

Erweiterte Stellungnahme des LV Nordrhein-Westfalen
„DENKEN, SPRACHE UND LERNEN GEHÖREN ZUSAMMEN“¹
ZUR ENTWURFSFASSUNG DES NEUEN GRUNDSCHULLEHRPLANS
FÜR DAS FACH DEUTSCH IN NRW
September 2021

In spannungsvoller Erwartungshaltung und mit Neugierde haben wir, der nordrhein-westfälische Landesvorstand des Fachverbandes Deutsch, zur Kenntnis genommen, dass nun auch für die Grundschule der neue Kernlehrplan in seiner Entwurfsfassung vorliegt, und wir freuen uns darüber, dass uns seitens des Ministeriums für Schule und Bildung auf der gesetzlichen Basis des Rechtes der Verbändebeitragsung (gemäß Paragraph 77 Absatz 2 Ziffer 2 SchulG) die aussichtsreiche Möglichkeit eröffnet wird, zu den aktuellen Lehrplanentwürfen Stellung zu beziehen. Die Lehrpläne stellen eine wesentliche Grundlage nicht zuletzt der deutschdidaktischen Forschung dar. Von daher wäre es gleichwohl sinnvoll wie folgerichtig, die universitären Verbände, in Hinsicht auf das Fach Deutsch gerade die Gesellschaft für Hochschulgermanistik, auf dem gesetzmäßig tragfähigen Rücken des Rechtes der Verbändebeitragsung dahingehend mit einzubeziehen, dass sie ebenfalls zur Teilnahme an den jeweiligen Informationsforen, dem dortigen Austausch insbesondere mit den Lehrplangestalter*innen und zum Verfassen einer Stellungnahme eingeladen würden und sie somit ebenso involviert würden, wie das bei den schulischen Verbänden und Vertreter*innen von schulrelevanten Institutionen (wie von Schulbuchverlagen) bereits in Nordrhein-Westfalen der Fall ist.

1. Kompositionsstruktur und Anschlussfähigkeit des Grundschullehrplanentwurfs an bereits bestehende Kernlehrpläne weiterführender Schulen²

Es gehört zum übergreifenden Kompositionsprinzip der Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen, dass sie gemäß dem Kriterium der Anschlussfähigkeit gestaltet werden. Betrachtet man im Rückblick auf unsere Stellungnahme zur Entwurfsfassung des Kernlehrplans Deutsch für das Gymnasium (G9) dessen Kompositionsstruktur und macht man sich die im ersten Kapitel (vgl. LP Gymnasium, S. 8-10) klar vor Augen geführten Aufgaben und Ziele des Faches zu eigen, die im An- und Ausbau einer funktionalen rezeptiven und produktiven Text- und Gesprächskompetenz (vgl. LP Gymnasium, S. 8) beschlossen liegen, dann fällt unter dieser Fokussierung 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. LP Gymnasium, S. 11-12) Ziele des Faches und allgemeine Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler als „übergreifende fachliche Kompetenz“ (LP Gymnasium, S. 11) erlangen sollen, überblickhaft dargelegt werden, folgt auf diesen Schritt im zweiten Kernlehrplankapitel deren konkretere

¹ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 9, die drucktechnische Hervorhebung entspricht und folgt der Originalvorlage der *Empfehlungen zur Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern*.

² Die Ausführungen zum *Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium (G9)* [= LP Gymnasium] lehnen sich an die Stellungnahme des Landesverbandes NRW im Rahmen der Verbändebeitragsung an und werden im Horizont der vorliegenden Stellungnahme in den Problemkontext integriert, um die Anschlussfähigkeit des Grundschullehrplans an den gymnasialen Lehrplan (G9) mit Blick auf das Fach Deutsch an Beispielen aufzuzeigen und zu reflektieren – vgl. Bär 2019. Der Teil zu den *Bildungsgrundsätzen* zu Beginn des zweiten Kapitels wurde von Grundschullehrerin und Ausbildungsbeauftragter Monika Hördemann verfasst, die übrigen Parteien der vorliegenden Stellungnahme stammen von Andreas Bär.

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 Schüler*innen zu erlangenden methodischen Fähigkeiten strukturieren, kommt den Inhaltsfeldern die Aufgabe zu, entlang den Kompetenzen ihnen affine Unterrichtsgegenstände einer systematischen Zusammenführung zugänglich zu machen. Damit wird der Weg bereitet, in den Kompetenzerwartungen in den Schüler*innen zu initiiende, 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, vernetzenden Lernens in den Fokus einer übersichtlichen transparenten Beschreibung einholen.

Diesem Aufbau folgt konsequenterweise der Entwurf für den neuen Grundschullehrplan, was seine Anschlussfähigkeit an den im Vorangegangenen in seiner Kompositionsstruktur dargestellten gymnasialen Lehrplan (G9) sinnfällig vor Augen führt. In diesem Sinne aber wäre es für die Lehrkräfte hilfreich, transparent und im Blick auf die sachliche Dimension selbst nur folgerichtig, wenn die Kapitel der Kernlehrpläne nicht nur ähnlich wären, sondern – wenn inhaltlich möglich – terminologisch noch einheitlicher ausfielen. Betroffen ist vor allem Kapitel 2, das im Lehrplan der Grundschule „Bereiche, Inhalte und Kompetenzerwartungen“ (LP Grundschule, S. 6) heißt, während es im Lehrplan der Gesamtschule mit „Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I“ (LP Gesamtschule, S. 13) betitelt wird. Beim Kapitel über die Leistungsbewertung wäre eine einheitliche Terminologie ebenfalls wünschenswert: Der Grundschullehrplan spricht hier von „Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung“ (LP Grundschule, S. 21) und der Kernlehrplan der Gesamtschule von „Leistungsfeststellung“ (LP Gesamtschule, S. 48).

Auch bei den Kompetenzbereichen würde eine einheitliche Begrifflichkeit die Kontinuität zwischen den Lehrplänen für die Grundschule und für die Sekundarstufe I unterstreichen. In der Sekundarstufe I ist der Bereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ (LP Gesamtschule, S. 16) eingeführt, während der Grundschullehrplan die Variante „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ (LP Grundschule, S. 8) wählt. Die Bereiche „Reflexion über Sprache“ (LP Gesamtschule, S. 18) und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (LP Grundschule, S. 9) unterscheiden sich sprachlich sogar noch deutlicher voneinander.

Der Grundschullehrplanentwurf verwendet konsequent Verben für alle Teilbereiche und betont dadurch die Kompetenzorientierung. Vielleicht könnte diese pointierte wie pointierende Verb- und Nomen-Nutzung auch eine vereinheitlichende Perspektive für die anstehende Überarbeitung der Sek-I-Lehrpläne sein? – Diese weiterführende Anregung umzusetzen, wäre in unseren Augen begrüßenswert.

Verfolgt man die Anschlussfähigkeit weiter, so wird man auf den gemäß im Grundschullehrplanentwurf grundlegenden Aufbau eines regelorientierten wie strategiebasierten Rechtschreiberwerbs und auf den Ausbau automatisierter Schreibvorgänge geführt. In rechtschreibdidaktischer Hinsicht ist man damit bei zwei Ansätzen angelangt: bei der phänomen- oder regelorientierten und bei der strategieorientierten Auslegung des Vorgangs und der Förderung des Rechtschreiberwerbs (vgl. Kunze 2005, S. 4f.; vgl. Seifert 2005, S. 25; vgl. Lindauer/Schmellentin 2008, S. 15; vgl. May 1999; vgl. Bär/Keller 2017, S. 201). Die didaktische Konzeption eines regelorientierten Rechtschreibunterrichts begreift den Rechtschreiberwerb 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. So, wie es durch empirische Studien erwie-

sen ist, wie bedeutsam Rechtschreibstrategien für den Aufbau von Rechtschreibkompetenz sind (vgl. Eckert/Stein 2004; vgl. Bär/Keller 2017, bes. S. 210f.), so relevant und eloquent ist die rechtschreibdidaktische Einsicht, dass die Rechtschreiber*innen dadurch letztlich doch auf die zugrundeliegende Regel geführt werden (vgl. Geist 2010, S. 38; vgl. Sommer-Stumpfenhorst 2005 und 2006, dort bes. S. 13f./121/167-172; vgl. Lindauer/Schmellentin 2008, S. 15; vgl. Risel 2008, S. 49; vgl. Bär/Keller 2017, S. 201). Die Anwendung der Regel gerade ist es, die den Lernenden Orientierung und Sicherheit gibt und ihnen zum fehlerarmen Schreiben verhilft. 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; vgl. Mann/Hirsch 2011, S. 3; vgl. Bär/Keller 2017, S. 201). Letztlich werden die Lernenden auf die Regel zurückgeführt, weshalb der Regelbegriff begründet im gleichen Zusammenhang mit dem Strategiebegriff verwendet werden kann. In diesem Kontext ist es wohlthuend zu lesen, dass der Lehrplan Rechtschreibstrategien einen entscheidenden Stellenwert einräumt – und zwar langfristig im An- und Ausbau der Kompetenzerwartungen, die im Laufe der kindlichen Entwicklungsperiode von der Schuleingangsphase bis hin zum Ende der vierten Jahrgangsstufe erworben und in Routinemuster überführt werden sollen. In diesem Zeitraum „schreiben“ die Schüler*innen „mithilfe von Rechtschreibstrategien“, die in der Entwurfsfassung des Grundschullehrplans konkret benannt werden: „Silbierendes Sprechen, Verlängern, Ableiten, Wörter zerlegen, Nachschlagen, Ausnahmeschreibung merken“, so wie sie auch Texte „strategiegeleitet überarbeiten“ und bei der Produktion altersgemäßer Texte ihre „Auswahl von Schreibstrategien begründen“ (LP Grundschule, S. 13). Die Anschlussfähigkeit an den gymnasialen G9-Kernlehrplan Deutsch leuchtet unmittelbar ein: Denn es findet sich dort im Bereich der Textproduktion die konkretisierte Kompetenzerwartung „mittels geeigneter Rechtschreibstrategien (auf Laut-Buchstaben-Ebene, Wortebene, Satzebene) Texte angeleitet überprüfen“ (LP Gymnasium, 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“ (LP Gymnasium, S. 18).

Doch in dieser Leistung erschöpft sich die Anschlussfähigkeit des Grundschullehrplans nicht, im Gegenteil: Dies wird besonders augenscheinlich und sinnfällig, wenn man die thematischen Vorgaben, an diesem systematischen Ort der vorliegenden Stellungnahme zunächst im Blick auf den gymnasialen Lehrplan für den G9-Bildungsgang, in den Reflexionshorizont mit einbezieht. Betrachtet man die dort formulierten thematischen Vorgaben 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 Schüler*innen in ihrer intellektuellen und sittlich-moralischen Entwicklung, moderner ausgedrückt: in ihrem individuellen Potential (Solzbacher) 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. LP Gymnasium, S. 9) auflistet. Sowohl für die Lehrkräfte als auch antizipierend für die Schüler*innen sind damit echte Hilfestellungen bereitgestellt, die – gerade für jüngere Lehrer*innen – 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-vernetzend Kompetenzen im sinnvollen Verbund mit Sach- und Fachkenntnissen erarbeitet werden können. Es gehört zu den Stärken des Grundschullehrplans, dass sich diese Themenformulierungen im Grundschullehrplan wiederfinden; „Menschenrechtsbildung, Werteerziehung, politische Bildung und Demokratieerziehung, Medienbildung und Bildung für die digitale Welt, Verbraucherbildung und Bil-

„Beiträge“ des Faches Deutsch „zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht“ ausgewiesen und dem „allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ (LP Grundschule, S. 5) zugeordnet.

Lücken in der Kontinuität zwischen dem Grundschullehrplanentwurf und den Kernlehrplänen weiterführender Schulen treten im Blick auf die Klassenarbeiten zutage. In der Grundschule gibt es keine inhaltlichen Vorgaben für die Klassenarbeiten. Und bei der Bewertung werden neben dem Lernstand auch „die Lernausgangslage und der individuelle Fortschritt“ (LP Grundschule, S. 22) berücksichtigt. Das ist ab der 5. Klasse grundlegend anders, womit ein „Bruch“ in der Lernentwicklung von Schüler*innen begünstigt würde. Hier zählt in der Realschule, in der Gesamtschule und am Gymnasium nur noch der Lernstand. Und es gibt für die Klassenarbeiten ab Klasse 5 die festen Aufgabentypen, mit denen die Kinder „vertraut“ (LP Gesamtschule, S. 48) sein sollen. Die lehrplanmäßige Gewährung, Ermöglichung und Kennzeichnung einer gewissen Übergangszeit wären hier dringend geboten. Leistungsstarke Schüler*innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich auf veränderte Situationen – ggf. nach einer gewissen Übergangszeit – einstellen können. Wie aber steht es um die Anschlusschancen von Schüler*innen, die die vorgesehenen Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 nicht erreicht haben? An den Gymnasien landen diese Kinder wohl eher selten, an den Realschulen vielleicht nicht oft, aber an Hauptschulen, Sekundarschulen und Gesamtschulen zuhauf. Der Grundschullehrplan geht in einigen Punkten noch einmal zurück zu den Kompetenzerwartungen der Grundschule und greift diese wieder auf. Anders verhält es sich mit den Kernlehrplänen für das Fach Deutsch an Gesamtschulen und Realschulen. An diesen Schulformen wird der Blick sofort „nach vorne“ auf die Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 gerichtet. Die Gefahr, dass lernschwache Kinder aus der Grundschule dadurch schon direkt nach ihrem Start an der weiterführenden Schule den Anschluss verlieren, ist groß. Es wäre zu wünschen, dass hier bei der Neugestaltung der Sek-I-Lehrpläne nachgebessert würde. Hilfreich wäre es sicher auch, wenn in der Grundschule schon Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit festgelegt werden könnten.

Der Problemzusammenhang lässt sich am Beispiel der Entwicklung der Schreibfähigkeit anschaulicher verdeutlichen: Die Kernlehrpläne für Realschule und Gesamtschule sehen kein Schrift- und Schreibtraining mehr vor – anders als der Kernlehrplan für die Hauptschule und die schon 1999 herausgegebenen *Empfehlungen zur Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern* (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 17-25). Es gibt aber inzwischen einen nicht unerheblichen Teil von Schüler*innen an *allen* weiterführenden Schulen, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 5 *nicht* „flüssig und in angemessener Geschwindigkeit in einer gut lesbaren gebundenen Handschrift“ (LP Grundschule, S. 12) schreiben können. Hier müssten die Übergänge – von welcher Seite auch immer – dringend fließender gestaltet und im Blick auf eine stärkere Kontinuität ausgeprägt werden. Hebt man vor diesem Hintergrund die Vorbemerkungen des Grundschullehrplanentwurfs (vgl. LP Grundschule, S. 3) in das Licht bewusster Betrachtung, dann fällt auf, dass der Übergang zur weiterführenden Schule hinsichtlich zu erwartender Standards genannt wird; es wäre nur folgerichtig, richtete man den Blick konsequenterweise noch zusätzlich auf den – in den Vorbemerkungen noch nicht inaugurierten – Übergang vom Elementarbereich zum Primarbereich.

2. „Sprachliche Arbeit ist demgemäß unmittelbar gedankliche Arbeit und nicht ein nachgeordnetes Verfahren“³: Der Lehrplanentwurf auf der Rezeptionsfolie der *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 – 10 Jahren*⁴ und der Begründung des Grundschulunterrichts bei Wilhelm von Humboldt

Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsteilhabe ist Sprache. Ohne ausreichende Sprachkenntnisse können die für Nordrhein-Westfalen geltenden *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 – 10 Jahren* nicht einmal annähernd einer sachgerechten und persönlichkeitsbildungsangemessenen Realisierung zugeführt werden. Einige Beispiele aus den *Bildungsgrundsätzen* mögen dies näher verdeutlichen:

„Kommunikation ist bei der Förderung lernmethodischer Kompetenzen von besonderer Bedeutung. Fragen der Kinder sollten Ausgangspunkt intensiver Diskussionen sein.

Sich über verschiedene Lösungsmöglichkeiten auszutauschen, anderen zu erklären, wie und warum man etwas getan hat, anderen zuzuhören und damit eine andere Perspektive einzunehmen – diese Reflexionen machen das Lernen und Lernvorgänge bewusst und führen gleichzeitig zu einer tieferen Einsicht in inhaltliche Zusammenhänge. [...]

Methodenlernen in Schulen im Primarbereich nimmt die Schülerinnen und Schüler als Selbstlernende ernst und traut ihnen etwas zu. Sie lernen insbesondere:

- sich selbst zu organisieren,
- Arbeitsmaterialien bereitzuhalten,
- Arbeitspartner zu suchen und zu finden,
- sich die Zeit richtig einzuteilen und eine Arbeit konsequent zu Ende zu führen,
- die Arbeit zu planen sowie Aufgaben selbstständig und systematisch zu bearbeiten,
- über eigene Lernwege nachzudenken und sie anderen Kindern zu erklären,
- unterschiedliche Wege zu gehen, um Informationen einzuholen und sich Wissen anzueignen,
- selbst Aufgaben zu entwickeln,
- zusammen mit anderen zu arbeiten,
- gemeinsam Ergebnisse zu erzielen und zu präsentieren“ (Bildungsgrundsätze 2018, S. 42).

All diesen grundlegenden Kompetenzen zum An- und Aufbau zu verhelfen, ist ohne ausreichende Sprachbildung nicht möglich. „Übergänge können als gelungen bezeichnet werden, wenn das Kind sich wohlfühlt und sein Wohlergehen auch zum Ausdruck bringt, wenn es sozial integriert ist, die Bildungsangebote für sich nutzen kann und neue Kompetenzen im Bereich der aufgetretenen Anforderungen erworben hat“ (Bildungsgrundsätze 2018, S. 54). Der Übergang vom Elementarbereich zum Primarbereich gelingt also nur mit dem Erwerb eines hinreichenden mündlichen Sprachgebrauchs und Sprachverständnisses:

„Alle Erfahrungen des Kindes mit mündlicher und schriftlicher Sprache haben Einfluss auf die Lernprozesse beim Schriftspracherwerb. Besondere Bedeutung kommt der ‚phonologischen Bewusstheit‘ als der zentralen Vorläuferfähigkeit des Schriftspracherwerbs zu. Unter ‚phonologischer Bewusstheit‘ wird die Fähigkeit verstanden, die Aufmerksamkeit vom Inhalt einer Mitteilung abzuwenden und auf den formalen Aspekt der Sprache hin

³ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 9.

⁴ Der vollständige Titel lautet: *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. 2. korrigierte Auflage Freiburg im Breisgau 2018*. Zur Aktualität von Wilhelm von Humboldts Sprach- und Bildungsphilosophie auch im Blick auf die Förderung der deutschen Sprache im Grundschulunterricht vgl. jüngst Jürgen Trabants Monographie *Sprachdämmerung: Eine Verteidigung* und den DGV-Newsletter-Beitrag von Martina Schlemmer-Baade und Beate Bott: vgl. Trabant 2020 und Bott/Schlemmer-Baade 2021.

zu lenken. Sie beinhaltet die Fähigkeiten, Wörter in Silben zu gliedern und zusammensetzen, Reime zu erkennen und ein Wort auf seine Laute hin abzuhören“ (Bildungsgrundsätze 2018, S. 94).

Der Schriftspracherwerb als eine der Kernaufgaben der Eingangsstufe in der Primarstufe wird durch mangelnde Sprachkenntnis unnötig erschwert. Daraus resultiert eine Bildungsungerechtigkeit. Unter der Voraussetzung einer hinreichenden Ausbildung der im Lehrplanentwurf aufgeführten Vorläuferfähigkeiten beim Eintritt in die Primarstufe kann diesen Gefahren jedoch auf der Basis des Grundschullehrplans sinnvoll entgegengesteuert werden. Möglichen Benachteiligungen von Schüler*innen trägt er Rechnung, indem er Voraussetzungen schafft, den Rechtschreib- und Grammatikerwerb bereits in der für Kinder wie überhaupt Menschen so bedeutsamen sensiblen Entwicklungsphase der – entwicklungspsychologisch so genannten – *mittleren Kindheit*, eben in der Grund-Schulzeit, im rechtschreibdidaktischen Rückgriff auf den phänomen- oder regelorientierten wie auch auf den strategieorientierten Ansatz des Rechtschreiblernens zu stützen. Dieser Vorzug wurde im Vorangegangenen auf der Rezeptionsfolie der Darlegung der Anschlussfähigkeit des Grundschullehrplanentwurfs an den gymnasialen Deutschlehrplan (G9) bereits unter thematischer Fokussierung der Anschlussfähigkeit in das Licht kritischer Betrachtung gehoben.

Die in den *Bildungsgrundsätzen* aufgezeigte Verbindung der skizzierten bildungstheoretischen und sprachtheoretischen Grundannahmen ist in der Geschichte der deutschen Bildungstheorie, Sprachtheorie und Schule nicht neu. Will man die Vorzüge des Lehrplanentwurfs gerade im Blick auf die Möglichkeiten sprachlicher Förderung und ihrer Bedeutung für die Förderung einer individuellen Bildung zur mündigen Teilhabe an der Welt verstehen, so lohnt sich eine klärende Rückbesinnung auf Wilhelm von Humboldts Begründung der Grundschule und ihres Stellenwerts, den er der Grundschule, von ihm bewusst *Elementarschule* genannt, zuschreibt. Diese hat es schon Humboldt zufolge in erster Linie mit der Vermittlung und der Ausbildung der „Kulturtechniken“ des Lesens, Schreibens und Rechnens zu tun. Vom Grad ihrer Ausgeprägtheit hängt der Klarheitsgrad elementarer Wahrnehmungen ab, auf denen die übrigen Momente des Bildungsvorgangs erst aufbauen, wie sie Humboldt und die *Bildungsgrundsätze* der Grundschule zur Förderung aufgeben.

Schon vor den *Bildungsgrundsätzen* findet sich also der grundlegende Stellenwert der bildenden Sprachverwendung, sei es im mündlichen, sei es im schriftlichen Bereich, und ihrer Förderung schon in der Begründung der Kernaufgaben und Funktionen der Grundschule durchdacht, was schul- und bildungsreformgeschichtlich nicht folgenlos geblieben ist.⁵ In der Wahrnehmung von Gegenständen der Umwelt, also bereits bei für später ausprägende Denkopoperationen notwendigen elementaren Verstandeshandlungen, sind sprachliche Kompetenzen unabdinglich und wirksam. Den Vorgang der Verarbeitung des sinnlichen Anschauungsmaterials sieht Humboldt auf den Prozess der Vergegenwärtigung und Verknüpfung vergangenen Erinnerungsmaterials und neu eintreffender Informationen zusteuern; äußere Umweltreize, die zeitlich nacheinander vom Menschen aufgenommen werden, gehen zeitlich bestimmt in den menschlichen Geist ein; der Mensch verleiht ihnen in seinem Geiste Gegenwärtigkeit, während er und dadurch, dass er sie miteinander verbindet, mental strukturiert und ihnen dadurch Sinn und zusammenhängende Bedeutung gibt. Am Septemberbeginn des Jahres 1800 schreibt Humboldt in einem Brief an Schiller⁶:

⁵ Die bildungstheoretische Begründung und die Konsequenzen der Bildungsreform Humboldts rekonstruiert quellengetreu und ausführlich Clemens Menze in Anlehnung an seine Habilitationsschrift, in der er die Entwicklung des Bildungsgedankens, mithin der Anthropologie und Sprachtheorie, bei Humboldt mithilfe der biographischen Methode zurückverfolgt (vgl. Menze 1965) – vgl. zur Bildungsreform für alle betreffenden Schulformen in Deutschland Menze 1975.

⁶ Das genaue Briefentstehungsdatum des nachfolgend zitierten 101. Briefes von Humboldt an Schiller kann nicht rekonstruiert werden. Vgl. die Übersichtstafel über die gesamte briefliche Korrespondenz zwischen Humboldt und Schiller, die sich quellengetreu rekonstruiert bei Seidel findet; vgl. SEIDEL 1962, S. 331–340, zur zitierten Brieffeststellung vgl. SEIDEL 1962, S. 339.

„Obgleich alles in uns nur Folge und obgleich kein Mensch etwas anders ist als sein unteilbares Wirken im gegenwärtigen Augenblick, so heftet doch die Einbildungskraft die flüchtigen Erscheinungen auch räumlich nebeneinander und macht dadurch ebensowohl ein gleichzeitiges Überschauchen als ein vorübergehendes Mustern möglich. Es gibt daher auch Menschen, die mit heftigerer Bewegung das Neue ergreifen, das sich in ihnen erzeugt, und andre, die verweilender mehr den Zusammenhang beachten, an dem es sich abwickelt.“

In Ihrer Einbildungskraft ist das beflügelte Fortteilen der Zeit hervorstechend vor der Rückwirkung des erzeugten Stoffs. In jedem Augenblick taucht ein Gegenstand auf, in ihn ist das Vorige, das, als vergangen, schlechterdings hinter uns liegt, verschmolzen, und in dem Dunkel, das ihn noch drückt, liegt das Folgende verhüllt. Jeder Schritt ist eine neue Kraftentwicklung, die, je nachdem Sie der Gegenstand führt, pathetisch, als schmerzhaftes Erzeugen oder so erhaben, daß darin alles Pathetische verschwindet, als freies Ausströmen der Überfülle erscheint“ (Humboldt 1962, S. 200f.).

Die Erzeugung und Objektivierung der Vorstellungen im Vorgang des Sprechens und des verbalen dialogischen Austauschs vollbringt nach Humboldt „die Sprache, als vom Menschen stammend und mit allem in ihm verwandt“ (Humboldt 1962, S. 206):

„Die Sprache stellt offenbar unsre ganze geistige Tätigkeit subjektiv (nach der Art unsres Verfahrens) dar, aber sie erzeugt auch zugleich die Gegenstände, insofern sie Objekte unsres Denkens sind. Denn ihre Elemente machen die Abschnitte in unserm Vorstellen, das ohne sie in einer verwirrenden Reihe fortgehen würde. Sie sind die sinnlichen Zeichen, woran wir die verschiedenen Sphären der einzelnen Gegenstände bestimmen und wodurch wir (um alle falsche Vorstellung eines räumlichen Stoffs zu vermeiden) gewisse Portionen unsres Denkens zu Einheiten machen, die sich zu andern Zusammensetzungen und Verrichtungen brauchen lassen“ (Humboldt 1962, S. 206f.).

Das Wesen der Sprache liegt in ihrer Aufgabe der Formgebung der Stoffmassen, die auf den Menschen einströmen. Mit ihr als *energeia* begründet Humboldt das dialektische Grundverhältnis des Menschen zur Welt gemäß der dialektischen Denkfigur der Repräsentation des Subjektiven im Objektiven, wenn er die Konklusion zieht: „Die Sprache ist daher, wenn nicht überhaupt, doch wenigstens sinnlich das Mittel, durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet oder vielmehr seiner dadurch bewußt wird, daß er eine Welt von sich abscheidet.“ (Humboldt 1962, S. 207) Sprache macht den Zugang des Menschen zur Welt überhaupt erst möglich. Sie tritt zwischen die Welt und den Menschen und gewährleistet eine Verbindung zwischen ihnen (vgl. HA3, S. 296): „Das ganze Feld der Gedanken nämlich“, so schreibt Humboldt am 13. Oktober 1809 an Caroline von Humboldt, kann allein „durch das Studium der Sprache“ Eingang in die menschliche Seele finden; nur „aus der Quelle aller Gedanken und Empfindungen“ (Humboldt 1909, S. 260) vermag es in die Seele des Menschen zu gelangen. Ihr eignet das Potential, die sinnlichen Erfahrungen des Menschen in dessen Geist mental zu strukturieren, zu ordnen, in ihrem „Sinn“ zu verstehen, sich intellektuell, sozial und in moralischer Hinsicht zu bilden. Deshalb darf Sprache nach Humboldt nicht auf ein bloßes Werkzeug der Erkenntnis, ein taugliches Kommunikationsmittel oder eine Sammlung von arbiträren Zeichen, auf ein materielles Referenz-Instrument reduziert werden, wie Humboldt in seiner Abhandlung *Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung* von 1820 begründet (vgl. HA4, S. 32f.; vgl. Trabant 1990, S. 71; vgl. Bär 2016, S. 163), so wie Humboldt sich auch gegen die Benutzung der Linguistik als Mittel zum Zweck wendet, etwa gegen den ihr von Leibniz zugeschriebenen, die prähistorische Entwicklung sowie den Ursprung der Völker und der Sprache zu rekonstruieren (vgl. Trabant 1990, S. 77f.; vgl. Bär 2016, S. 163). Denn das Wesen der Sprache reicht tiefer in die Seele des Menschen und steht mit seiner bildenden Erkenntnis

in unauflösbarer Verbindung (vgl. Bär 2017, S. 1ff./38-48). Initiiert wird seine Erkenntnis durch die Welt. Von ihr gehen Sinnesreize aus, die die für Humboldt nicht bloß rezeptiv abbildenden, sondern produktiven Sinne in Tätigkeit setzen. Deren Aktivität und die Handlung des Geistes verknüpfen sich, sodass aus ihrer *synthesis* die Vorstellung hervorgeht. Die Erzeugung einer Vorstellung löst den Vorstellungsvorgang erneut aus. Diesen Vorstellungserzeugungsprozess, also die Vorstellung des Gedankens, der im Denkvorgang so objektiviert wird, dass er als fremder Gegenstand aufgefasst werden kann, fasst Humboldt als Denken. Damit gedacht werden kann, muss sich die Vorstellung vom Subjekt lösen; sie muss ihm als ein neues Objekt erscheinen, das seinen Sinnesorganen zugänglich ist und das er aus der kritischen Distanz heraus zu betrachten, in diesem Sinne zu *re-flektieren* vermag. Für die Objektivierung des Gedankens bedarf es der Sprache, des Sprechens. Das gesprochene Wort ist für Humboldt erklärtermaßen der „bedeutendste Theil“ (HA4, S. 20) der menschlichen Sprache. Wörter erweisen sich ihm als „Hauptelemente der Sprache“ (HA4, S. 25). Erst im Sprechen nämlich wird das Denken objektiviert. Dabei läuft der Objektivierungsprozess nicht vor dem oder parallel zum Sprechen, sondern er entwickelt sich mit ihr von seinem Beginn an, von der elementarsten Handlung des Verstandes aus gemeinsam (vgl. HA4, S. 17). Dadurch, dass das Bewusstsein für Humboldt radikal, und das heißt gemäß der lateinischen Grundbedeutung dieses neuhochdeutschen Wortes: von der Wurzel her durch Sprache bestimmt ist, bildet sich innerhalb der Subjektivität, im Denken ein Objekt. Da Sprechen im Prozess dasjenige ist, was ihn objektiviert und damit aus den Tiefen der Subjektivität nach außen kehrt und veräußerlicht, avanciert es innerhalb der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Möglichkeitsbedingung neuhumanistisch ausgelegter Bildung. Die für sie unabdinglichen Gedanken sind stets in sprachlicher Form gefasst, so wie umgekehrt auch jeder Ansatz des Denkens ohne Sprechen unweigerlich misslänge. Trabant zeigt anhand der von Humboldt im Rückgang auf Leibniz (vgl. Trabant 1990, S. 41) verwendeten Gattungs- und Geburtsvorgangsmetaphorik, dass nach Humboldt der Gedanke in der Vermählung von Sinnlichkeit und Verstand erzeugt wird – ein bildungstheoretisches Fundament, das von seiner Begegnung und seinem Austausch mit dem jungen Schiller entscheidend beeinflusst, wenn nicht vorgezeichnet, sein dürfte (vgl. Bär 2016, S. 155-166; vgl. Bär 2005, S. 31-45; vgl. Bär 2006, S. 9). Der Gedanke muss sich auf die Welt beziehen und von ihr auf das Individuum reflektiert werden, wovon das bildende Kräftespiel zwischen Mensch und Welt getragen wird. Nicht anders als sprechend ist es dem Menschen möglich, seinen Gedanken zur Darstellung zu bringen. Denn erst dadurch wird der Gedanke objektiv, dass er in untrennbarer Verbindung mit dem materiellen Wort, dem artikulierten Laut, *phoné* (vgl. Trabant 1990, S. 183; vgl. Trabant 1998, S. 162; Volmert 1999, S. 18; vgl. Bär 2016, S. 165), als Wort-Gedanke oder Gedanken-Wort gebildet wird. Wort- und Gedankenbildung unterstützen sich wechselseitig; sie werden getragen von der und zielen zugleich auf das Bildungsziel der Finalität der Form; im Vorgang des Sprechens, Denkens, Erkennens wie überhaupt im harmonischen Kräftebildungsprozess antizipiert der Mensch den Zweck und den Zustand seiner eigenen inneren möglichen Vervollkommnung (vgl. Bär 2005, S. 31-45; vgl. Bär 2006, S. 9). In der einfachsten Verstandeshandlung werden die gedachten Inhalte, die „Begriffe“, *concepts*, werden die Signifikate in synthetischer Einheit mit den Wörtern, den Signifikanten, den sprachlichen Zeichen zur Entstehung und Fortentwicklung gebracht (vgl. Trabant 1990, S. 38; vgl. Bär 2016, S. 165).

Auch Humboldts Bestimmung, das Wort nehme eine vermittelnde Stellung zwischen Zeichen und Symbol ein, illustriert die nicht nur gewichtige, sondern grundlegende Bedeutung der Formung von Wort-Gedanken respektive Gedanken-Wörtern im Zusammenhang und im harmonischen Zusammenklang mit der Bildung des Menschen zur Finalität der Form(-ung) seiner Umwelt, des Mitmenschen, der Sprache und der Vorstellungswelt seines Selbst. Das Wort steht zwischen Zeichen und Symbol – zu diesem Ergebnis gelangt Trabant im Rahmen seiner Aufdeckung von Diskursüberschneidungen zwischen Humboldts sprachtheoretischem Denken und moderneren sprachwissenschaftlichen, bei Trabant primär soziolinguistischen, Kategorien, Gedanken und Motiven (vgl. Trabant

1990, S. 109). Dem Zeichen kommt es insofern nahe, als es mit der Vorstellung, auf die es sich bezieht, verbunden ist. Vom arbiträren Zeichen unterschieden ist es hingegen auf Grund der untrennbaren Verbindung von Ausdruck und Inhalt. Als Symbol kann das Wort insofern betrachtet werden, als es mit dem Begriff untrennbar zusammenhängt. Dennoch stellt es jedoch kein Symbol dar, weil beim Symbol der Ausdruck vom Inhalt nicht zu unterscheiden ist und jener lediglich die Funktion hat, den Inhalt zu reproduzieren. Dabei ist im Blick auf die Förderung aller humanen Fähigkeiten der Grundschülerschaft, sich mündig an empathischen und sachlichen Gesprächen zu beteiligen und positiv wie lösungsorientiert auf solche Einfluss zu nehmen, mithin zur Argumentations- und Diskussionsfähigkeit zu gelangen, zu beachten, dass für Humboldt die Produktion von Wort-Gedanken nicht bei jedem Versuch ausreicht, den Gedanken zu objektivieren. Die Erzeugung von Lauten und Vorstellungen wie auch das Hören und damit das verstehende Vernehmen der eigenen Gedanken im Sprechen (auditive Reflexivität) allein reicht nicht immer hin für die Bildung objektiver Begriffe. An Objektivität gewinnt das Gedanken-Wort durch seine Alterität, d. i. dadurch, dass es an einen anderen Menschen gerichtet ist (vgl. Trabant 1990, S. 42f./173). Das notwendigerweise sprachliche, subjektive Denken erreicht Objektivität auf dem Wege der Objektivierung des Sprechens im Anderen. Sie kann und soll eintreten, wenn der am Gesagten Anteil nehmende Mitmensch nicht nur hört, sondern zuhört und erwidert, das Gehörte und Durchdachte kritisch kommentiert, sodass der jeweils Sprechende sich im Anderen hört und das bildende Wechselspiel von Individuum und Welt angeregt und in Bewegung gehalten wird. So schreibt Humboldt in seiner erstmals 1827 gedruckten Abhandlung *Über den Dualis* über den Begriff der Zweiheit, er habe seinen Ursprung „in dem unsichtbaren Organismus des Geistes, den Gesetzen des Denkens, der Classification seiner Kategorien“, und das heißt für Humboldt:

„in dem Satz und Gegensatz, dem Setzen und Aufheben, dem Seyn und Nicht-Seyn, dem Ich und der Welt. [...] Der Ursprung und das Ende alles getheilten Seyns ist Einheit. Daher mag es stammen, dass die erste und einfachste Theilung, wo sich das Ganze nur trennt, um sich gleich wieder, als gegliedert, zusammenzuschliessen, in der Natur die vorherrschende, und dem Menschen für den Gedanken die lichtvollste, für die Empfindung die erfreulichste ist. Besonders entscheidend für die Sprache ist es, dass die Zweiheit in ihr eine wichtigere Stelle, als irgendwo sonst, einnimmt. Alles Sprechen ruht auf der Wechselrede, in der, auch unter Mehreren, der Redende die Angeredeten immer sich als Einheit gegenüberstellt. Der Mensch spricht, sogar in Gedanken, nur mit einem Andern, oder mit sich, wie mit einem Andern, und zieht danach die Kreise seiner geistigen Verwandtschaft, sondert die, wie er, Redenden von den anders Redenden ab“ (HA6, S. 24f.).

Damit spiegelt sich in Humboldts Sprachphilosophie, aber auch in seiner psycholinguistisch und sprachkritisch nicht unbedeutamen Bestimmung des Zusammenhangs von Sprechen und Denken seine Haltung wider, gedanklicher Austausch von Mensch und Mitmensch, ein dialogisches Verhältnis zwischen ihnen verhelpe ihrer individuellen Bildung zum glücklich erfüllenden Fortgang. Die sprachkonstitutive pragmatische Rezeption und Reziprozität (vgl. Trabant 1990, S. 183; vgl. Bär 2016, S. 166f.), sachlicher Austausch und vereinte wie kräftevereinende Auseinandersetzung bereichern den je eigenen, individuellen Bildungsgang des Menschen. Weichenstellend für die Bildungsförderung der nachfolgenden Entwicklungsetappen des individuellen Menschen gilt es in der Grundschule, der Elementarschule, diese Kulturtechniken und die mit ihnen verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in Affinität mit den diese Gedanken in modernerer bildungstheoretischer und schuldidaktischer Terminologie auf den Punkt bringenden *Bildungsgrundsätzen*, auf dem *humus* einer bildenden (*Grundschul*-)Praxis des Lesens, Schreibens und Rechnens grundlegend und bodenständig zur Ausbildung zu bringen.

Entsprechend setzt die Entwurfsfassung des Grundschullehrplans mit der Bestimmung des Ziels – nicht *eines* Ziels, sondern *des* Ziels als übergeordnetem Kern- oder Leitziel – ein, das darin beschlossen liegt, „Schülerinnen und Schüler zu einer grundlegenden **rezeptiven und produktiven Text- und Gesprächsführungskompetenz** zu befähigen“ (LP Grundschule, S. 4, drucktechnische Hervorhebung im Original). Im unmittelbaren Anschluss wird dieses Kernziel im Kontinuum mit Humboldt und den *Bildungsgrundsätzen* als notwendige Bedingung für den weiteren erfolgreichen schulischen Entwicklungsverlauf ausgewiesen, oder mit den Worten der Lehrplanentwurfsfassung: als „Voraussetzung für ihren schulischen Erfolg – nicht nur in der Grundschule, sondern auch in ihrer weiteren schulischen Laufbahn und für das lebenslange selbstständige Lernen“ (LP Grundschule, S. 4). Es verwundert nicht, wenn Sprache, auch der Begründung der „Aufgaben und Ziele“ (LP Grundschule, S. 4) des Lehrplans zufolge, als zentral „im Mittelpunkt des Deutschunterrichts“ liegend, nicht bloß als „Verständigungsmittel“, sondern darüber weit hinausweisend in Affinität zu Humboldts Begründung der Grundschule, als „Möglichkeit der Welterschließung“ (LP Grundschule, S. 4) ausgelegt wird. Die verschiedenen „Realisationsformen von Sprache“, wie sie sich „beim Sprechen und Zuhören, beim Lesen und Schreiben“ (LP Grundschule, S. 4) ausprägen sollen, werden im Lehrplanentwurf weitgehend berücksichtigt. Im Deutschunterricht der Grundschule „sollen Schülerinnen und Schüler die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens als persönlichen Gewinn erfahren, während er „die Möglichkeit bieten muss, Freude an sprachlicher Gestaltung und sprachlichem Spiel zu erleben, sprachliches Selbstvertrauen weiterzuentwickeln und Bewusstheit im Gebrauch der deutschen Sprache auszubauen“ (LP Grundschule, S. 4). Die Förderung der Lesefähigkeiten, im Sinne der Alterität und Reziprozität, jedoch nicht zuletzt didaktische Arrangements zur Annäherung an eine Gesprächskultur, die im Geiste von Aufklärung, neuhumanistischer Bildung und demokratischer Gesprächskultur im Deutschunterricht ermöglicht, vorgelebt und gefördert werden, stehen im Zentrum eines gelungenen und persönlichkeitsbildenden Deutschunterrichts. Der Anregung und Entfaltung von Fähigkeiten des Zuhörens und des möglichst sachlichen Sich-Einbringens in Unterrichtsgespräche, von Diskussionen und anderen Lernarrangements wird entsprechend im Lehrplanentwurf ein breiter und gewichtiger Raum gewährt. Die in der Lehrplanentwurfsfassung beschriebenen Kompetenzerwartungen hilft der Lehrplanentwurf hervorragend in Gang und auf den Weg zu bringen, indem er gemäß dem Lehrplanbereich des Sprechens und Zuhörens der Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Reflexion wertvolle Hilfen bereitstellt, sodass Schüler*innen „lernen aktiv zuzuhören“, sie „Strategien nutzen, um Gehörtes besser zu verstehen“, sie weiterhin „über eigene Lernprozesse sprechen und diese reflektieren“, sie überhaupt „Gesprächsregeln und –formen“ im Sinne „einer angemessenen Gesprächskultur“ (LP Grundschule, S. 7) umsetzen, sich persönlich in ein Gespräch einbringen und die dort gehörten und reflektierten Beiträge zur eigenen altersgerechten Urteilsbildung nutzen.

Konsequenterweise gibt der Lehrplanbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (LP Grundschule, S. 9) der Lehrkraft Möglichkeiten an die Hand, an die Vorläuferfähigkeiten anzuknüpfen, und das heißt: an solche Fähigkeiten, die die Schüler*innen aus ihrem vorigen lebensweltlichen Lern- und Erfahrungsspektrum bereits zum Eintritt in die Grundschule mitbringen. Zu diesen Vorläuferfähigkeiten zählen die *pragmatische Bewusstheit* (verstanden als „Fähigkeit, den eigenen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit anderen bewusst zu gestalten, z. B. auf die Verständlichkeit einer Mitteilung zu achten), weiterhin die *syntaktische Bewusstheit* (alle Fähigkeiten, syntaktische Mittel in der gesprochenen Sprache bewusst zu nutzen, z. B. die Umstellung von Wörtern und Sätzen) und die *phonologische Bewusstheit*. Gerade an der Darstellung der phonologischen Bewusstheit im Lehrplanentwurf lässt sich verdeutlichen, dass die Lehrplanentwurfsfassung der Lehrkraft konkrete Beispiele an die Hand gibt, die ihr wertvolle Impulse zur Unterrichtsplanung bereitstellt, die Vorläuferfähigkeiten aufzunehmen und zu deren Weiterentwicklung anzuregen. Treffend fasst der Lehrplanentwurf die phonologische Bewusstheit als „die Fähigkeit, die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache wahrzunehmen“, und benennt Wege zu ihrer Förderung: „z. B. Reimen, Lautanalyse ,Kommt

ein *f* in *Affe* vor', Lautmanipulation wie etwa in dem Lied ‚Auf der Mauer, auf der Lauer‘ (LP Grundschule, S. 9).

Schließlich sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Lehrplanentwurfssfassung unterrichtsrelevante Begriffe als Fachbegriffe zusammenstellt, deren Verwendung im Deutschunterricht der Grundschule – rechtlich vorgeschrieben und verbindlich – bei der Grundschülerschaft „anzuregen ist“ (LP Grundschule, S. 20). Diese Fachbegriffe werden übersichtlich ihren Verwendungsbereichen zugeordnet. Die Zuordnung reicht vom Verwendungsbereich „Wort“ über den des Satzes bis hin zu dem des Textes und schließt auch den Bezirk des Medialen ein. Die Auflistung ist vom Charakter eines Glossars und einer Checkliste für die Lehrkraft, trägt damit zur Orientierung bei und leitet an prononciierter Stelle, nämlich am Ende des zweiten Lehrplanentwurfskapitels, zum dritten über, das sich der Lernerfolgsüberprüfung und damit verbundenen individuellen Fördermöglichkeiten widmet (vgl. LP Grundschule, S. 21ff.).

3. Modifikationsoptionen – Abschließende begründende und umsetzungspraktische Hinweise zu Überarbeitungsmöglichkeiten der Lehrplanentwurfssfassung

Die nachfolgenden Hinweise zu sinnvollen Überarbeitungsmöglichkeiten der Entwurfssfassung betreffen Seite 20 des Grundschullehrplanentwurfs. Es handelt sich um eine Seite, die in der universitären Lehre häufig eingesetzt wird, weil sie einen Überblick über wesentliche grammatikalische Fachtermini gibt, die an der nordrhein-westfälischen Grundschule im Fach Deutsch Verwendung finden. So lässt sich anhand der Zeile „Zeitformen: Gegenwart, Vergangenheitsformen, Zukunft“ (LP Grundschule, S. 20) mit Studierenden in Seminaren und in Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte und mit an der Lehrerbildung beteiligten Personen hervorragend die Unterscheidung zwischen Zeitformen und Zeitstufen erarbeiten. Im Hinblick auf Zeitformen sind in der Grundschule vor allem Präsens, Perfekt und Präteritum wichtig. Als Zeitstufen könnten die Zeitdimensionen, also Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, ausgewiesen werden. Mit der Differenzbestimmung zwischen Zeitformen und Zeitstufen hätte man die Möglichkeit, Formen und Funktionen zu betrachten, vor allem ihre Zusammenhänge. Und im Falle des Ausdrucks „Satzkern (Prädikat)“ (LP Grundschule, S. 20) wäre eher dafür zu plädieren, den Begriff „Prädikat“ allein zu verwenden.

Ferner scheinen uns drei mögliche Ergänzungen sinnvoll: Bei „Textformen“ (LP Grundschule, S. 20) könnte „SMS“ ergänzt werden, an der Stelle „Textteilen“ sollten „Einleitung“, „Hauptteil“ und „Schluss“ (denn es handelt sich um Textbausteine, die sowohl bei Briefen als auch bei Geschichten, Märchen und ähnlichen altersgemäßen Textsorten wichtig sind) sowie „Vers“ hinzugefügt werden. Befragt man abschließend den Lehrplanentwurf auf weitere sinnvolle bis möglicherweise notwendige Ergänzungen, so wird man auf Termini wie „Wortgruppe“ und „Satzklammer“ verwiesen, die auf rechtlicher Grundlage in den Lehrplanentwurf aufgenommen werden müssen. Sie sind rechtlich verbindlich von der KMK verabschiedet worden (vgl. <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf/2269?termini=term>).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die mit dem Vorstehenden vorgenommene Analyse des Grundschullehrplanentwurfs führt vor Augen, dass und inwiefern er in hohem Maße an die bestehenden Lehrpläne weiterführender Schulformen anschlussfähig gestaltet ist (Kap. 1). Die Anschlussfähigkeit, das war zu zeigen, gründet sich dabei besonders auf die den Lehrplänen für Schulen in Nordrhein-Westfalen einheitlich zugrunde liegende Kompositionsstruktur. Sie folgt dem Dreischritt der *Darstellung der Ziele und übergeordneten Kompetenzerwartungen* (1.), der *konkretisierenden Explikation der Ziele und weithin operationalisierten Kompetenzerwartungen anhand von transparenzförderlichen Beispielen* (2.) und schließ-

lich der *Begründung der Grundsätze und Vorgaben zur Leistungsbewertung* (3.). Sollte die weitgehend sichtbare Kontinuität des Grundschullehrplans stellenweise noch zusätzlich durch die lehrplanmäßige Ermöglichung und Anregung einer Vorbereitung auf Klassenarbeiten der sich an die vierte Jahrgangsstufe anschließenden Jahrgangsstufen und durch einheitlichere Terminologie unterstrichen werden, so bleibt insgesamt doch festzuhalten, dass Unterrichtsinhalte und von der Grundschüler-schaft zu erwerbende Kompetenzen in allen Bereichen des Lehrplans analog und im fließenden Kontinuum zu den Lehrplänen nachfolgender Schulformen sinnvoll und sachlogisch aufeinander bezogen sind. Am Beispiel der Entwicklung der Schreibfähigkeit wird offenkundig, dass es im Zuge der anstehenden Neugestaltung der Sek-I-Lehrpläne erstrebenswert wäre, für die Schüler*innen stellenweise kontinuierlichere Übergänge zwischen den Schulformen zu etablieren. Geschehen könnte – und sollte – dies gerade im Blick auf ein Schrift- und Schreibtraining, das zwar der Hauptschullehrplan, aber nicht alle Lehrpläne weiterführender Schulen vorsehen. Dies wäre dem Ziel verpflichtet, stärker die Möglichkeit in den Verstehens- und in den performativen Kompetenzumsetzungshorizont zu transportieren, „flüssig und in angemessener Geschwindigkeit in einer gut lesbaren gebundenen Handschrift“ (LP Grundschule, S. 12) zu schreiben.

Die Kontinuität zwischen den Lehrplänen gründet sich ferner auf den sinnvollen Rückgriff auf die rechtschreibdidaktischen Ansätze des regel- und strategieorientierten Rechtschreiberwerbs. Fachwissenschaftlich kenntnisreich und schlüssig wie rechtschreibdidaktisch überzeugend gibt der Grundschullehrplan, schon im Stadium seiner Entwurfsfassung zum Jahresende 2020, den Lehrkräften konkrete Rechtschreibstrategien und Beispiele an die Hand. Sie sind so gewählt, dass sich sinnvoll und sachlogisch folgerichtig an die Vorläuferfähigkeiten und die an den weiterführenden Schulen zu ergänzenden und zu vertiefenden Inhalte und Kompetenzerwartungen anschließen lässt (Kap. 2). Dabei werden wesentliche sprachwissenschaftliche Kategorien und Befunde berücksichtigt, die seit Wilhelm von Humboldt im bildungstheoretischen und linguistischen Forschungsbezirksspektrum in ihrem grundlegenden Stellenwert und in ihrer Bedeutsamkeit für die mündige Teilhabe des Menschen an seiner Umwelt, seiner Kultur wie überhaupt an seiner individuellen Bildung (die seit ihrer neuhumanistischen Begründung durch Schiller und Humboldt im dreifachen Verhältnis des Individuums zur Welt, seinen Mitmenschen und seiner eigenen Person steht) noch heute virulent sind und diskursüberschneidend wie schuldidaktisch relevant diskutiert werden – sei es im linguistischen Blick auf soziolinguistische, psycholinguistische (insbesondere Sprechen und Denken) oder sprachkritische Grundbegriffe und Zusammenhänge.

Neben der Anschlussfähigkeit des zweiten Lehrplanentwurfskapitels an das dritte, das sich der Leistungsbewertung widmet, gerät im positiven Sinne in den Fokus der kritischen Würdigung, dass schon die Entwurfsfassung grammatikalische Fachtermini bereitstellt, die an der nordrhein-westfälischen Grundschule rechtlich verbindliche Verwendung und Didaktisierung im Sinne der Beförderung eines zielgerichteten und reflektierten Gebrauchs finden müssen, der in automatisierte Routinemuster zu überführen ist (Kap. 3). Besonders die 20. Seite der Lehrplanentwurfsfassung gestattet es nicht nur, sondern regt zusätzlich dazu an und gibt weiterführende Impulse, nicht allein rechtsverbindlich in der Grundschule, sondern darüber hinausweisend in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Referendar*innen, Lehrer*innen und für in die Lehrkräftebildung involvierte Personen wesentliche inhaltliche Erträge und Kontexte zu erschließen. So täte sich zum Beispiel mit der Differenzbestimmung zwischen Zeitformen und Zeitstufen die schul- wie hochschuldidaktisch fruchtbar zu machende Differenz zwischen Zeitformen und Zeitstufen auf. Durch diese Unterscheidung eröffneten sich didaktische Wege und Lernoptionen, Zeitformen und ihre Funktionen zu betrachten, vor allem ihre Zusammenhänge und deren Thematisierungsmöglichkeiten in Grundschule und in weiterführenden Schulen.

Literatur

a) Lehrplan- und Lehrplanentwurfss Fassungen

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. Frechen 1999.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 2004. [= LP Gesamtschule]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 2011. [= LP Hauptschule]
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. 2. korrigierte Auflage Freiburg im Breisgau 2018.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 2019. [= LP Gymnasium]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrplan Deutsch. Entwurf Verbändebeteiligung 04.12.2020. In: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/vb/ps_d_lpentwurf_vb_2020_12_04.pdf. [= LP Grundschule]

b) Selbstständig erschienene Quellen

- Bär, Andreas: Schillers Pädagogik im Horizont von Leibniz und Kant. Zur historisch-systematischen Entwicklung des Bildungsgedankens vom frühen bis zum späten Schiller. Duisburg 2016. (ESS-Kultur. Essener Schriften zur Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaft; Bd. 8. Herausgegeben von Heinz Eickmans, Werner Jung, Ulrich Schmitz und Jörg Wesche).
- Bär, Andreas: *Illuminatio* – zur Entwicklung der Bildungstheorie des wahrhaften Lehrers im Gesamtwerk des heiligen Augustinus. München 2017.
- Humboldt, Wilhelm von: Brief vom 13. Oktober 1809. In: Sydow, Anna von (Hrsg.): Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. Bd. 3. Weltbürgertum und preußischer Staatsdienst. Briefe aus Rom und Berlin-Königsberg. 1808–1810. Berlin 1909, S. 260.
- Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Bd. 3, 4 und 6. Berlin 1903–36. [= HA]
- Humboldt, Wilhelm von: Der Briefwechsel von Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt. Herausgegeben von Siegfried Seidel. Bd. 2. Berlin 1962.
- Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia: Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Die wichtigen Regeln im Unterricht. Zürich 2008.
- Mann, Christine/Hirsch, Theresia: Strategiebasiertes Rechtschreibtraining. Band 1. Buxtehude 2011.
- May, Peter: Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. 4. Auflage Hamburg 1999.
- Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965.
- Menze, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1975 (Die Bildungsreform in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens; Bd. 13).
- Risel, Heinz: Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik. Baltmannsweiler 2008.
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: Richtig schreiben lernen – Schritt für Schritt. Materialien für den Rechtschreibunterricht und die Rechtschreibförderung. Unter Mitarbeit von Bernhard Franke u. a. Beckum 2005.
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. 10. Auflage Berlin 2006.
- Trabant, Jürgen: Traditionen Humboldts. Frankfurt am Main 1990 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft; 877).

Trabant, Jürgen: Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt am Main 1998 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft; 1386).

Trabant, Jürgen: Sprachdämmerung. Eine Verteidigung. München 2020.

c) Unselbstständige erschienene Quellen

Bär, Andreas: Über die Bildung des Menschen bei Friedrich Schiller. In: Spektrum Freizeit 27, 2005, H. 1, S. 31–45.

Bär, Andreas: Der Allgemeinbildungsauftrag des Pädagogikunterrichts. Zur fachdidaktisch-legitimatorischen Aktualität des Bildungsgedankens bei Wolfgang Klafki. In: Schink, Melanie/Popovic, Slavica (Hrsg.): Pädagogikunterricht. Sonderheft für Referendare. Aus der Ausbildung für die Praxis. Anregungen von und für Pädagogiklehrer/innen im Vorbereitungsdienst. 1. Auflage 2006/2. Auflage Wesel 2007 (PU-Spezial Nr. 4), S. 3–14.

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.

Bär, Andreas: Stellungnahme des Landesverbands Nordrhein-Westfalen. Zum Kernlehrplan für die Sekundarstufe I (G9) des Gymnasiums in NRW (Mai 2019). In: https://fachverband-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/10/FV-Landesverband-NW_Stellungnahme_Zum-Kernlehrplan-fuer-die-Sekundarstufe-I-G9-des-Gymnasiums-in-NRW-2019.pdf, zuletzt besucht am 26.01.2021, um 13.30 Uhr.

Bott, Beate/Schlemmer-Baade, Martina: Landesverband Bayern – Rückblick auf eine Lehrkräftefortbildung. Videovortrag von Professor Jürgen Trabant am 25. März 2021 zu seinem neuen Buch *Sprachdämmerung. Eine Verteidigung*. Mit anschließender Diskussion. In: Plien, Christian/Topalović, Elvira (Hrsg.): DGV-Newsletter 2/2021. S. 6f.

Eckert, Thomas/Stein, Mareike: Ergebnisse aus einer Untersuchung zum orthographischen Wissen von HauptschülerInnen. In: Bredel, Ursula/Siebert-Ott, Gesa/Thelen, Tobias (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler 2004, S. 123–161.

Geist, Alexander: Rechtschreibschwäche. Hinweise zur Fehlerschwäche und Fehlerpsychologie. In: Deutschmagazin Jg. 7, 2010, H. 2, S. 37–42.

Kunze, Ingrid: Rechtschreiben in Reformzeiten – eine Chance für neue didaktische Trends? In: Deutschunterricht 2005, H. 3, S. 4–7.

Seifert, Marlies: Thema Rechtschreiben. Lehrbücher im Vergleich. In: Deutschunterricht 2005, H. 3, S. 25–27.

Volmert, Johannes: Sprache und Sprechen. Grundbegriffe und sprachwissenschaftliche Konzepte. In: Volmert, Johannes (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge. 3., korrigierte Auflage Stuttgart 1999, S. 9–28.

Dr. Andreas Bär

für den Landesverband Nordrhein-Westfalen des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband

in Kooperation mit Monika Hördemann (Grundschullehrerin und Ausbildungsbeauftragte an der Freien Christlichen Schule in Hilden)