

## Stellungnahme des LV Nordrhein-Westfalen ZUM KERNLEHRPLAN FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I (G9) DES GYMNASIUMS IN NRW Mai 2019

In spannungsreicher Erwartung und mit Freude haben wir, der nordrhein-westfälische Landesvorstand des Fachverbandes Deutsch im DGV, zur Kenntnis genommen, dass nun auch im Blick auf G9 der neue Kernlehrplan für die gymnasiale Sekundarstufe I in seiner Entwurfsfassung seit dem 25.02.2019 bereitsteht. Betrachtet man dessen Kompositionsstruktur und macht man sich die in den Vorbemerkungen klar vor Augen geführten Aufgaben und Ziele des Faches zu eigen, die im An- und Ausbau einer funktionalen rezeptiven und produktiven Text- und Gesprächskompetenz (EKLP<sup>1</sup>, S. 7) beschlossen liegen, dann fällt bereits positiv auf, dass er analog zum kompetenzorientierten Kernlehrplan für die Sekundarstufe II gestaltet und infolgedessen in hohem, in nachvollziehbarem und in transparentem Maße an ihn anschlussfähig ist.

Während im hinführenden Kapitel (vgl. EKLP, S. 7-9) Ziele des Faches und allgemeine Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler als „übergreifende fachliche Kompetenz“ (EKLP, S. 7) erlangen sollen, überblickhaft dargelegt werden, folgt auf diesen Schritt im zweiten Kernlehrplankapitel deren konkretere Ausgestaltung. Die Ziele des Faches Deutsch gewinnen wegweisende Konturen, indem die Kompetenzbereiche, d. h. die methodischen Fähigkeiten, und Inhaltsfelder (Gegenstände aus den Inhaltsfeldern der Sprache, Texte, Kommunikation und Medien) klar benannt, einander zugeordnet und verknüpft werden. Während die Kompetenzbereiche die von den Schülerinnen und Schülern zu erlangenden methodischen Fähigkeiten strukturieren, kommt den Inhaltsfeldern die Aufgabe zu, entlang der Kompetenzen ihnen affine Unterrichtsgegenstände einer systematischen Zusammenführung zugänglich zu machen. Damit wird der Weg bereitet, in den Kompetenzerwartungen in den Schülerinnen und Schülern zu initiierende, in Gang und auf den Weg zu bringende Lernvorgänge und Lerninhalte systematisch zu verbinden. Das heißt zusammengefasst, dass die Kompetenzerwartungen weithin operationalisiert, dem beobachtbaren Nachvollzug, der Umsetzung und Überprüfung in Aufgabenstellungen zugänglich gemacht werden, insofern sie die Resultate eines kumulativen, vernetzten Lernens in den Fokus einer übersichtlichen transparenten Beschreibung einholen.

Damit wird sinnfällig, dass der Kernlehrplan auf eine bildungsförderliche Verzahnung respektive Zusammenbindung von Unterrichtsinhalten und von Kompetenzen gerichtet ist. So heißt es im zweiten Kapitel:

„Dieses analytische Vorgehen erfolgt, um die Strukturierung der fachrelevanten Prozesse einerseits sowie der Gegenstände andererseits transparent zu machen. In Kompetenzerwartungen werden beide Seiten miteinander verknüpft. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass der gleichzeitige Einsatz von Können und Wissen bei der Bewältigung von Anforderungssituationen eine zentrale Rolle spielt.“ (EKLP, S. 10)

Dies ist bildungstheoretisch insofern von grundlegender Relevanz, als Wissen, Sachkenntnisse und Sachverstand als Grundbestandteile von Mündigkeit eine zunehmend anwachsende Bedeutung als Orientierungshilfe in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gewinnen; gerade im Zuge der Kompetenzorientierung gilt es den methodischen Aspekt von (formal ausgelegter) Bildung in seiner wechselseitigen Ergänzung mit „Bildungsinhalten“ (Klafki 1975, S. 27/128/134), mit der materialen Dimension von Bildung zu erfassen und schulisch wie hochschulisch zu fördern<sup>2</sup> – dies in einer Zeit, in der zunehmend klarer die Bewusstheit in den Reflexionshorizont der fachwissenschaftlichen und

didaktischen Forschung gerät, dass die mitunter im Deutschunterricht anzubauenden und vielfältig vernetzend auszubauenden Kompetenzen, Inhalte, Methoden, Medien, Lernoptionen und Lernarrangements im sich wechselseitig beeinflussenden Interdependenzverhältnis (also in Korrelation im statistischen Sinne) zueinander stehen.

Doch in dieser Leistung erschöpfen sich die sehr differenzierten Vorgaben, die insgesamt Inhalte und Methoden nachvollziehbar und sachlogisch überzeugend aufeinander beziehen, nicht. Dass sie ergänzende und vertiefende Konturen erfahren, wird besonders augenscheinlich und sinnfällig, wenn man die thematischen Vorgaben in den Reflexionshorizont mit einbezieht. Betrachtet man sie genauer, so wird offenbar, dass sie der Qualifikations- und Integrationsfunktion der Schule im Blick auf die Anforderungen einer Informations- und Kommunikationsgesellschaft geschuldet sind, jedoch zugleich einem spätaufklärerisch-idealistischen Menschenbild und Bildungsbegriff verpflichtet sind, der die Bildung der Schülerinnen und Schüler in ihrer intellektuellen und sittlich-moralischen Entwicklung, moderner ausgedrückt: in ihrem individuellen Potential ernstnimmt. Dem trägt der Lehrplan Rechnung, wenn er spiegelstrichartig die thematischen Vorgaben der Werterziehung, politischen Bildung und Demokratieerziehung, Bildung für die digitale Welt, Bildung für nachhaltige Entwicklung, geschlechtersensiblen Bildung wie auch kulturellen und interkulturellen Bildung (vgl. EKLP, S. 9) auflistet. Sowohl für die Lehrkräfte als auch antizipierend für die Schülerinnen und Schüler sind damit echte Hilfestellungen bereitgestellt, die – gerade für jüngere Lehrerinnen und Lehrer – wegweisend sind für die Gestaltung eines gelungenen kompetenzorientierten Deutschunterrichts. Die inhaltlichen Schwerpunkte geben in hohem Grade konkrete Hinweise, welche Unterrichtsgegenstände von Bedeutung sind, sodass kumulativ-anhäufend und strukturiert-ernetzend Kompetenzen im sinnvollen Verbund mit Sach- und Fachkenntnissen erarbeitet werden können.

Möglicherweise würde es die Transparenz weiterhin erhöhen und wäre begrüßenswert, wenn man die aus dem vorangegangenen Kernlehrplan bekannten Methoden- und Arbeitstechniken in die Zuordnung von Unterrichtsgegenständen und Methoden mit aufnehmen würde. Hier eigneten sich zum Beispiel die Methoden- und Arbeitstechniken: „eine Mitschrift anfertigen, Fragen und Arbeitshypothesen entwickeln, mit Textverarbeitungsprogrammen umgehen, Inhalte durch Mindmaps veranschaulichen“ – die ja auch bei den Bildungsstandards eine nicht unerhebliche Rolle spielen.

In diesen Problemkontext reihen sich vertiefende Beobachtungen zum Kapitel 2.2 des Kernlehrplanentwurfs ein. Es bleibt zu fragen, ob nicht die „Kompetenzerwartungen und inhaltliche[n] Schwerpunkte bis zum Ende der Erprobungsstufe“ (EKLP, S. 15) im kognitiv-analytischen Bereich reduziert werden sollten. Besonders auffallen mag das bei der Formulierung, die Kinder sollen „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Funktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ beziehungsweise „Grundlegende Funktionen innerhalb eines Sachtextes (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) unterscheiden“ (EKLP, S. 20). Das waren im bisherigen Kernlehrplan – mit geringfügigen Abweichungen – Ziele, die es bis zum Ende der Sekundarstufe I zu erreichen galt. Da das Einschulungsalter in den vergangenen Jahren in Nordrhein-Westfalen deutlich herabgesetzt worden ist, nehmen viele Kinder am Unterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6 im Alter von zehn bis elf Jahren teil. Für viele Kinder dieser doch relativ jungen Altersgruppe ist die skizzierte Metaebene doch relativ komplex. Konstruktiv-kritisch wäre überlegenswert, die eben zitierten Kompetenzerwartungen auf die Jahrgangsstufe 7 zu verschieben.

Diese Vorschlagsrealisierung trüge dazu bei, Kinder (und Lehrkräfte) vor einer möglichen Überforderung im Angesicht der Bewältigung der vielfältigen Themen innerhalb der Erprobungsstufe bewahren zu helfen. Denn im unmittelbaren Nachgang der nicht weit zurückliegenden Grundschuljahre müssen sich die Kinder an die komplexere Arbeitsweise des Gymnasiums erst gewöhnen. Dazu kommt, dass wichtige Themen der Erprobungsstufe im Lehrplanentwurf genannt werden sollten. Zu denken wäre an die Leseförderung und an die Verinnerlichung von Rechtschreibregeln, die unter die

knappe Formulierung „orthografisch und grammatisch normgerecht schreiben“ (EKLP, S. 15) subsumiert werden. Die Vorgaben des älteren Kernlehrplans, die nicht nur Rechtschreibstrategien, sondern auch Rechtschreibregeln benannt haben, die die Kinder beherrschen sollten, wären als Orientierung sehr hilfreich. Jedoch wird dem sinnvoll entgegengesteuert, indem implizit auf den phänomen- oder regelorientierten Ansatz und zudem auf den strategieorientierten Ansatz zurückgegriffen wird: Denn es findet sich im Bereich der Textproduktion die konkretisierte Kompetenzerwartung „mittels geeigneter Rechtschreibstrategien (auf Laut-Buchstaben-Ebene, Wortebene, Satzebene) Texte angeleitet überprüfen“ (EKLP, S. 18), gefolgt von der Formulierung der konkretisierten Kompetenzerwartung „angeleitet zu Fehlerschwerpunkten passende Rechtschreibstrategien (u. a. silbierendes Sprechen, Verlängern, Ableiten, Wörter zerlegen, Nachschlagen, Ausnahmeschreibung merken) zur Textüberarbeitung einsetzen“ (EKLP, S. 18). Die dahinterstehende Zielsetzung, den Schülerinnen und Schülern Orientierung und Sicherheit zu ermöglichen, leuchtet unmittelbar ein und scheint gerade sehr sinnvoll, wenn man den rechtschreibdidaktischen Sinn des regelorientierten und des strategieorientierten Ansatzes zum Erwerb der Rechtschreibung in die Überlegungen einbezieht.<sup>3</sup> Die didaktische Konzeption eines regelorientierten Rechtschreibunterrichts begreift das Rechtschreiblernen als das Erlernen der Anwendung von Regeln und Regelmäßigkeiten, die Schritt für Schritt zum Bestandteil automatisierter Schreibvorgänge werden sollen; der strategieorientierte Ansatz erblickt Proben, Verfahren und Strategien, die der Schülerschaft helfen, zur orthographisch korrekten Schreibweise eines Wortes zu finden (etwa die Ableitungs- oder Verlängerungsprobe) als Basis des Rechtschreiblernens. In die Formulierungen beider konkretisierten Kompetenzerwartungen sollte der Begriff der Rechtschreibregeln integriert werden (möglich wäre dies unter dem inhaltlichen Schwerpunkt der „Orthografie: Rechtschreibstrategien, Zeichensetzung“ (EKLP, S. 16) – gerne mit konkreten Beispielen, wie es der ältere Kernlehrplan leistet: „Individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mithilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden“, „Methoden und Arbeitstechniken, grammatische Proben anwenden: Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe“, „Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007, S. 21).

So wie es durch empirische Studien erwiesen ist, wie bedeutsam Rechtschreibstrategien für den Aufbau von Rechtschreibkompetenz sind (vgl. Eckert/Stein 2004), so relevant und eloquent ist die rechtschreibdidaktische Einsicht, dass der Rechtschreiber dadurch letztlich doch auf die zugrundeliegende Regel geführt wird (vgl. Geist 2010, S. 38; vgl. Lindauer/Schmellentin 2008, S. 15). Die Anwendung der Regel verhilft zum fehlerarmen Schreiben. Nach lern- und gedächtnispsychologischen wie auch hirnforschungsfundierten Studienergebnissen nutzt das Gehirn Algorithmen, die die Realisierung von Rechtschreib- und Zeichensetzungsregeln im Schreibvorgang steuern (vgl. Geist 2010, S. 39; Mann/Hirsch 2011, S. 3).

Es ist ausgesprochen wohltuend zu lesen, dass dem Wert des An- und Ausbaus von automatisierten, routinegestützten Verfahren Rechnung gezollt und nicht dem Missverständnis Raum gegeben wird, dass allein „Einsicht“ in einen Zusammenhang, sei er inhaltlicher oder methodischer Natur, genüge, um diesen zu verstehen – ein Missverständnis, zu dem die „kognitive Wende“ innerhalb der Entwicklungspsychologie und eine an ihr orientierte Unterrichtstheorie verleiten kann. Insofern und nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass in der Lebenswelt der Schülerschaft zunehmend Wahrnehmungsweisen gefördert werden, die einer konzentrierten, längerfristig verweilenden intellektuellen Haltung und Durchdringung eines Gegenstandes nicht selten entgegenstehen und entgegenstreben, sollte auf die Aufnahme von konkretisierten Kompetenzerwartungen wie das Auswendiglernen von Gedichten bereits in der Orientierungsstufe nicht verzichtet werden.

Das dritte Kernlehrplankapitel widmet sich ferner der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbeurteilung in den Beurteilungsbereichen der „Schriftlichen Arbeiten“ und der „Sonstigen Leistungen im

Unterricht“. Hier geraten die im letzten Abschnitt des dritten Kapitels dargestellten Aufgabentypen in den Reflexionshorizont. Mit deren Hilfe kann – und sollte – der beim jeweiligen Schüler zu diagnostizierende Ausprägungsgrad der im zweiten Kapitel gekennzeichneten Kompetenzerwartungen einer kriterienorientierten Überprüfung zugänglich gemacht werden. Dabei entsprechen die sechs Aufgabentypen in ihrer thematischen und didaktischen Fokussierung im Wesentlichen denen des vorangegangenen Kernlehrplans (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007, dort S. 55), gewinnen jedoch an Transparenz für Lehrerinnen und Lehrer, was die Auswahl und Gewichtung der von der Schülerschaft zu erarbeitenden Kompetenzen im Verbund mit passgenauen Inhalten anbelangt.

Ebenso überzeugend sind die Aufgabentypen gestaltet. Gleichsam als übergreifender Operator wird einheitlich das Verb „schreiben“ genutzt. Schon dies weist darauf hin, dass die Aufgabentypen zwar einheitlich und verbindlich, jedoch zugleich so offen formuliert sind, dass einem breiten Spektrum von Überprüfungsformen gerade im schriftlichen, aber auch im mündlichen wie überhaupt im unterrichtspraktischen Arbeitsbereich zum Einsatz verholfen werden kann. So steht es im Entscheidungsspielraum der Lehrkraft, ob die Schülerinnen und Schüler von selbst Erlebtem oder auf der Grundlage von vorgelegten Materialien oder Mustern erzählen sollen (Aufgabentyp 1), ob ihr informierendes Schreiben darüber hinaus zusätzlich gegebenenfalls auf dem Humus von Schülerseite zu befragender und zu gewichtender Materialien in einen informativen Text münden (Aufgabentyp 2) oder ob die zu verfassende Stellungnahme oder Argumentation zu einem Sachverhalt textbasiert oder unter Einbeziehung anderer Texte in den Argumentationskontext erfolgen soll (Aufgabentyp 3). Dementsprechend stehen der Lehrperson ebenfalls im Blick auf die übrigen Aufgabentypen die Möglichkeiten offen, einen Sachtext, einen literarischen oder einen medialen Text analysieren zu lassen (Aufgabentyp 4 a), so wie analog dazu die Analyse kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte durch Fragen beziehungsweise Aufgaben geleitet werden kann, so wie auch freigestellt wird, die zu ermittelnden und darzustellenden Informationen von den Schülerinnen und Schülern „ggf.“ (EKLP, S. 46) vergleichen oder bewerten zu lassen (Aufgabentyp 4 b). Schließlich eröffnen sich der Lehrperson die Möglichkeiten, ihren Schülerinnen und Schülern Klassenarbeiten mit den Arbeitsaufträgen vorzulegen, ihre zu leistende Textüberarbeitung im Rahmen des textüberarbeitenden Schreibens gegebenenfalls zusätzlich zu begründen (Aufgabentyp 5) oder Texte nach Textmustern zu verfassen, umzuschreiben oder fortzusetzen (Aufgabentyp 6); auch hier liegt es im Ermessensraum der Lehrperson, ob dem produktionsorientierten Verfassen von Texten eine Reflexionsaufgabe folgen soll.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Entwurfsfassung des neuen kompetenzorientierten Kernlehrplans sich durch ein hohes Maß an Anschlussfähigkeit an den kompetenzorientierten Lehrplan für die Sekundarstufe II wie auch aufgrund ihrer transparenzförderlichen Verbindung sinnvoll ausgewählter und gewichteter, einander sinnvoll zugeordneter Kompetenzen und Unterrichtsgegenstände auszeichnet. Die thematischen Vorgaben sind sachlogisch und gemäß dem Kriterium ihrer Zeitgemäßheit ausgewählt und in den Lehrplan eloquent integriert, sowohl hinsichtlich ihrer Relevanz im Kontext der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen einer Informations- und Kommunikationsgesellschaft als auch im Blick auf ihre Bedeutung für die Förderung des individuellen Potentials der Schülerinnen und Schüler – das zum Beispiel durch die Auseinandersetzung mit Aspekten der Werteerziehung auch in seiner sittlich-moralischen Dimension gefördert werden sollte. Was ferner die Stützung der Rechtschreibleistung anbelangt, so kann ebenfalls positiv hervorgehoben werden, dass den Schülerinnen und Schülern zur Anwendung von Regeln und Strategien verholfen wird, die einer sicheren, routinegestützten Rechtschreibung und Zeichensetzung zuarbeiten, die dem Rechtschreiber und Zeichensetzer Orientierung und Sicherheit geben. Stellt man die Vorzüge des Kapitels zur Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung in das Licht der Reflexion, dann wird offenkundig, dass die Aufgabentypen einheitlich und verbindlich wie auch zugleich derart offen formuliert sind, dass ein breites Ausmaß an Lernerfolgsüberprüfungswegen bereitgestellt

wird. Das wird besonders – aber nicht nur – an der Anlage der Aufgabentypen für die schriftlichen Arbeiten deutlich, die eine variantenreiche, in vielfältige Richtungen weisende kriterienorientierte Aufgabenstellung gestatten.

## Literatur

- Bär, Andreas: Der Allgemeinbildungsauftrag des Pädagogikunterrichts. Zur fachdidaktisch–legitimatorischen Aktualität des Bildungsgedankens bei Wolfgang Klafki. In: Schink, Melanie/Popovic, Slavica (Hrsg.): Pädagogikunterricht. Sonderheft Referendare. Aus der Ausbildung für die Praxis. Anregungen von und für Pädagogiklehrer/innen im Vorbereitungsdienst. Wesel 2006, S. 5–15.
- Bär, Stefanie/Bär, Andreas/Keller, Tobias: Rechtschreibung individuell fördern und Erfolge ermöglichen – der Rechtschreib-Wettbewerb am Andreas-Vesalius-Gymnasium Wesel (NRW). In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Jg. 64, 2017, H. 2, S. 199–219.
- Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 12. Auflage Weinheim u.a. 1986.
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage München u.a. 1989.
- Ebert, Joachim: Kategoriale Bildung. Zur Interpretation der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis. Frankfurt am Main 1986.
- Eckert, Thomas/Stein, Mareike: Ergebnisse aus einer Untersuchung zum orthographischen Wissen von HauptschülerInnen. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler 2004, S. 123-161.
- Fischer, Christian: Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie zur Förderung von besonders begabten Kindern mit LRS. Münster 1999.
- Fischer, Christian: Besonders begabte Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. In: Grundschulunterricht Jg. 49, 2002, H. 7-8, S. 51-53.
- Geist, Alexander: Rechtschreibschwäche. Hinweise zur Fehlerschwäche und Fehlerpsychologie. In: Deutschmagazin Jg. 7, 2010, H. 2, S. 37-42.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 5., völlig überarbeitete Auflage Berlin 2002.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage Weinheim u.a. 1975.
- Kunze, Ingrid: Rechtschreiben in Reformzeiten – eine Chance für neue didaktische Trends? In: Deutschunterricht 2005, H. 3, S. 4-7.
- Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia: Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Die wichtigen Regeln im Unterricht. Zürich 2008.
- Mann, Christine/Hirsch, Theresia: Strategiebasiertes Rechtschreibtraining. Band 1. Buxtehude 2011.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe 1 (G8). Deutsch. Frechen 2007.
- Seifert, Marlies: Thema Rechtschreiben. Lehrbücher im Vergleich. In: Deutschunterricht 2005, H. 3, S. 25-27.
- Wilpert, Gero von: Sachwörterbuch der Literatur. 7., verbesserte und erweiterte Auflage Stuttgart 1989.

---

<sup>1</sup> Die Entwurfsfassung des neuen Kernlehrplans wird hier und im Folgenden unter Angabe der Sigle EKLP und der betreffenden Seitenzahl zitiert.

<sup>2</sup> Legt man Bildung gemäß dem Ansatz einer materialen Bildung aus, so gilt es, das Hauptaugenmerk nicht auf den zu bildenden Schüler, sondern allein auf den jeweils zu tradierenden, in der Kulturgeschichte aufzuspeichernden, kulturgeschichtlich zu konservierenden Inhalt, auf die jeweils zu vermittelnde und so im Wandel wechselhafter zeitlicher Verhältnisse zu bewahrende, auf Dauer zu stellende Sache zu richten (vgl. Klafki 1975, S. 28; Jank/Meyer 2002, S. 212; vgl. Bär 2006, S. 8). Die materiale Dimension von Bildung wird besonders deutlich im bildungstheoretischen Objektivismus: Der eigentliche Sinn menschlicher Bildung wird dort in der durch Wissensübermittlung zu leistenden Übernahme materialer, inhaltlich exakt gefüllter, bis in das kleinste mögliche Detail ausgelegter und festgelegter „sittlicher Werte, ästhetischer Gehalte, wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Klafki 1975, S. 28) gesehen. Sodann scheint es geboten, Erziehung als bloße Wertübermittlung, letztlich als Wissensübermittlung, zu begreifen und zu praktizieren (vgl. Klafki 1975, S. 28; vgl. Ebert 1986, S. 25; vgl. Blankertz 1986, S. 37; vgl. Jank/Meyer 2002, S. 212).

Der wesentliche Kern von Bildung ist nach bildungstheoretisch-objektivistischer Auffassung also lediglich in der Kumulation von zur Tradierung vorgesehenen Wissensbeständen zu suchen und zu finden. Diese Bestimmung gilt ebenfalls in der bildungstheoretischen Ausformung des Scientismus: Dort werden objektive Kulturinhalte als Erkenntnisse angesehen, die aus wissenschaftlicher Forschung heraus gewonnen wurden und der Vermittlung an die nachfolgenden Generationen bedürfen (vgl. Klafki 1975, S. 28). Diese auf dem Wege wissenschaftlich betriebenen Bemühens hervorgebrachten Erkenntnisse als Kenntnisse im Menschen anzulegen, ist demnach Ziel und Aufgabe von Bildung. Dabei liegt das bildende Moment „ausschließlich in der wissenschaftlichen Struktur der Inhalte“ (Klafki 1975, S. 28) begründet (vgl. Blankertz 1986, S. 37).

Entgegen der bildungstheoretisch-objektivistischen Bestimmung von Bildung wird innerhalb der Bildungstheorie des Klassischen der Akzent auf diejenigen Inhalte oder Lerngegenstände gesetzt, die „menschliche Qualitäten“ (Klafki 1975, S. 30) aufzeigen, einsichtig machen und den Menschen an sein eigenes Potential heranführen, das über seine Beschäftigung mit jenen zur Ausprägung zu bringen ist: „In seinen ‚klassischen‘ Werken spiegelt sich das ideale Selbstverständnis eines Volkes, einer Kultur, eines Menschenkreises, eines Bildungswesens; im Klassischen verehrt, bewahrt und tradiert eine Gemeinschaft die Fundamente und Leitbilder ihres höheren geistigen Lebens“ (Klafki 1975, S. 30), und das bedeutet: Nach der Bildungsauffassung des Klassischen, die neben dem Objektivismus und Scientismus ebenfalls eine Variante der materialen Bildungsansätze darstellt, findet der Mensch erst und allein über den Umweg bestimmter Inhalte oder Themen zu innerer Erfüllung (vgl. Klafki 1975, S. 30; vgl. Jank/Meyer 2002, S. 212f.; vgl. Blankertz 1986, S. 38; vgl. Bär 2006, S. 9). Die These von der Notwendigkeit eines festen Kanons von Fächern oder Themen hat im Bildungsansatz des Klassischen wie überhaupt in materialen Bildungskonzeptionen ihren systematischen Ort innerhalb bildungstheoretischer Denktradition; in der Bildungskonzeption des Klassischen liegt ihr theoretisches Fundament. Diese Inhalte werden zu Bildungsinhalten, weil sich nur an ihnen und über sie Bildung in den Horizont des Menschen transportieren lässt. Danach ist Bildung demjenigen gelungen, der auf der Basis seiner Abarbeitung an diesen Bildungsinhalten hermeneutisch höhergradig entwickeltes Verstehen, Lebenseinsichten und Sittlichkeit in sich zur Reife gebracht hat, sodass Werner Jank und Hilbert Meyer zur Bildungsauffassung der Bildungstheorie des Klassischen schreiben können: „Gebildet ist, wer Goethe und Schiller gelesen und Beethovens 9te gehört hat und an ihnen sittlich gereift ist“ (Jank/Meyer 2002, S. 213).

Ausgangspunkt der formalen Bildungstheorien stellt nicht mehr – wie bei den materialen – der als objektiv eingeschätzte Inhalt als Kulturgut oder Bildungsgut dar, sondern der zu bildende Mensch, das Subjekt (vgl. Klafki 1975, S. 32; vgl. Ebert 1986, S. 38; vgl. Blankertz 1986, S. 39; vgl. Bär 2006, S. 9). Entsprechend verpflichtet die Theorie der funktionalen Bildung den Menschen darauf, seine in ihm als Anlage, seine keimhaft als Substanz in ihm vorhandenen „Kräfte“ (Klafki 1975, S. 33) zur Ausprägung und Vervollkommnung zu bringen. Den Inhalten kommt dabei die Rolle einer Mittlerinstanz zwischen Mensch und Sache zu. Sie bilden den für die Übung und Entfaltung der Naturanlagen notwendigen Gegenstand, das notwendige Material, das mit den Denkkraften bearbeitet werden muss, damit sich diese über die Arbeit an der Sache auszubilden vermögen.

Vom Standpunkt formaler – so auch methodischer – Bildungstheorien erscheint Bildung als das Sich-Aneignen von Kompetenzen. Sie rücken die Fähigkeit in den Möglichkeitshorizont des Menschen, Inhalte dem vorhandenen Wissensschatz hinzuzufügen und dahingehend verstehend für sich aufzuschließen, dass er in Situationen seines späteren Lebens mit ihrer Hilfe verantwortungsvolles Handeln praktisch macht. Bildung meint in diesem Sinne das Beschreitenkönnen des Weges zu ihrem Abschluss, den Weg zu dessen Ziel hin einzuschlagen und zu meistern, insofern der Erwerb von Methoden gemäß der griechischen Grundbedeutung dieses neuhochdeutschen Nomens (vgl. Danner 1989, S. 12; vgl. von Wilpert 1989, S. 570).

<sup>3</sup> Die rechtschreibdidaktischen Ansätze finden sich ausführlicher dargestellt bei Kunze 2005, S. 4-7, bes. S. 7, oder Seifert 2005. Vgl. zum strategieorientierten Ansatz Mann/Hirsch 2011/2012. Zu Möglichkeiten der Begabtenförderung im Rechtschreib- und Zeichensetzungsbereich, mitunter auf Grundlage des strategieorientierten Ansatzes, vgl. zum Beispiel Christian Fischers Ausführungen zu dem von ihm begründeten Lega-Optima-Projekt (vgl. ausführlich Fischer 1999 und, zur Kurzdarstellung: Fischer 2002) oder die theoretische Grundlegung und die Diagnose-, Beratungs- und Förderpraxis des Deutsch-Rechtschreibwettbewerbs am Andreas-Vesalius-Gymnasium Wesel (vgl. Bär/Keller 2017).