeit, in der Fragen nach den Aufga-ben und Leistungen der Schule und nach der Qualität des Unterrichts die Öffentlichkeit stark bewegen. Dabei stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit von verbindlichen Orientierun-gen einerseits und der Sicherung eigenverantwortlicher Gestaltungsmöglichkeiten für eine veränderte Lernkultur an Schulen andererseits. Der Rahmenlehrplan gibt darauf eine Ant-wort. Er wird in dem Maße ein Instrument zur Sicherung der Bildungsqualität, wie es gelingt, ihn in wirksames Handeln an allen Grundschulen umzusetzen.

Gerade der Deutschunterricht trägt wesentlich dazu bei, grundlegende Bildung zu sichern, die sich auf Persönlichkeitsentwicklung, anschlussfähiges Lernen und kulturelle Teilhabe richtet. Lese- und Schreibfähigkeiten sind ein Fundament für das weitere Lernen, für ein viel-fältiges Weltwissen, für die berufliche Entwicklung und für Freude, Genuss und Teilhabe an der Kultur. Nach PISA und IGLU ist unstrittig:

- Lesen und Schreiben bleiben auch in einer Mediengesellschaft eine Kompetenz, deren Entwicklung große Aufmerksamkeit verdient und erfordert.
- Die individuelle Lese- und Schreibfähigkeit beeinflusst stark die Möglichkeiten zum Lernen in anderen Bereichen.
- Die Chancen der Kinder, diese Fähigkeiten zu erwerben, werden auch von ihren Le-bensumständen bestimmt. Das verweist auf die besondere Verantwortung der Schule.

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

Sie haben bereits begonnen, sich mit den Leitideen und Entwicklungsvorstellungen des neu-en Rahmenlehrplans Deutsch auseinander zu setzen, diese in den Kollegien sowie in den Fachkonferenzen zu diskutieren und sich den damit verbundenen Fragen zum eigenen Un-terricht zu stellen. Bei der genauen Analyse des Plans werden Ihnen drei zentrale Anforde-rungen auffallen, die sich in allen vier Aufgabenbereichen des Deutschunterrichts wieder finden:

- Interessen aufgreifen und entwickeln,
- Lernprozesse gestalten,
- Strategien und Verfahren ausbilden.

Diese zentralen Anforderungen sind zugleich die Merkmale einer zu verändernden Lernkul-tur, die den Fokus nicht auf den „Stoff“, sondern auf das Lernen und auf den individuellen Kompetenzerwerb als Prozess richtet. Sie stellt die Schülerinnen und Schüler und den ei-genaktiven Bildungserwerb in den Mittelpunkt, lenkt die Aufmerksamkeit auf die erfolgreiche Gestaltung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler, dessen Teilkomponenten und Zwischenresultate und fördert den bewussten Erwerb von Lernstrategien und Verfahren. Der neue Rahmenlehrplan Deutsch macht die Interessenförderung, die Ausbildung und Reflexion von Lernprozessen und Lernstrategien zu verbindlichen Kernanforderungen und folgt damit einerseits den Leitideen einer veränderten Lernkultur sowie andererseits den aktuellen Schlussfolgerungen aus PISA und IGLU.

Dabei kann der Rahmenlehrplan eine Orientierung geben. Diese zu konkretisieren und mit fachdidaktischen Anregungen zu untersetzen, das ist die Aufgabe von begleitenden Materia-lien.

Wir wollen mit diesem Implementationsbrief beginnen, Ihnen Material zur Unterstützung der Unterrichtsarbeit und zur Verständigung in den Fachkonferenzen, Jahrgangsteams und Kollegien zu geben. Wir haben uns hier zunächst auf drei Schwerpunkte konzentriert, die im engen Zusammenhang mit den o. g. Kernanforderungen stehen und bei der öffentlichen Diskussion des Rahmenlehrplan-Entwurfs thematisiert wurden. Sie können bei den schuleigenen Planungen aufgegriffen werden:

❖ **Welche Kinderbücher sind in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 besonders empfehlenswert? – Hinweise für eine Lektüreübersicht**

Die Leseförderung ist eine sehr anspruchsvolle und kontinuierliche Aufgabe für jede Lehrkraft. Kinder sollen Vieles und Unterschiedliches lesen können, gemeinsame und individuelle Lektüreerfahrungen machen können, sich austauschen, Leseprozesse u. a. durch Lesekonferenzen, Lesetagebücher, Lesetipps reflektieren lernen sowie zu Texten und Büchern selber Texte schreiben und öffentlich machen. Dabei spielen Kinderbücher eine große Rolle. Wir wollen Ihnen mit dem Lektürevorschlag ein ausgestaltbares Angebot für ihre schuleigene Planung machen. Für ihre schuleigene Planung erhalten Sie damit Anregungen und Empfehlungen für Kinderbücher, Texte und Autorinnen sowie Autoren. Leseförderung geht über den Deutschunterricht hinaus und erfordert die Verständigung über die einzubeziehende Lektüre und die Anforderungen an die Lesefähigkeiten in allen Fächern.

❖ **Warum wird die Druckschrift als verbindliche Erstschrift favorisiert?**

Der Rahmenlehrplan fordert, dass gerade beim schwierigen Schriftspracherwerb an den Voraussetzungen der Kinder anzuknüpfen ist und deren Vorerfahrungen aufzugreifen sind. Diese sind sehr unterschiedlich und abhängig vom soziokulturellen Umfeld der Kinder. Veränderte Konzeptionen vom Anfangsunterricht, wie auch die Flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg (FLEX), gehen davon aus, dass Kinder sogar schon jünger eingeschult werden. Der Schwerpunkt liegt auf ermutigendem und sinnhaftem Lesen- und Schreibenlernen, das die Verwendung der Druckschrift einschließt. Für die schulische Verständigung über die Konzeption des Anfangsunterrichts erhalten Sie Argumente und praktische Anregungen zum Umgang mit der Druckschrift als Erstschrift.

❖ **Wie gehen wir im Rechtschreiben mit einem Grundwortschatz um?**

Der Aufgabenbereich „Schreiben“ integriert sowohl das Verfassen von Texten als auch Rechtschreiben. Beide Aufgaben sind aufeinander bezogen, geht es doch darum, eigene Texte richtig zu schreiben und zu präsentieren. Der Erwerb der Rechtschreibfähigkeit ist ein eigenaktiver, individuell verlaufender Prozess der Annäherung an die Regeln des Sprachsystems. Dazu müssen die Kinder eine positive Haltung zum Schreiben und Richtigschreiben gewinnen und wichtige Strategien und Verfahren erlernen, die zur Sicherheit beitragen können. Die Förderung zum normgerechten Schreiben wird durch einen Wortschatz unterstützt, der sich aus verschiedenen Bestandteilen zusammensetzt. Wir haben für Sie u. a. eine Übersicht über die hundert häufigsten deutschen Wörter bereitgestellt sowie Empfehlungen dazu, wie Sie mit einem Grundwortschatz im Unterricht arbeiten können.

In den Anhörungen sind auch Fragen nach **Zeitrichtwerten im Rahmenlehrplan** und nach dem effektiven Umgang mit der Zeit in der Unterrichtsplanung gestellt worden. Dahinter steht häufig die Sorge, aus Zeitgründen vielleicht das Eine oder das Andere nicht zu schaffen, was der Rahmenlehrplan vorgibt (Stoff-Zeit-Problem). Der neue Rahmenlehrplan ist auf die Entwicklung von Lernprozessen und den Kompetenzerwerb im Deutschunterricht ausgerichtet. Er gibt daher keine Stoffe vor, die mit bestimmten Zeitangaben verbunden werden können. Insofern ist dem Stoff-Zeit-Problem der Vergangenheit eigentlich der Nährboden entzogen.

Gradmesser für die Effizienz von Schule und Bildung ist das, was an Qualität des Unterrichts vor allem im Hinblick auf die Lernergebnisse des Unterrichts bei den Schülerinnen und Schülern erreicht wird. Wichtig für Zeitplanungen sind deshalb die verbindlich zu erreichenden Ziele, die sich im Rahmenlehrplan in den Anforderungen ausdrücken und in den Standards gebündelt werden. Gute Antworten auf Stoff-Zeit-Fragen werden vor allem dann gefunden, wenn sie mit einer Strategie verbunden werden, die bei den Standards (Jahrgangsstufe 4, Jahrgangsstufe 6) und den Anforderungen ansetzt und dann zur Planung des Unterrichts kommt.

Individuelle Kompetenzentwicklung verlangt in vielerlei Hinsicht einen flexibleren Umgang mit der Zeit als bisher. Auch förderliche Unterrichtsarrangements richten den Blick weg von den kleinen „Zeithäppchen“ wie die Stunde, die Unterrichtseinheit hin zu größeren zeitlichen Rhythmen: dem Halbjahr, Schuljahr oder der Doppeljahrgangsstufe. So ist letztlich kumulatives Lernen erfolgreich und so werden individuelle Lernergebnisse möglich, die auf die zu erreichenden Standards gerichtet sind.

Die Frage nach Zeitrichtwerten für einzelne Bereiche ist letztlich immer die didaktische Frage nach Schwerpunktsetzungen. Wie viel Zeit eine Schule mit ihren spezifischen Bedingungen für die Sicherung der Ziele – also der Anforderungen und Standards – konkret benötigt, darüber entscheiden Sie im Team der Lehrkräfte unter zunehmender Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler. Auch im sächsischen Lehrplanentwurf Deutsch für die Grundschule, in dem Zeitrichtwerte vorgegeben werden, wird formuliert: „Entscheidungen bezüglich einer zweckmäßigen zeitlichen Reihenfolge der Lernbereiche innerhalb einer Klassenstufe bzw. von Schwerpunkten innerhalb eines Lernbereiches liegen in der Verantwortung des Lehrers. Zeitrichtwerte können, soweit das Erreichen der Ziele gewährleistet ist, variiert werden.“

Zeitliche Verabredungen werden in die jeweiligen schuleigenen Planungen aufgenommen und sind als ein Hilfsmittel bei der Umsetzung von Schwerpunkten des Deutschunterrichts zu verstehen. Wie kann man praktisch damit umgehen? Generell kommt es darauf an, möglichst nahe am gesetzten Rahmen der Stundentafel zu bleiben. Das sind in der Regel 40 Unterrichtswochen. In den Jahrgangsstufen 1, 2 und 3 ergibt sich bei 6 Wochenstunden damit eine Ausgangsgröße von 240 Unterrichtsstunden, in Jahrgangsstufe 4 bei 7 Wochenstunden 280 Unterrichtsstunden und in den Jahrgangsstufen 5 und 6 bei 5 Wochenstunden 200 Unterrichtsstunden. Es empfiehlt sich, die kalendermäßig feststehenden Feiertage und bekannten Ausfallzeiten abzuziehen.

Für die Wichtung von einzelnen Bereichen und Schwerpunkten ist zu bedenken:

- Für das Fach Deutsch sind Zeitplanungen beispielsweise für Lernstandsanalysen, das Lesen von Kinder- und Jugendbüchern, das Nutzen der Bibliothek, für fachübergreifende Vorhaben u. a. zu berücksichtigen.
- Das Prinzip des integrativen Deutschunterrichts verlangt bekanntlich, die Aufgabenbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, „Schreiben – Texte verfassen/Rechtschreiben“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ nicht isoliert zu behandeln. Deshalb ist besonders gut im Rahmen der schuleigenen Planung zu bedenken, was auf welche Weise miteinander verbunden werden kann. Das schließt auch eine Strategie ein, gut zu überlegen, was dabei jeweils zeitlich und inhaltlich im Vordergrund stehen kann, was also besonders tiefgründig und damit zeitaufwändig zu unterrichten ist.

1 Welche Kinderbücher sind in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 besonders empfehlenswert? – Hinweise für eine Lektüreübersicht

Die hier vorgestellte Lektüreübersicht stellt eine mit Experten diskutierte Auswahl von Texten als Angebot dar. Enthalten sind sowohl Klassiker der Kinderliteratur als auch aktuellere Werke. In der Aufstellung werden unterschiedliche Genres, Textsorten sowie Autorinnen und Autoren berücksichtigt und bestimmte Texte aufgenommen, die zum Kulturgut gehören und das kulturelle Gedächtnis bewahren. Kinderbücher, die seit Generationen und in vielen Ländern gelesen werden, greifen die Befindlichkeiten von Kindern auf und knüpfen an Lese-, Hör- und Seherfahrungen an und können so das Leseinteresse stärken.

Die Lektüreübersicht bildet die Grundlage für die Auswahl und Strukturierung der Lektüre im Rahmen der schuleigenen Planung. Die Fachkonferenz kann die Liste um weitere Titel ergänzen. Der Rahmenlehrplan schreibt verbindlich die Mindestlektüre von zwei Kinderbüchern im Schuljahr fest. Es obliegt Ihnen, hier die Auswahl so zu treffen, dass sie die Interessen aller Kinder anspricht und den Ansprüchen an geeignete Kinderliteratur entspricht. Ersatzweise kann auch anstelle eines Kinderbuches gemeinsam eine Kinderzeitschrift gelesen werden. So bieten dafür Zeitschriftentitel wie beispielsweise in „Geolino, Floh, Flohkiste, Tu was oder Löwenzahn“ eine gute Grundlage.

Nicht zuletzt ist die Lektüreübersicht auch für Gespräche mit den Eltern über Leseförderung durch das Elternhaus gut geeignet.

Der Lektüreübersicht werden zunächst wichtige grundsätzliche Standpunkte zum Lesen vorangestellt. Sie sollen Ihnen eine bewusste und fundierte Auswahlentscheidung erleichtern.

„Lesen bedeutet, Vorstellungen und Wissen zu erweitern. Es bereitet Vergnügen, regt die Fantasie an und fordert zur Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit heraus. Es ermöglicht den Zugang zu den Erfahrungen und Gefühlswelten anderer“ (Rahmenlehrplan Deutsch, S. 28).

Einerseits verstehen wir unter Lesen, wie im PISA-Rahmenkonzept, die aktive Sinnkonstruktion durch den Leser. Andererseits heißt Lesen auch, Genuss zu empfinden, sich auszutauschen zum Gelesenen, neugierig zu sein und persönlichen Interessen zu folgen, Interessen auszubilden, das eigene Urteil zu schärfen und Verständnisschwierigkeiten auszuräumen.

„Kinder werden nicht dadurch zu Lesern, dass ihnen eine ‚Lesetechnik‘ beigebracht wird, sondern weil sie früh Lesen und Schreiben als eine wichtige Tätigkeit Erwachsener kennen gelernt haben, weil ihnen vorgelesen wurde und sie dabei erfahren haben, wie faszinierend, unterhaltsam, informativ das in Schriftzeichen Verschlüsselte sein kann.“ (Bartnitzky, H.: Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie?, Grundschulverband aktuell, November 2003, S. 6).

In einer anregenden Leseumwelt mit Lesevorbildern eine eigene Lesemotivation zu entwickeln, die in einer leseförderlichen Lesepraxis gelebt werden kann und in eine Lesekultur der Klasse und der Schule eingebettet ist: so könnte das Lesen seinem hohen Stellenwert gerecht werden. Ein entsprechend umfassendes didaktisches Konzept von Bettina Hurrelmann wird mit dem Begriff „Lesen als kulturelle Praxis“ bezeichnet (Praxis Deutsch; Heft 176). Wie kann diese gefördert werden?

- Lesen braucht Vorbilder.
- Lesen braucht eine anregende Leseumwelt.
- Lesen braucht die Möglichkeit, Erfahrungen mit Schrift zu machen.

Diese einleitenden Gedanken zum Lesen und zu seiner Bedeutsamkeit verweisen auf eine Reihe von Aspekten, die für die Entwicklung dauerhafter, motivierter und kompetenter Leserinnen und Leser zu berücksichtigen sind:

- *Was lesen Kinder gern?*

Welche Texte bevorzugen die Kinder in Abhängigkeit von ihrem Alter, von ihrem Geschlecht?

- *Welche Texte sind geeignet, um diesen Interessen gerecht zu werden?*

Welche Textsorten sollten vorrangig zum Einsatz kommen? Welche Kinderliteratur ist empfehlenswert?

- *Wie wird beim handelnden Umgang mit Texten die Entwicklung von Textverständnis und Lesestrategien unterstützt?*

Welche Formen der Begleitung individueller Leseprozesse gibt es? Wie könnte ein handlungs- und produktorientierter Umgang mit Texten aussehen? Welche Lesestrategien sind fachübergreifend auszubilden?

Im Folgenden soll versucht werden, Antworten auf einige dieser Fragen zu geben. Dabei werden Erkenntnisse der neueren Fachdidaktik genutzt, wie die Erfurter Untersuchung zur Lesemotivation bei Grundschulkindern (Richter, K.: Studie zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern. 2001), gutachterliche Empfehlungen und auch die Anregungen der Fachberaterinnen Deutsch/Leseförderung.

Was lesen Kinder gern?

Kinder zum Lesen herauszufordern, heißt ihnen einen Grund zum Lesen zu geben. Das bedeutet aber auch, dass die Lehrkraft weiß, was die Kinder gern lesen und sie dieses Interesse immer wieder ermittelt. So kann auf Interessenlagen eingegangen werden, können bestehende Interessen ausgebaut und neue geweckt werden. Aber wo liegen nun die Vorlieben der Kinder für bestimmte Themen oder Texte?

Untersuchungen zum Verstehensprozess im Umgang mit Literatur machen deutlich, dass es bei den Kindern bestimmte Vorlieben beim Lesen gibt. Die Vorlieben richten den Blick auf die von den Kindern gewünschte Literatur. Diese werden auch von Kinder- und Jugendbuchautoren in ihrem Schaffen direkt und indirekt bedient. Bei Erfolg bestimmter Themen oder Motive folgen ähnlich gelagerte Kinderbücher mit unterschiedlichem Anklang bei den Leserinnen und Lesern.

Beispielsweise entstand in den 70er-Jahren eine Richtung problemorientierter Kinder- und Jugendliteratur, die bisher für die Heranwachsenden als Tabu geltende Themen aufbereitete wie Krankheit, Anderssein oder Tod. Kinder werden durch diese Literatur behutsam an Probleme in und mit der Umwelt herangeführt und erleben trotzdem mit dem Helden das optimistische Moment. Auch die fantastische Literatur erlebte einen Aufschwung. Mädchen und Jungen gleichermaßen lieben Harry Potters Abenteuer. Auch das Fantastische, das Kinder aus den Märchen und Sagen kennen, ist beliebt. Es sind eindeutige Präferenzen der Kinder für eine Literatur zu sehen, die märchenhafte und fantastische Strukturen verbindet, auf Spannungsmomente setzt und abenteuerliche Vorgänge erzählt.

Besondere Vorlieben haben Kinder ebenfalls für Abenteuer- und Sachbücher, die die Breite kindlicher Interessen bedienen. Zu berücksichtigen gilt auch, inwieweit Jungen weniger lesen als Mädchen, dafür eher fernsehen und zu einem gewissen Teil auch über dieses Medium wieder zum Lesen zurückfinden könnten. So findet die Fernsehbegleitliteratur ihre Leser.

Die Lehrkraft sollte ebenso akzeptieren, dass die Lesemotivation der Kinder sich auf unterschiedlichen Wegen aufbauen kann. So gelangen einige Kinder eher über die triviale Literatur an andere Lesetexte.

Das Lesenlernen erfolgt bereits frühzeitig an Lesetexten, weniger an Einzelbuchstaben oder -wörtern. Während die Sachtexte vorwiegend in Sach- bzw. Lehrbüchern der Fächer anzutreffen sind und das Interesse für diese Texte in den jeweiligen Sachkontexten entwickelt wird, findet man in Lesebüchern und Kinderzeitschriften neben Sachtexten in erster Linie künstlerische Texte.

Trends, die sich auch in der Kinder- und Jugendliteratur abzeichnen, werden letztlich von den Lesern gemacht und deren Eltern, die eigene Leseerfahrungen auf ihre Kinder projizieren. Auf die Leseinteressen der Kinder einzugehen, bedeutet für die Lehrkraft auch zu wissen, welche Texte die Kinder selbst gern lesen. Gleichzeitig sollte die Lehrkraft Kenntnis davon haben, welche Textsorten sich besonders für Grundschul Kinder eignen.

Welche Textsorten sollten vorrangig zum Einsatz kommen?

Dazu werden einige Ausführungen bezüglich der häufigsten Textsorten gemacht, die jedoch keine Textsortensystematik darstellen. Auch Textsorten, die hier nicht explizit erläutert werden (z. B. Sagen, Fabeln), sind durchaus für Grundschul Kinder geeignet und finden sich auch in der anschließenden Lektüreübersicht wieder.

Epische Texte

Epische Texte erzählen Geschichten über das Leben in verschiedensten Formen und sind besser lesbar als beispielsweise dramatische Texte. Texte für Grundschul Kinder sind lesefreundlich aufgebaut. Die Handlung ist überschaubar, die Anzahl der Figuren auf wenige begrenzt, das Verhalten klar nachzuvollziehen. Da der Held meist im Alter des Lesers ist, vielleicht ein wenig älter, steht der Leser zu ihm in einer Beziehung von Antizipation und kritischer Distanz. Handlungen der Figuren können in der Fantasie durchlebt werden, auch wenn der Leser einigen Dingen kritisch gegenübersteht (z. B. Pippi Langstrumpf). Als vorteilhaft bei der Rezeption epischer Texte erweist sich außerdem eine Ähnlichkeit in den Strukturen. So können die Schüler am „literarischen Modell“ lernen. Der Leser kann sich auf den alles überschauenden Erzähler verlassen, der sowohl den Verlauf der Geschichte als auch deren Ende kennt. Eine optimistische Erzählperspektive nimmt den Leser gewissermaßen an die Hand und zeigt ihm, wie sich trotz Widrigkeiten das Leben meistern lässt.

Kinderbuchklassiker

Mit Kinderbuchklassikern wird in lesenahen Elternhäusern oftmals der Grundstein für die häusliche Lektüre der Kinder gelegt. Anderen Kindern sind diese weniger geläufig. Deshalb sollte den Kinderbuchklassikern in der Schule Raum gegeben werden. Kinderbücher sind in den verschiedenen Medien präsent, so in Printmedien, im Fernsehen oder auf Hörkassetten. Sie können eine Basis der sich entwickelnden literarischen Kompetenz darstellen und bilden oft einen entscheidenden Faktor bei der Ausbildung der Lesemotivation. Kinderbuchklassiker besitzen häufig eine Langzeitwirkung für die eigene Biografie, weil sie als Hilfestellung für Entscheidungen dienen können und das Durchspielen unterschiedlicher Lebensentwürfe ermöglichen. Da die Klassiker unter den Kinderbüchern seit Generationen ihre Leser begeistern, kommt ihnen eine Vermittler- und Verständigungsfunktion zwischen Kindern und Erwachsenen zu, wodurch das kulturelle Gedächtnis einer Gemeinschaft gesichert wird.

Märchen

Märchen als allgemeines Kulturgut regen Kinder immer wieder zum Lesen an. Das gilt insbesondere für die Märchen der Brüder Grimm. Wiederkehrende Strukturen ermöglichen die Entwicklung von Methodenkompetenz im Umgang mit Erzähltexten und fördern gleichzeitig das Textverstehen.

Auch schwächere Leser erleben durch Märchen Erfolge beim Lesen. Das liegt an der leichteren Lesbarkeit, die durch die Wiederholung von Strukturen eine Orientierung im Leseakt ermöglicht.

Für den Leser ist das Schöne am Märchen, dass zwar die Helden variieren, zu überwindende Schwierigkeiten sich unterscheiden und auch Belohnungen für den Helden unterschiedlich sein können, aber trotzdem klar ist, dass drei Aufgaben zu lösen sind, die letzte am schwierigsten wird und am Ende der Lohn für den Erfolg steht. Der Sieg des Guten über das Böse vermittelt über die Wiederholung dieser Erzählstrukturen eine wichtige Grundüberzeugung.

Lyrische Texte

Noch lange vor Schuleintritt besitzen die Kinder Erfahrungen im Umgang mit lyrischen Formen wie Reimen, Rätseln in Versform, Liedern, Abzählprüchen und kürzeren Kinderversen. Formelemente und Rhythmus sind den Kindern nicht fremd. Die Themen der Texte sowie die lyrischen Formen erfahren jedoch eine Erweiterung und knüpfen an bisher Bekanntes an. Texte zu den unterschiedlichsten Lebensbereichen sollten aufgenommen werden wie u. a. Tiere, Bäume als Symbol des Lebens, Spiel, Freunde, erste Liebe. Auch die Gedichtformen erfahren eine Erweiterung; so sollten volksliedhafte Gedichte ebenso wie reimlose Lyrik bis zu Sprachspielen und konkreter Poesie im Unterricht zu finden sein. Die unterschiedlichen Möglichkeiten des Umgangs mit Lyrik wie Sprechen, Lesen, Vorlesen, Gestalten bieten den Kindern reichhaltige Möglichkeiten, Lese- und Sprachfähigkeiten zu erwerben. Sie lernen an Beispielen unter anderem, sprachliche Bilder zu entschlüsseln und zu gebrauchen, ihren Wortschatz zu erweitern, die Schönheit der Sprache zu erleben sowie ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Sachtexte

Die Vielfalt von Texten, die Themen aus Natur und Gesellschaft aufgreifen, repräsentieren für die Schülerinnen und Schüler Textarten, denen sie im alltäglichen Leben begegnen können und die sie für die praktische Lebensbewältigung benötigen. Sach- und Fachtexte treten als kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte auf. Systematisch muss beim Umgang mit Sachtexten an den Lesestrategien zur Erschließung des Textverständnisses gearbeitet werden. Weil insbesondere das Verstehen von Sachtexten die Basis für lebenslanges anschlussfähiges Lernen bildet, muss diesen Texten im Fach Deutsch und in jedem Fach eine besondere Bedeutung beigemessen werden. Die Verschiedenheit der in Sachtexten aufgegriffenen Themenbereiche lässt das Lesen von Sachtexten und den Erwerb von Lesestrategien zu einer fachübergreifenden und fächerverbindenden Aufgabe werden.

Bereits im Angebot der Sachtexte wird das deutlich, denn diese sind nicht mehr nur in den Sach- und „Mach“-büchern, sondern inzwischen auch in einer Reihe von Lesebüchern zu finden. Trotzdem sollten die Literaturempfehlungen durch die Schulen dahingehend ergänzt werden, dass auch Kinderlexika, Fachbücher und Kinderzeitschriften aufgenommen werden.

Welche Auswahlkriterien und welche Möglichkeiten des Umgangs mit den Texten gibt es?

Im Anhang des Rahmenlehrplans sind Kriterien zu finden, die die Lehrkräfte unterstützen können, aus dem reichen Textangebot die für ihre Schülerinnen und Schüler geeigneten Texte herauszufinden.

An jeden Text, der im Unterricht eingesetzt werden soll, könnten folgende Fragen gestellt werden:

- Berücksichtigt der Text die *Lebenswirklichkeit* der Kinder?
- Nimmt der Text Bezug zu den *Lese-, Seh- und Hörerfahrungen* der Kinder?
- Berücksichtigt der Text die *Altersspezifik*?
- Wird die *interkulturelle Zusammensetzung* in einzelnen Schulklassen berücksichtigt?
- Wird mit der Auswahl des Textes auf geschlechtsspezifische Unterschiede im Lesen eingegangen?
- Berücksichtigt der Text den *Einfluss neuer Medien* im Alltag der Kinder?
- Bietet der Text Möglichkeiten der *differenzierten Arbeit*?
- Wie lesbar ist der Text bezüglich Inhalt, Umfang und Struktur für das entsprechende Lesealter?

Es ist schulintern zu überlegen, ob in jedem Fall alle Kinder an einem Buch arbeiten oder ob Wahlmöglichkeiten bezüglich eines Autors, einer Textsorte oder eines Themas angeboten werden.

Um das kreative, spielerische, produktive und selbstständige Umgehen mit Texten zu fördern, bieten sich verschiedene Möglichkeiten der Dokumentation des Leseprozesses an: Lesetagebücher, Leserollen, Lesebegleithefte, Lesejournale, Lesekisten u. a. Den Schülerinnen und Schülern wird damit einerseits Freiraum für die Gestaltung gegeben, andererseits können sie eigenverantwortlich und transparent ihren Leseprozess für sich selbst und die Mitschülerinnen und Mitschüler gestalten. So werden Lernfortschritte sichtbar und Anknüpfungspunkte für die Weiterarbeit festgelegt.

Lektüreübersicht

Textsorte	Jahrgangsstufe 1/2	Jahrgangsstufe 3/4	Jahrgangsstufe 5/6
<i>Kurzgeschichten von</i>	<ul style="list-style-type: none"> Martin Auer, Carl Friedmann, Peter Härtling, Christine Nöstlinger, Uwe Kant, Benno Pludra, Elisabeth Zöller, Heinz Janisch, Frauke Nahrgang, Manfred Mai, Ingrid Uebe, Paul Maar, Hans Manz, Christa Kozik, Wolfgang Steinhöfel, Franz Hohler, Inger Brottröm, Ursula Wölfel, Erwin Grosche, Franz Fühmann, Wolf Harranth, Gerald Jatzek, Hanna Johansen, Tilde Michels, Iva Prochazkova, Jörg Schubiger, Irmela Wendt, Arnulf Zitelmann, Dagmar Chidolue, Mirjam Pressler, Jörg Schubiger, Wolf-dietrich Schnurre, F. K. Waechter, Erwin Moser, Gudrun Pausewang, Bertolt Brecht, Ernest Hemingway, Leo N. Tolstoi, Werner Lindemann, Erwin Strittmatter 		
<i>Volksmärchen</i>	<ul style="list-style-type: none"> Der süße Brei Die Bremer Stadtmusikanten Rotkäppchen Der Wolf und die sieben Geißlein Frau Holle Hänsel und Gretel Der kleine Häwelmann 	<ul style="list-style-type: none"> Jorinde und Joringel Rapunzel Rumpelstilzchen Märchen anderer Völker 	<ul style="list-style-type: none"> Märchen der Welt (z. B. irische Märchen) Verbindung zu Politischer Bildung und Geschichte, Kunst, Musik, LER
<i>Kunstmärchen</i>	<ul style="list-style-type: none"> Das hässliche junge Entlein 	<ul style="list-style-type: none"> Kalif Storch Die kleine Meerjungfrau Anna, genannt Hummelhexe Rosita im Ofen Die Regentrude 	<ul style="list-style-type: none"> Der kleine Muck Ein Sommernachts-traum Sindbad, der Seefahrer
<i>Gegenmärchen</i>		<ul style="list-style-type: none"> Lob des Ungehorsams Die Prinzessin und der Frosch 	<ul style="list-style-type: none"> Märchen, Janosch (nach den Brüdern Grimm)
<i>Schwänke</i>		<ul style="list-style-type: none"> Till Eulenspiegel Hodscha Nasreddin Im Städtchen Chelm 	<ul style="list-style-type: none"> Till Eulenspiegel Hodscha Nasreddin Aus dem Lalebuch Schildbürgerstreiche

Textsorte	Jahrgangsstufe 1/2	Jahrgangsstufe 3/4	Jahrgangsstufe 5/6
<i>Fabeln</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Äsop • Martin Luther • Gotthold Ephraim Lessing • Ivan Krylow • Jean de La Fontaine 	<ul style="list-style-type: none"> • Äsop • Phädras • Martin Luther • Gotthold Ephraim Lessing • Moderne Fabeln (Günter Kunert u. a.)
<i>Sagen</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Ortssagen (Sagen aus dem Spreewald, Sage von Vineta, Der Rattenfänger von Hameln u. a.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nibelungenlied • Gilgamesch-Epos • Göttersagen (griechische Sagen: Odysseus, Argonautensage, Herakles) • Tristan und Isolde • Klaus Störtebeker, Gottes Freund und aller Welt Feind
<i>Kinderbuchklassiker</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Der kleine Angsthase (Elisabeth Shaw) • Die kleine Raupe Nimmersatt (Eric Carle) • Frederick (Leo Lionni) • Wo die wilden Kerle wohnen (Maurice Sendak) • Frosch und Kröte (Arnold Lobel, neu von Tilde Michels) • Lotta zieht um (Astrid Lindgren) • Madita (Astrid Lindgren) • Tiger und Bär (Janosch) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pippi Langstrumpf (Astrid Lindgren) • Michel aus Lönneberga (Astrid Lindgren) • Mio, mein Mio (Astrid Lindgren) • Max und Moritz (Wilhelm Busch) • Emil und die Detektive (Erich Kästner) • Pünktchen und Anton (Erich Kästner) • Pinocchio (Carlo Collodi) • Moritz in der Litfaßsäule (Christa Kozik) 	<ul style="list-style-type: none"> • Der kleine Prinz (Antoine de Saint-Exupery) • Ronja Räubertochter (Astrid Lindgren) • Die Brüder Löwenherz (Astrid Lindgren) • Alice im Wunderland (Lewis Carroll) • Das fliegende Klassenzimmer (Erich Kästner) • Momo (Michael Ende) • Die unendliche Geschichte (Michael Ende) • Peter Pan (James Barrie)

Textsorte	Jahrgangsstufe 1/2	Jahrgangsstufe 3/4	Jahrgangsstufe 5/6
<i>Kinderbuch- klassiker</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O, wie schön ist Panama (Janosch) • Der Räuber Hotzenplotz (Otfried Preußler) • Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer (Michael Ende) • Struwwelpeter (Heinrich Hoffmann) 		<ul style="list-style-type: none"> • Asterix und Obelix (Comic) • Winnetou (Karl May) • Das Dschungelbuch (Rydard Kipling)
<i>Aktuelle Kinderbücher</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elmar (David McKee) • Das kleine Ich bin ich (Mira Lobe) • Alles meins (Nele Moost) • Felix-Reihe (Annette Langen) • Die Olchis (Erhard Dietl) • Das IRGENDWIE ANDERS (K. Cave und C. Riddell) • Mats und die Wundersteine (Marcus Pfister) • Der Regenbogenfisch (Marcus Pfister) • Hexe Lili (Knister) • Geschichten vom Franz (Christine Nöstlinger) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ben liebt Anna (Peter Härtling) • Eine Woche voller Samstage (Paul Maar) • Geschichten vom Sams (Paul Maar) • Der Wald „Frissoderduwirstgefressen“ (Charles Mungoshi) • Pischmarie (Dagmar Chidolue) • Siebenstorch (Benno Pludra) • Pumuckl (Ellis Kauter) 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Herr der Diebe (Cornelia Funke) • Jakob Heimatlos (Benno Pludra) • Harry Potter (Joanne Rowling) • Fünf Freunde (Enid Blyton)
<i>Reime und Sprüche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Des Knaben Wunderhorn • Sprachspiele (Petri, Herold, Spohn, Fühmann, Morgenstern, Guggenmos, Jandl u. a.) 		

Textsorte	Jahrgangsstufe 1/2	Jahrgangsstufe 3/4	Jahrgangsstufe 5/6
<i>Gedichte</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Jahreszeiten, Natur, Gesellschaft, Freundschaft, erste Liebe (Vogelweide, Goethe, Heine, Eichendorff, Möricke, Uhland, Reinick, Brecht, Braun, Kirsch, Krüss, Guggenmos, Halas, Maurer, Neruda u. v. a.) • Songs (Klassiker und von aktuellen Gruppen) • Lieder (Volkslieder und moderne Lieder) 		

2 Warum wird die Druckschrift als verbindliche Erstschrift favorisiert?

Veränderungen im fachdidaktischen Verständnis zum Schriftspracherwerb

In der fachdidaktischen Forschung und in der schulpraktischen Arbeit zur Schriftsprachentwicklung haben sich neue Sichtweisen und unterrichtliche Möglichkeiten entwickelt. Das betrifft insbesondere den eigenaktiven erprobenden Umgang mit Schrift und die geeigneten Anregungen, die Unterstützung und Beratung durch die Lehrerinnen und Lehrer. Lesen und Schreiben werden zusammengeführt, aufeinander bezogen und sollen sich beim Erwerb der Schriftsprache wechselseitig befördern.

Es hat sich ein erweiterter Schreibbegriff durchgesetzt und es werden vorschulische Erfahrungen, die sich in der Regel auf Druckschrift beziehen, aufgegriffen. Auch viele Lehrkräfte im Brandenburg haben damit sehr gute Erfahrungen gemacht und können durch ihre erfolgreiche Arbeit mit den Kindern die in der Fachdidaktik mittlerweile unstrittigen Argumente für die Druckschrift als Erstschrift bekräftigen.

Welche fachdidaktischen Veränderungen liegen diesem Ansatz zugrunde?

- In der Schreibdidaktik gab es eine Akzentverschiebung von Schreibenlernen als formal-technische Handschrift hin zu einem **erweiterten Schreibbegriff**, der die kommunikative Seite (Förderung des schriftsprachlichen Ausdrucks/Schreiben eigener Sätze, Bildgeschichten, Texte) auch für den Anfangsunterricht in den Mittelpunkt stellt. Schreibenlernen soll von Anfang an als kommunikative Handlung und damit als nützliche Tätigkeit erfahrbar werden. Das führte zu einer **Neubewertung** der Ausgangsschriften.
- Die Forschungsergebnisse zeigten, dass der Schriftspracherwerb weniger durch die Übernahme von Konventionen gekennzeichnet ist, sondern mehr durch die Re-Konstruktion der Schrift durch die Kinder. In der Auseinandersetzung mit Geschriebenem und mit eigenen Schreibungen erwerben die Kinder Strategien, erkennen orthografische Regeln und Strukturen und berücksichtigen ihre aktiv erworbenen Kenntnisse zunehmend.
- Seit längerem wurde in der Fachdidaktik das Schreibenlernen mit Druckschrift befürwortet (u. a. Menzel 1989, Günther 1989, Spitta 1993) und mit Nachdruck gefordert. So wie auch Brandenburg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen sind andere Bundesländer mit neu entwickelten Rahmenlehrplänen von einer Empfehlung zur Verbindlichkeit übergegangen, wie z. B. Nordrhein-Westfalen, Hamburg. In Bayern ist die Druckschrift bereits länger verbindlich.
- In Schweden hat eine Untersuchung zum längeren Verwenden der Druckschrift als alleiniger Schrift sogar bis ins dritte Schuljahr gezeigt, dass es keine Nachteile gab. Handschriftqualität, Schreibgeschwindigkeit, Lese- und Rechtschreibleistungen waren denen anderer Kinder überlegen (MALMQUIST nach VALTIN 1999).

Argumente für die Druckschrift aus der Unterrichtspraxis und aus der Fachdidaktik

Die zehn nachfolgenden Argumente verdeutlichen, warum es wichtig ist, das Lesen- und Schreibenlernen mit einer Druckschrift zu beginnen.

- Eine Prämisse des fachdidaktischen Konzepts des Rahmenlehrplans ist das Anknüpfen an die **Voraussetzungen der Kinder**, um ihnen schnellere Lernerfolge zu sichern. Die Druckschrift hat einen hohen Bekanntheitsgrad, da sie in der Umwelt am häufigsten vorkommt. Die Kinder können häufig bereits einzelne Buchstaben, Wörter, ihren Namen schreiben und erkennen wiederkehrende Bezeichnungen in ihrer Umwelt.

- Die Druckschrift entspricht besser der **Wahrnehmungsfähigkeit** jüngerer Kinder. Es hat sich herausgestellt, dass Schulanfänger zwar isoliert dargebotene Formen gut reproduzieren können, dass sie aber erhebliche Schwierigkeiten haben, diese Formen miteinander zu verbinden und aus verbundenen Formen zu diskriminieren. Die Schreibschrift behindert den Erwerb der schriftlichen Sprache eher, als dass sie ihn fördert.
- Die Druckschrift fällt den Kindern wegen der **einfachen Strukturelemente** leichter. Diese Zusammensetzungen charakteristischer Merkmale sind einfacher zu schreiben als die durchgezogenen Buchstaben der Schreibschrift.
- Die Druckschrift ist leichter und schneller zu erlernen, da für jeden Buchstaben nur zwei Formen, statt vier, zu lernen sind. Das ist besonders für Kinder aus schriftfernen Elternhäusern wichtig. Sie ermöglicht, Lesen- und Schreibenlernen an **einem gemeinsamen Zeichensystem** durchzuführen und beides von Anfang an zu verbinden.
- Das Schreiben der Druckschrift kann **ohne Vorübungen** unverzüglich begonnen werden, vorbereitende Schwungübungen können entfallen. Die Anforderungen an die visuelle Gliederungsfähigkeit und Bewegungskoordination sind bei der Schreibschrift nicht von jedem Kind ohne Vorübung zu erfüllen.
- Kinder mit wenig entwickelter **Motorik** können mit Druckschrift bald lesbar schreiben und verfeinern dabei ihre Motorik. Das Schreiben einer verbundenen Schrift wird vorbereitet. Linkshänder können bei Druckschrift leichter ein ihnen gemäßes Schreibkonzept finden.
- Die Druckbuchstaben ermöglichen eine klare **Durchgliederung** des Wortes in seine einzelnen Buchstaben. Die Funktion der Buchstaben als Bausteine wird immer wieder neu erkennbar und ermöglicht es, selbstständig Neues zu bauen.
- Der **Lautbezug der Schrift** wird leichter erkannt und zur Eigenkonstruktion von Wörtern genutzt. Damit wird die eigenaktive Verschriftung gefördert, da jeder Laut als ein Buchstabe oder als eine Buchstabenverbindung für sich notiert werden kann (lautorientiertes Schreiben). Durch das langsamere, mitsprechende Schreiben wird der Erwerb der Rechtschreibung unterstützt.
- Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler können schon relativ früh Wörter, Sätze und kleine Texte schreiben. Das Schreiben mit Druckschrift kommt damit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler entgegen. **Differenzierungsmöglichkeiten** aufgrund individueller Lernstände ergeben sich fast von selbst.
- Wenn mit der Druckschrift Hand, Auge und Formbewusstsein geübt und die meisten Buchstaben des Alphabets erarbeitet sind, werden die Buchstaben der Schreibschrift in Gruppen mit verwandten Formen **schnell erlernt**. Als zweite Schrift, die nach etwa einem halben Jahr eingeführt wird, bietet die Schreibschrift überdies auch einen neuen Anreiz und Motivation.

Die Förderung und Erhaltung der Lese- und Schreibfreude unserer Schulkinder sind unser gemeinsames Ziel. Sie können durch eine nicht zu schnelle Einführung einer gebundenen Schrift unterstützt werden.

Der Schriftspracherwerb als Startchance

Der Schriftspracherwerb setzt heute bei der Spracherfahrung der Kinder an. Das bedeutet, dass sie von Anfang an ihre Vorerfahrungen mit Schrift einbringen können, Texte gebrauchen und selbst verfassen sollen.

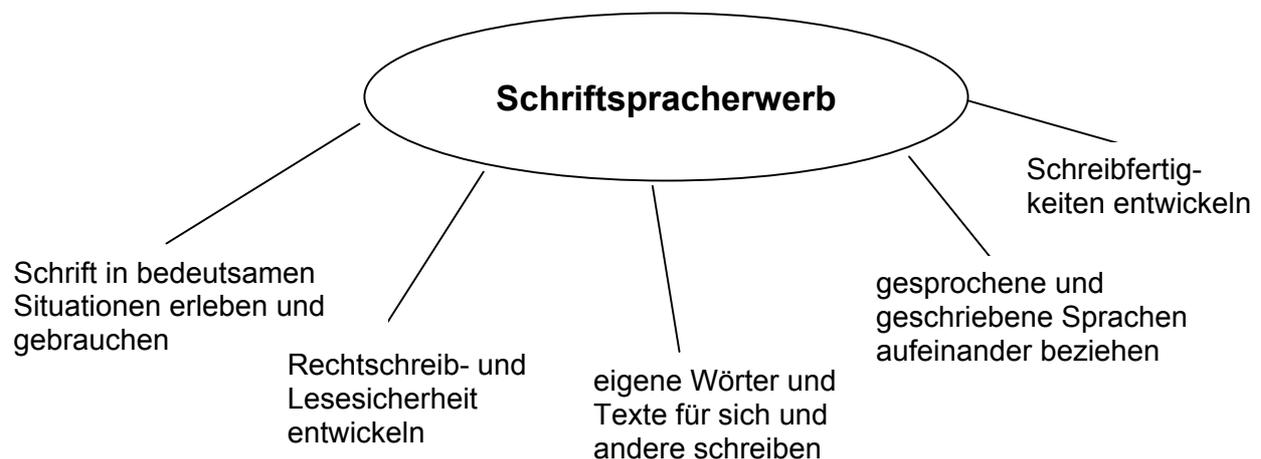
Die Schriftspracherwerbsforschung hat in den letzten zwanzig Jahren entscheidende Erkenntnisse über Lernwege und Lernprozesse gewonnen und festgestellt, dass es große Un-

terschiede im Entwicklungsstand der Kinder zu Beginn der Schulzeit gibt. Das erfahren auch die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder beim Schulanfang ihrer Erstklässler, den sie für alle sehr unterschiedlichen Kinder erfolgreich gestalten wollen. Werden doch hier entscheidende Grundlagen für Lernfreude, soziales Miteinander, schulisches Selbstwertgefühl und schriftsprachliches Können gelegt.

Die Lehrerinnen und Lehrer stehen dabei vor der Aufgabe, der Differenziertheit der Lerngruppe gerecht zu werden. Die anspruchsvollste Aufgabe besteht dabei darin, den Gruppen der Kinder mit besonders ungünstigen und besonders günstigen Voraussetzungen gerecht zu werden. Das erfordert ein differenzierendes Unterrichtskonzept, in dem Kinder ohne Aussonderung gemeinsam lernen können, Lernerfolge nicht nur an einheitlichen Leistungserwartungen gemessen werden, sondern ebenso an den Entwicklungsfortschritten des Einzelnen. Der Unterricht muss offen sein für die individuellen Lernwege und die sozialen Bedürfnisse von Kindern. Er sollte ihnen Gelegenheiten bieten, Aufgaben selbst zu wählen und zu erfüllen, Materialien und Medien entsprechend ihren Interessen und Lernmöglichkeiten zu nutzen und zu gestalten und ein selbstständiges Lernen auf unterschiedlichem Niveau zu ermöglichen. Feinstrukturiert vorgegebene gleichschrittige Lehrgänge werden dem nicht gerecht.

Lehrgangsformen erleichtern den Lehrkräften zwar das Unterrichten, können für die Kinder aber nur dann eine Hilfe sein, wenn sie nicht als der einzige Weg für alle Kinder gelten. In der sinnvollen Ergänzung von Zeiten des angeleiteten Lernens mit Zeiten für selbstständige Aktivitäten kann dem Bedürfnis der Kinder nach Anregung, der Förderung von Teilfähigkeiten, dem Erwerb von Strategien und auch der Rückmeldung von kleinschrittigen Erfolgen besser entsprochen werden. Für die Gestaltung eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs gehen die Lehrkräfte von vielfältigen Anforderungen aus, die beim Lesen- und Schreibenlernen miteinander verbunden sind.

Der Schriftspracherwerb beinhaltet immer komplexe Anforderungen, wie:



Was ist dazu im Unterricht zu bedenken?

Diese Anforderungen wirken beim Schreiben- und Lesenlernen zusammen, können aber auch zu einem jeweiligen Schwerpunkt in Übungsprozessen werden:

• Schrift in bedeutsamen Situationen erleben und gebrauchen

- Schriftzeichen, Symbole, Bilder als Informationshilfen in der Umwelt erkennen,
- gemeinsam Bücher und Texte auswählen,
- Vorlesen von Texten und Kinderbüchern erleben,
- Situationen des persönlichen und schulischen Lebens zum Schreiben nutzen,
- inhaltlich interessante, persönlich bedeutsame Lese- und Schreibansätze anregen (Namenplakat, Ich-Bücher ...);

• eigene Wörter und Texte aufschreiben

- Verschriften eigener Wörter und Texte mit Hilfsmitteln (z. B. Schreibraster),
- Impulse zum Schreiben eigener Wörter und Texte aufgreifen (angeleitetes und freies Schreiben),
- Schreiben, Drucken, Legen, Tippen, Gestalten von Buchstaben, Wörtern, Texten,
- Übergang zum normgerechten Schreiben anbahnen;

• gesprochene und geschriebene Sprache aufeinander beziehen

- Lautaspekte der Sprache bewusst wahrnehmen,
- Laute und Buchstaben zuordnen,
- Laut-, Buchstaben-Beziehung entwickeln und sichern,
- Sprachgefühl und Sprachrhythmus spielerisch entwickeln und erfassen (Reimen, Silben ...);

• Schreibfertigkeiten entwickeln

- Buchstabenformen und Bewegungsablauf in Druckschrift umsetzen,
- feinmotorische Geschicklichkeit trainieren,
- Schreibhaltung beachten,
- Druck- und Schreibschrift vergleichen, Wörter und Texte in Druckschrift und in verbundener Schrift schreiben,
- eine lesbare Handschrift entwickeln;

- Rechtschreib- und Lesesicherheit entwickeln

- Analyse und Synthese,
- Buchstaben als bedeutungsveränderndes Zeichen erkennen (austauschen, weglassen, Auf- und Abbau),
- Bausteine in Wörtern erkennen und beim Lesen und Schreiben nutzen (Silben, Endungen, Wortstamm...),
- Grundwortschatz aufbauen und nutzen,
- Hilfen zum normorientierten Schreiben kennen lernen und anwenden,
- Rechtschreibstrategien aufbauen (lautgetreues Schreiben, Mitsprechen, Verlängern ...).

3 Wie gehen wir im Rechtschreiben mit einem Grundwortschatz um?

Von der Sinnhaftigkeit und einem weiterentwickelten Verständnis im Umgang mit dem Grundwortschatz

Wenn es darum geht, **was** im Rechtschreibunterricht **wie** geübt und **wodurch** überprüft werden kann, spätestens dann stellt man sich der Diskussion um einen verbindlichen Grundwortschatz.

Während in den siebziger Jahren viele in dieser Diskussion um die Funktion eines Grundwortschatzes innerhalb des schulischen Rechtschreiberwerbes die Vorgabe eines einheitlichen und verbindlichen Wortschatzes befürworteten und auch praktizierten, hat sich inzwischen in der Fachwelt sowie in den meisten Bundesländern eine andere Auffassung von der Arbeit mit einem Grundwortschatz durchgesetzt.

Gegenüber dem für alle Jahrgangsstufen einheitlich festgelegten Wörterkanon bewährt sich eine Kombination von individuellem und klasseneigenem Wortschatz. Dabei folgt man dem lerntheoretischen Ansatz vom Verständnis des Lernens als aktiver individueller Prozess. Auch beim Rechtschreiblernen werden individuell verlaufende Lernprozesse akzeptiert. Diese Lernprozesse müssen so organisiert werden, dass sie an den Interessen der Kinder anknüpfen und damit erfolgreich nachhaltiges Lernen ermöglichen. Dem entspricht die Umsetzung einer der Leitideen des Deutschunterrichts im neuen Rahmenlehrplan. Demnach geht es darum, Unterricht so zu planen, dass verstärkt die Interessen der Kinder beim Aufbau einer Lese-, Schreib- und Gesprächskultur einbezogen werden und ihre Selbstbeteiligung an den Lernprozessen gestärkt wird.

Zur Arbeit mit einem Grundwortschatz im Rahmenlehrplan

Im neuen Rahmenlehrplan ist das Erlernen einer elementaren Sicherheit in der Rechtschreibung als ein wichtiges Ziel definiert. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler grundlegende Rechtschreibregeln anwenden können und wichtige Besonderheiten der Rechtschreibung kennen lernen. Durch den vielfältigen Umgang mit Wörtern erkunden die Kinder elementare Strukturen und Funktionen der Schrift, entdecken typische Rechtschreibphänomene, leiten daraus Regeln und Strategien zum Richtigschreiben ab und entwickeln die Haltung, richtig schreiben zu wollen.

Die Möglichkeiten, erfolgreiches Rechtschreiblernen zu fördern, werden darin gesehen, die Unterrichtszeit effektiver durch individualisierte Übungen zu nutzen, die gezielt am Leistungsstand und Fehlerprofil der Kinder ansetzen. Damit einhergehend müssen die Lehrkräfte den rechtschreiblichen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner Entwicklung förderdiagnostisch begleiten. Dabei sind auch die Lernvorteile, die der Aufbau und das Arbeiten mit einem Grundwortschatz bieten, sinnvoll zu nutzen.

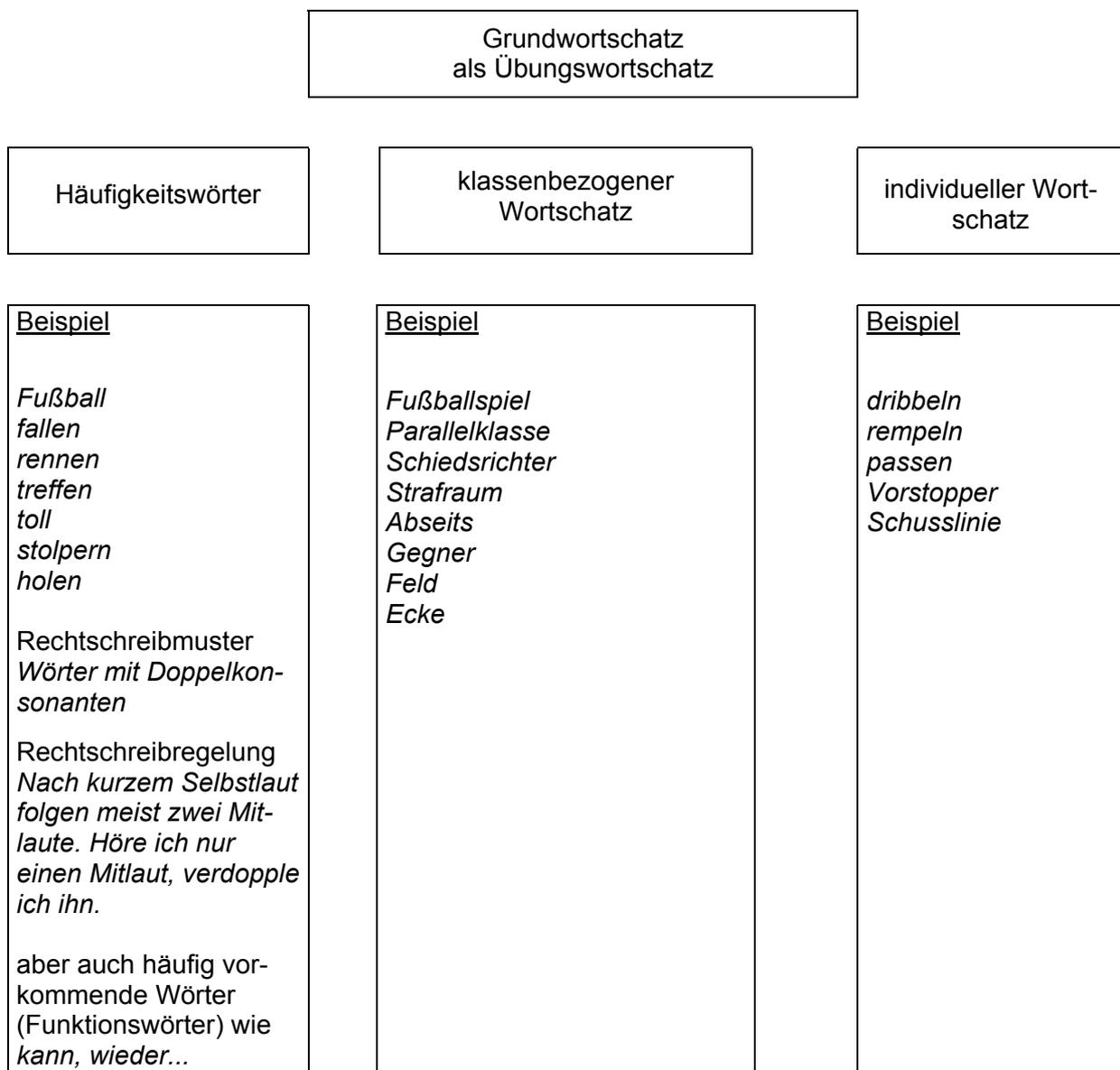
Die Arbeit mit einem Grundwortschatz soll der Einübung, Sicherung und Wiederholung eines begrenzten Wortschatzes dienen, den Transfer für das richtige Schreiben weiterer Wörter unterstützen und effizientes Üben gewährleisten. Im Rahmenlehrplan wurde daher für die Bezeichnung des Grundwortschatzes der Begriff „Übungswortschatz“ gewählt. Entsprechend neuen fachdidaktischen Erkenntnissen ist dieser Übungswortschatz aus verschiedenen Bestandteilen zusammenzusetzen.

Im Rahmenlehrplan wird eine Aufteilung nach dem „Drittel- Modell“ empfohlen. Diese Variante besagt, dass die Wörter des Übungswortschatzes zu etwa je einem Drittel aus folgenden Bereichen entstehen:

- häufige Wörter (Häufigkeitswörter, Modellwörter): repräsentieren bestimmte Rechtschreibmuster und -regeln oder kommen als Funktionswörter besonders oft in Texten vor;
- klassenbezogener Wortschatz: ergibt sich aus Schreibsituationen, Vorhaben, Sachthemen, Fächern in der Klasse;
- individueller Wortschatz: bezieht interessenbezogene Wörter, wichtige Wörter beim Schreiben eigener Texte sowie individuelle Fehlerschwerpunkte ein.

Diese Unterscheidung ist nicht starr zu sehen, da es Überschneidungen und vielfältige Bezüge zwischen diesen gibt.

Beispiel: Schreibenanlass/Thema: „Ein spannendes Fußballspiel mit der Parallelklasse“



Durch den Aufbau eines gemeinsamen Übungswortschatzes wird der Prozess des Erlernens der Rechtschreibung für Kinder in Erfolgsschritten überschaubar. Dabei ist jedoch zu beachten: Je höher die festgelegte Zahl von Wörtern, desto größer ist die Gefahr, dass der Deutschunterricht mit seinen vielfältigen Aufgaben unverhältnismäßig stark vom Rechtschreibunterricht dominiert wird (Spitta, 2000).

Brügelmann (1994) empfiehlt zum Beispiel – je nach Klassensituation – für den Aufbau eines Grundwortschatzes folgenden Umfang:

Klasse 1 50 – 100

Klasse 2 200 – 300

Klasse 3 300 – 600

Klasse 4 600 – 800

Klasse 5/6 1000 – 3000 Grundwörter mit ihren verschiedenen Formen.

Ausgehend von der Meier'schen Zählung wurden durch die Fachdidaktik die 100 häufigsten Wörter der deutschen Sprache ermittelt und zusammengestellt (Meier'sche Zählung, 1967. In: Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 109, Rechtschreib-Lernen in den Klassen 1 – 6, 2000). Diese Wörter machen 50 % eines Textes aus. Ihre Beherrschung kann für Kinder eine Schreiberleichterung darstellen. Deshalb sollten diese Struktur- und Funktionswörter, die überwiegend Artikel, Pronomen oder Konjunktionen sind und Kindern aufgrund ihrer Abstraktheit häufig Schwierigkeiten bereiten, schon frühzeitig in rechtschreibliche Übungen integriert werden. Der Lehrplänenwurf von Sachsen enthält diese 100 häufigsten Wörter als Anlage. Wir geben sie Ihnen mit diesem Brief. Die nachfolgende Übersicht ordnet diese 100 häufigsten Wörter.

Die 100 häufigsten Wörter

die

der und

in zu den das

nicht von sie ist des

sich mit dem dass er es ein ich

auf so eine auch als an nach wie im für

man aber aus durch wenn nur war noch werden

bei hat wir was wird sein einen welche sind oder um

haben einer mir über ihm diese einem ihr uns da zum zur

kann doch vor dieser mich ihn du hatte seine mehr am denn

nun unter sehr selbst schon hier bis habe ihre dann ihnen seiner alle

wieder meine Zeit gegen vom ganz einzelnen wo muss ohne eines können sein

Üben, Überschaubarkeit, Übungserfolg und Überprüfbarkeit des Übungswortschatzes

Eine wichtige Motivation zum Erlernen der Rechtschreibung erfahren die Kinder durch den sinnvollen Gebrauch der Schriftsprache, wenn Lesen und Schreiben von Anfang an für sie in kommunikative Situationen eingebettet sind. Gibt man den Kindern Zeit und Raum zum Entdecken und Ausprobieren orthografischer Prinzipien, konstruieren die Kinder dabei selbst die ihnen persönlich schreibwichtigen Wörter. Werden ihre Schreibergebnisse veröffentlicht und gewürdigt, bemühen sie sich auch um eine normgerechte Schreibung. Damit entscheidet sich aber zugleich an den Texten der Kinder selbst, welche Wörter ihnen beim Schreiben wichtig sind und welche Rechtschreibfälle bearbeitet werden können. So entsteht in einem thematisch orientierten Unterricht mit vielfältigen Schreibansätzen ein Teil des Übungswortschatzes, der in systematische Übungen einfließen kann.

Wird der Wortschatz der Klasse gemeinsam aufgebaut, erfahren die Kinder Rechtschreiblernen als eine Schrittfolge von Erfolgserlebnissen. Dazu gehört, dass der Wortschatz vor allem für Kinder der Jahrgangsstufen 1 und 2 sichtbar und abzählbar in Form von Wortkarten im Klassenraum dokumentiert wird. In späteren Schuljahren wird der Wortschatz in wachsenden Wörterlisten notiert oder in vorhandenen markiert. Die Kinder sind an der Auswahl der Übungswörter zu beteiligen. Es bietet sich vor allem in den ersten Schuljahren an, mit den „Wörtern der Woche“ zu arbeiten, in deren Auswahl die Kinder einbezogen werden. Schon in der Jahrgangsstufe 1 kann begonnen werden, mit einem Ritual das Wort des Tages oder der Woche gemeinsam aufzuschreiben und zu üben.

Kinder lernen unterschiedlich schnell und machen Fehler, die wichtige Hinweise auf den Stand der Entwicklung eröffnen. Zu erkennen, welche Fehler altersentsprechend sind, welche auf Entwicklungsrückstände verweisen, erfordert von der Lehrkraft, Lernprozesse förderdiagnostisch zu begleiten. Deshalb finden beim Üben diejenigen Fehlerarten Berücksichtigung, die sich aus den Kindertexten oder aus dem vorgegebenen Wortmaterial ergeben haben. Vertraute Übungsrituale ermöglichen individuelle Übungsmöglichkeiten und befördern eigenständiges Üben. Der Rechtschreibunterricht muss dabei sicherstellen, dass grundlegende Rechtschreibstrategien und Arbeitstechniken ausgebildet werden. Die Erfahrung, eine Anzahl von Wörtern sicher schreiben zu können, ist entscheidend für den Aufbau eines Selbstvertrauens, das den Lernprozess positiv stützt.

Besonders die Funktionswörter (siehe Übersicht) sind in Übungen zu berücksichtigen. Sie machen vor allem den Kindern Probleme, die eine direkte Anschauung brauchen, um sich etwas merken zu können. Wie soll man sich Wörter wie *wenn* oder *bis* vorstellen können? In diesem Fall erschließt sich die Verinnerlichung der Wortbilder unabhängig von der Lautung und Artikulation über wiederholtes Schreiben durch Einprägen der Wörter als graphemische Muster. Durch unterschiedliche Aufgaben werden den Kindern Wege geebnet, diese Wörter zu automatisieren und ohne über die Schreibweise nachdenken zu müssen, lesen und schreiben zu können.

Die Übersicht der Funktionswörter lässt sich vielseitig einsetzen, beispielsweise

- auf visueller Ebene: rasches Aufsuchen und Erkennen der Wörter (Partnerleseübungen, Aufsuchspiele...),
- auf schreibmotorischer Ebene: Abschreiben und Sortieren nach dem ABC, nach Lieblingswörtern, nach Häufigkeit in eigenen Texten, nach der Anzahl der Buchstaben...),
- durch synthetisierendes Schreiben: Wörter finden, in denen diese Funktionswörter „wohnen“: *Zimmer, Haus, Strauch...*

Die Übersicht kann auch auseinander geschnitten werden und die Einzelwörter können für vielseitige Sortierübungen genutzt werden. Für erfolgreiches Rechtschreiblernen ist eine stärkere Verzahnung mit dem Grammatikunterricht erforderlich, um die Wortbildung zu durchschauen. Die Hauptregeln der Orthografie beziehen sich nicht auf Wörter, sondern auf die Morpheme, aus denen die Wörter gebildet sind. Die Fälle der Großschreibung sowie Regeln der Interpunktion, besonders für Kommas, können nicht mit Wortlisten, sondern nur mithilfe elementarer syntaktischer Analysen bewältigt werden.

Das Ziel des Rechtschreiblernens und Übens mit dem Übungswortschatz darf nicht das Schreiben von vorgegebenen Diktaten sein, sondern die Fähigkeit, eigene Texte richtig zu schreiben.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large capital 'R' followed by a period and a cursive 'Röpke'.

Dr. Roswitha Röpke

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung in den Fächern und Lernbereichen

LISUM Bbg

Landesinstitut für Schule und Medien
Brandenburg

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209 - 114

Fax: 03378 209 - 303

E-Mail: poststelle@lisum.brandenburg.de

Internet: www.lisum.brandenburg.de

Autorinnen: Dr. Elvira Waldmann (Leitung), Marion Gutzmann, Kerstin Henning

**die
der und
in zu den das
nicht von sie ist des
sich mit dem dass er es ein ich
auf so eine auch als an nach wie im für
man aber aus durch wenn nur war noch werden
bei hat wir was wird sein einen welche sind oder um
haben einer mir über ihm diese einem ihr uns da zum zur
kann doch vor dieser mich ihn du hatte seine mehr am denn
nun unter sehr selbst schon hier bis habe ihre dann ihnen seiner alle
wieder meine Zeit gegen vom ganz einzelnen wo muss ohne eines können sein**