Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur

Standardorientierte Unterrichtsentwicklung

Moderatorenmanual Deutsch

Modul 3: Kompetenzorientiert diagnostizieren und fördern

Teil II: Deutschunterricht entwickeln – Sprache erforschen und verstehen

Inhalt

1.	**Prozessorientierter Unterricht – Förderung der Basiskompetenzen**	3
1.1	Alltagserfahrungen	3
1.2	Erklärungsmuster	4
1.3	Und so kann es auch gehen …	4
1.4	Prinzipien einer an Strategien orientierten Förderung der Basiskompetenzen Recht-schreiben und Lesen	5
1.5	Die Prinzipien im Überblick	8
1.6	Die Rolle des Unterrichtenden im prozessorientierten Unterricht	9
1.7	Die Rolle des Lernenden im prozessorientierten Unterricht	10
1.8	Überblick über die Ziele beim Erwerb, Aufbau und der Nutzung von Strategiewissen	11
2.	**Prozessorientiertes, selbstständiges Lernen im Rechtschreibunterricht**	12
2.1	Diagnose als Basis für einen prozessorientierten Rechtschreibunterricht	12
2.2	Durch Strategielernen die Rechtschreibung erforschen und verstehen	14
2.3	Durch Strategien diagnostizieren und fördern	15
2.4	Strategien zur Erforschung der Rechtschreibung	16
2.4.1	Rechtschreibstrategien im Überblick	17
3.	**Prozessorientiertes, selbstständiges Lernen beim Umgang mit Texten**	18
3.1	Diagnose als Basis für ein strategieorientiertes Arbeiten mit Texten	18
3.2	Durch Strategielernen das Textverstehen sichern und erweitern	19
3.3	Exemplarische Planung der Förderung von Lesekompetenz (entwickelt an der Freiherr-vom-Stein Realschule Gütersloh)	20
3.3.1	Erhöhung der Decodierfähigkeit	20
3.3.2	Aufbau von Lese- und Textverstehensstrategiewissen	21
3.3.3	Strategien zur Entwicklung eines Textverstehens	22
3.3.4	Informationen für eine Aufgabe entnehmen	23
3.4	Umgang mit Problemen beim Verstehen von Texten – dargestellt an einem Unterrichtsbeispiel Klasse 5	24

1. Prozessorientierter Unterricht – Förderung der Basiskompetenzen

Die Ausführungen im ersten Teil dieses Moduls zeigen am Beispiel der Aufgabentypen, dass die Kernlehrpläne den Erwerb von Kompetenzen verlangen, deren Beherrschung die Schülerinnen und Schülern u. a. in den zentralen Überprüfungssituationen nachweisen müssen.

Nun werden die Leistungen durch erhöhte Anforderungen allein nicht besser. Zwingend notwendig ist eine Antwort auf die Frage, wie die Lernenden auf diese Leistungsanforderungen vorbereitet werden können. Voraussetzung dafür ist eine kompetenzorientierte Diagnose, die sich mit den Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzt und festgestellte Defizite durch gezielte Förderung auszugleichen versucht.

Angesichts täglicher Unterrichtserfahrungen und bisheriger Ergebnisse der zentralen Lernstandserhebungen darf allerdings bezweifelt werden, dass die individuelle Förderung bei Leistungsdefiziten allein eine effiziente Lösung ist. Eine effektivere Förderung aller Lerner scheint durch eine Entwicklung von Unterricht möglich zu sein, die Unterrichtsprozesse stärker in den Blick nimmt und den Schülerinnen und Schülern selbstständiges, lösungsorientiertes und eigenverantwortliches Arbeiten ermöglicht. In einem solchen Kontext erhält die individuelle Förderung dann ihren Sinn.

Ein großes Hindernis für erfolgreiches eigenständiges Arbeiten in der Schule besteht bei vielen Schülerinnen und Schülern darin, dass die Basisqualifikationen für ein solches Lernen nicht ausreichend vorhanden sind. Ihnen fehlt häufig die dazu notwendige Fach- und Unterrichtssprache.

Sollen die Schülerinnen und Schüler den Anforderungen am Ende der Klasse 10 gerecht werden, müssen sie dafür bereits von Beginn der Sekundarstufe I an gezielt gefördert werden. Dies bedeutet für die Erprobungsstufe die Notwendigkeit, sowohl die Basiskompetenzen Rechtschreiben, Lesen und Textverstehen zu verbessern als auch nach Unterrichtsprinzipien zu arbeiten, die die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Die Auseinandersetzung mit dem zu Erlernenden fördert immer auch die Sprachkompetenz der Lerner.

Das Konzept einer solchen Unterrichtsarbeit wird im Folgenden am Beispiel des Umgangs mit der Rechtschreibung und mit Texten dargestellt. Die dabei skizzierten Unterrichtsprinzipien und die sich daraus ergebende veränderte Lehrer- bzw. Lernerrolle sind auf andere Bereiche des Deutschunterrichts übertragbar.

1.1 Alltagserfahrungen

- *Sie geben einer fünften Klasse einen schriftlichen Arbeitsauftrag und wollen sehen, was Ihre Schülerinnen und Schüler schreiben. Sobald Sie in die Nähe einiger Schülerinnen und Schüler kommen, werden diese nervös, legen ihren Arm quer über das Heft, wollen Ihnen keinen Einblick gewähren.*
- *Ein Schüler zeigt Ihnen ein total verschmiertes Blatt, auf dem man das Geschriebene nur schlecht identifizieren kann. Entschuldigend sagt er: „Ich hab ganz schnell geschrieben.“ Oder „Mein Füller ist ausgelaufen.“*
- *Sie schauen einer Schülerin über die Schulter, finden einen Fehler und sagen ihr, dass sie das entsprechende Wort falsch geschrieben hat. Sie stimmt Ihnen zu und korrigiert, indem sie es auf nun ganz andere Weise falsch schreibt.*
- *Sie haben einen Fehlerschwerpunkt in der Klasse ermittelt und gehen diesen im Unterricht gezielt und mit großem Einsatz an. Sie überprüfen den Lernfortschritt und stellen fest, dass Ihre Schülerinnen und Schüler jetzt verwirrter als vorher erscheinen, denn sie erreichen in dem geübten Bereich eine ungeahnte Fehlerhäufigkeit.*
- *Sie haben sich einen Lernbereich in der Rechtschreibung vorgenommen. Bei der nächsten Textproduktion, die Sie zu korrigieren haben, merken Sie nichts von Ihren Anstrengungen.*

- *Sie setzen sichere und unsichere Rechtschreiber in einer Gruppenarbeit zusammen in der Hoffnung, dass sie sich gegenseitig helfen. Sie beobachten: Der gute Rechtschreiber löst die Aufgaben, der unsichere Rechtschreiber sitzt passiv daneben.*
- *Sie schauen in die Kernlehrpläne und finden dort, dass Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Lösungsstrategien Fehler vermeiden bzw. ihre Texte überarbeiten sollen. Sie stellen auch die nötige Zeit dafür zur Verfügung, sind aber völlig frustriert, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fehler gar nicht finden, sie folglich auch nicht korrigieren können.*

Und dann kommt auch noch der Mathe- oder Physiklehrer und beschwert sich, dass die Schülerinnen und Schüler wirklich nichts können, nicht mal abschreiben. Und er tut, als seien Sie dafür verantwortlich, das abzustellen.

Es dürfte keineswegs schwer fallen, vergleichbare Erfahrungen auch auf das Lesen und Verstehen von Texten zu übertragen.

1.2 Erklärungsmuster

Ist es angesichts der oben geschilderten Alltagserfahrungen ein Wunder, dass Kolleginnen und Kollegen frustriert sind über den ausbleibenden Erfolg beim Rechtschreiblernen?

Sie geben sich anerkanntermaßen große Mühe, also kann es eigentlich nur an den Schülerinnen und Schülern liegen. Folgende Erklärungsmuster tauchen deshalb in Gesprächen immer wieder auf:
- Die Grundschule hat nicht gründlich gearbeitet, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht genug für die Sekundarstufe I können.
- Die Schüler sind faul und üben nicht genug.
- Wenn sie fleißiger wären und intensiver übten, wäre der Missstand weniger groß.

Wenn Sie diese Reaktionen kennen, bestätigen Sie die Feststellung von Felix Winter,[1] der die These vertritt, dass folgende tradierte Überzeugungen und Routinen an Schulen besonders verbreitet sind:
- die Defizitthese,
- die Wiederholungsthese,
- die Anstrengungsthese.

Er empfiehlt uns allerdings, diese Thesen in Frage zu stellen, weil sie nicht hilfreich dabei sind, die wirklichen Lernhindernisse zu beseitigen. Eine Schülerin bzw. ein Schüler wird nicht dadurch besser, dass sie/er Dinge wiederholt bzw. übt, die nicht verstanden sind.

1.3 Und so kann es auch gehen …

Schüler und Schülerinnen zu Beginn der Klasse 6 geben, anonym befragt, Rückmeldungen zum Rechtschreiblernen in ihrem Deutschunterricht. Dabei formulieren sie, welchen Wert die erworbenen Rechtschreibstrategien für sie haben:
- *„Ich finde die Strategien gut, weil ich Fehler finde und schwere Wörter richtig schreiben kann. Es hilft mir auch beim Lesen, wenn ich die Wörter schwinge und zerlege.“*
- *„Mit Strategien geht alles leichter. Wenn man erst mal lernt, damit zu arbeiten, lernt man auch viel schneller und man macht auch keine Fehler mehr. Also würde es wahrscheinlich auch in Mathe und anderen Fächern helfen.“*
- *„Man kann damit besser lernen als sonst. Es kommen einem auch schneller Ideen und Einfälle.“*

1 Vgl. Felix Winter: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik Bd.4. Schneider Verlag. Hohengehren.

- *„Ich begreife immer schneller. In Mathe haben wir keine Strategien, und das finde ich blöd. In Deutsch verstehe ich alles immer sofort, in Mathe nicht. Da muss meine Mutter mir immer alles noch mal erklären.“*
- *„Ich bin jetzt besser geworden, als ich vorher war. In der Grundschule hatten wir zwar auch Strategien, aber wir haben sie nur mit einer Arbeit abgeschlossen und auch nur bei Arbeiten verwendet. Ich würde auch in Mathe besser klar kommen, wenn wir auch Strategien lernen könnten. Mit Schwingen können wir jetzt alle Fehler herausfinden. Und es ist leichter.“*
- *„Durch Schwingen versteh ich mehr, und der Unterricht macht mir mehr Spaß.“*
- *„Ich finde die Strategien gut, weil es hilft, selbst Fehler zu finden. Weil es hilft, sich besser auf Arbeiten vorzubereiten, und weil man weniger Fehler macht, wenn man weiß, dass man, wenn man sie macht, sie finden und verbessern kann.“*
- *„In der Grundschule habe ich immer viele Rechtschreibfehler gemacht, weil ich nie so richtig kapiert habe, wie man sich in Deutsch helfen kann.“*
- *„Strategien sind fast wie ein Trick. Sie sind eine große Hilfe für mich.“*
- *„Man kann sich alles viel besser merken. Ich würde es gut finden, Strategien auch in anderen Schulfächern zu benutzen, weil ich damit besser arbeiten kann. Würden wir in Mathe Strategien anwenden, hätte ich auch nicht mehr so große Angst vor den Arbeiten.“*
- *„Man kann viel leichter schreiben und man macht nicht so viele Fehler, weil es übersichtlicher ist. Ich kann so besser arbeiten, weil ich mir sicherer bin, wenn ich noch mal überarbeiten kann. Wenn ich die Strategien z. B. in Deutsch beherrsche, kann ich damit jedes Wort entschlüsseln. Und irgendwann muss man dann ja nicht mehr lernen. Wenn man die Strategien beherrscht, sind Aufgaben ‚pipifax'.“*

Wie passen diese durchweg positiven Einschätzungen zu den geschilderten Erfahrungen mit der Rechtschreibleistung? Die Antwort dafür ist offenbar in einem veränderten Unterricht zu suchen, der mit einer anderen Haltung an das Lernen herangeht. Unschwer zu erkennen ist, dass die „Kunst des Erklärens“ seitens des Lehrenden keine wesentliche Rolle spielt, sondern die Lernenden beschreiben ihre Eigenaktivitäten. Das zentrale Wort, das die Schülerinnen und Schüler verwenden, heißt „Strategien“, sie werden als förderlich für das Lernen eingeschätzt.

Die Schülerinnen und Schüler, die eine solche Arbeitsweise kennen gelernt haben, kommen zu einer durchweg positiven Einschätzung ihrer Ergebnisse. Bemerkenswert ist, dass sie für sich analysieren, was besser geworden ist und worauf sie den Fortschritt zurückführen. Alle Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass die Arbeitsweise für sie transparent ist.

Diese Erfahrungen mit dem an Strategien orientierten Lernen sind auch auf andere Bereiche des Deutschunterrichts übertragbar.

1.4 Prinzipien einer an Strategien orientierten Förderung der Basiskompetenzen Rechtschreiben und Lesen

Wenn wir in unseren Klassen viele Schülerinnen und Schüler haben, die große Unsicherheiten in den Basisqualifikationen Rechtschreiben und Lesen zeigen, die Unterrichtssprache nicht verstehen und keine Lernzuwächse erwerben können, dann brauchen diese Lerner eine Unterrichtskultur, bei der die Lernprozesse von entscheidender Bedeutung sind. Dies ist um so wichtiger, als ein großes Hindernis für das Lernen darin besteht, dass die Lehrenden über grundlegende, automatisierte Kompetenzen verfügen und deshalb oft nicht verstehen, welche Probleme die Lernenden bei der Lösung von Aufgaben haben. Sie sind daher angesichts der unbefriedigenden Arbeitsergebnisse oft ratlos und können keine adäquaten Hilfen geben.

Soll Unterricht bei diesen Problemen ansetzen, geht es neben der Ziel- und Ergebnisorientierung auch um die Prozessorientierung, nämlich um die Frage, **wie** man diese Ziele erreichen kann.

Hierbei sind der **Erwerb und die Anwendung geeigneter fach- und bereichspezifischer Strategien**[2] unerlässlich. Unter solchen Strategien werden hier Verfahren und Vorgehensweisen verstanden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sprachliche Phänomene in den Bereichen „Rechtschreiben“ und „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ zu beschreiben und zu untersuchen. Schülerinnen und Schüler müssen selbstständig diese Strategien anwenden und problem- bzw. lösungsbezogen mit ihnen umgehen können. Für erfolgreiches Lernen ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Probleme identifizieren und benennen und sich mit anderen darüber austauschen können, welche möglichen Strategien bei der Lösung effektiv sind.

Ein Unterrichtskonzept, das sich am Aufbau von fachlichen Lernstrategien orientiert, rückt die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihr selbstständiges Lernen in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit.[3] Es geht von der Annahme aus, dass sich Rechtschreib- und Leseleistung durch herkömmliche Vermittlung im Unterricht kaum bessern, sondern nur dann, wenn der Lerner die Verantwortung für seine Rechtschreib- und Leseleistung übernimmt und sich um Kompetenzzuwachs bemüht.

Ein solcher Unterricht setzt eine andere Sicht auf die Lehrenden und Lernenden voraus:

- **Der Lehrende**[4] ist nicht mehr der (fast) alles wissende Vermittler, sondern Lernbegleiter, der Lernprozesse initiiert, in denen die Lernenden sich Wissen aneignen können. Ihn interessieren nicht nur die messbaren Ergebnisse, sondern auch die Lernwege der Schülerinnen und Schüler, die zum Ziel führen oder den Erfolg verhindern. Er beobachtet, wie Kinder Probleme lösen, und macht diese Lernwege transparent. Er nimmt Hinweise von Schülerinnen und Schülern auf, um Störungen in den Lernprozessen zu diagnostizieren und gezielt und fördernd einzugreifen.
- **Der Lernende** stellt sich seinen Rechtschreib- und Leseproblemen und übernimmt die Verantwortung dafür, dass diese sich reduzieren. Dazu muss er die Lerngelegenheiten konstruktiv nutzen, entstehende Probleme erkennen und benennen, Lösungen erarbeiten, sich aktiv Wissen aneignen und es mit dem vernetzen, was er schon weiß.

Eine schematische Darstellung findet sich auf Seite 7 und 8.

Der Lehrende gibt keine Lösungen vor, sondern macht sich mit den Lernenden auf die Suche. Basis des gemeinsamen unterrichtlichen Handelns ist **das entdeckende Lernen**, das unterschiedliche Lösungswege zulässt. Ganz zentral sind dabei die gemeinsame Reflexion und der Austausch darüber, wie man zu Lösungen kommen kann (**Prozessorientierung).**

Es geht also nicht nur darum, das Rechtschreiben zu verbessern und richtig zu schreiben, sondern auch darum, Schreibweisen zu erforschen, zu verstehen, zu erklären und dadurch transferierbares Wissen für die Lösung weiterer oder ähnlicher Fälle zu erwerben.

Beim Lesen müssen sowohl die Decodierfähigkeit als auch das Verstehen der Texte gefördert werden. Um letzteres erreichen zu können, stehen Verfahren und Vorgehensweisen der selbstständigen Texterschließung im Mittelpunkt des Unterrichts, wobei die Strategien hinsichtlich ihrer Effizienz und Tauglichkeit überprüft werden. Prinzipielle Leitfragen eines solchen Unterrichts sind:

- **Bei welchem Problem hilft welche Strategie?**

oder:

- **Was kann ich mit Hilfe der Strategien über die Sprache und Texte herausfinden?**
  (**Prinzip der Strategieorientierung)**

2 Zum strategischen Lernen und Lernstrategien vgl. Cordula Artelt: Strategisches Lernen. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin 2000.
3 Vgl. P. R .J. Simons :Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Hogrefe, Göttingen 1992.
4 Vgl. Rolle des Lehrenden und Lernenden im Überblick Kapitel 1.6 und 1.7

Die Reflexion über Lösungsreichweite und Wirksamkeit von Strategien ermöglicht es den Lernern ein transferfähiges Strategiewissen aufzubauen, über das sie flexibel verfügen und das sie je nach Problemsituation selbstständig und lösungsorientiert einsetzen können. Immer muss begründet werden, mit welcher Strategie die Lösung des Problems erreicht wurde **(Prinzip der Lösungsorientierung)**.

Das führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler miteinander um Lösungen ringen, sie sich gegenseitig erklären, aber auch über Lösungswege kontrovers diskutieren und so gemeinsam lernen können.

Durch den Einsatz von Strategien werden Schreibweisen und Lesarten von Texten erklär- und begründbar. Die sicheren Rechtschreiber[5] und Leser erweitern ihre Kompetenzen, die unsicheren Rechtschreiber und Leser erhalten die Chance zu verstehen, wie man zu Lösungen kommen kann.

In einem solchen Unterricht entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine Fach- und Unterrichtssprache, mit deren Hilfe sie sich und anderen die „Welt der Sprache“ erklären können. Sie nutzen dazu fachliche Strategien als verlässliche „Untersuchungsinstrumente“ und Sprachregelungen, die allen Lernenden gleichermaßen zur Verfügung stehen.

Dadurch, dass die verwendeten Strategien in ihren Problemlösungszusammenhängen immer wieder diskutiert werden, vernetzt sich das Denken, die Wissens- und Verfahrensbestände werden im Laufe der Arbeit immer komplexer und die Schülerinnen und Schüler verfügen zunehmend sicherer über sie **(Prinzip des kumulativen Lernens)**.

Das Lernen mit Strategien ist wesentlich für alle Lernbereiche des Deutschunterrichts und lehrbuchunabhängig anzuwenden**.** Auch alle anderen Fächer, die textbasiert arbeiten, können darauf zurückgreifen **(Transferprinzip)**. Sprachkompetenz und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler werden in allen Fächern gefördert.

5 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird hier die maskuline Form verwendet, die feminine ist mitgemeint.

1.5 Die Prinzipien im Überblick

Kompetenzorientierung/ Integration der Lernbereiche in den Kernlehrplänen

3.3.1 über Lesetechniken und –strategien verfügen
3.4.11 Wissen über Laut-Buchstaben-Zuordnung anwenden
3.4.12 wortbezogene Regelungen beherrschen
3.4.14 Lösungsstrategien anwenden
3.4.3 Wortarten unterscheiden
3.4.6 Bildung von Wörtern untersuchen

Strategieorientierung

- Strategien erarbeiten
- Anwendungsbereiche der Strategien erforschen
- transferierbares Wissen erwerben
- gemeinsame Unterrichtssprache entwickeln

Kumulatives Lernen

- Anknüpfen an vorhandenes Wissen
- Wissensbestände sichern
- Wissensbestände erweitern
- aufeinander beziehen

Erwerb von Rechtschreib- und Lesestrategien zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz

Lösungsorientierung

Funktion der Strategien in Anwendungszusammenhängen

- erforschen
- erklären
- Fehler vermeiden
- korrigieren
- diagnostizieren

Diagnoseorientierung

- Stärken-Schwächenanalyse
- Ermutigung durch Bestätigung des Lernfortschritts
- Ermittlung individueller Arbeitsfelder
- Anleitung zu selbstständiger Fehleranalyse und Selbstdiagnose

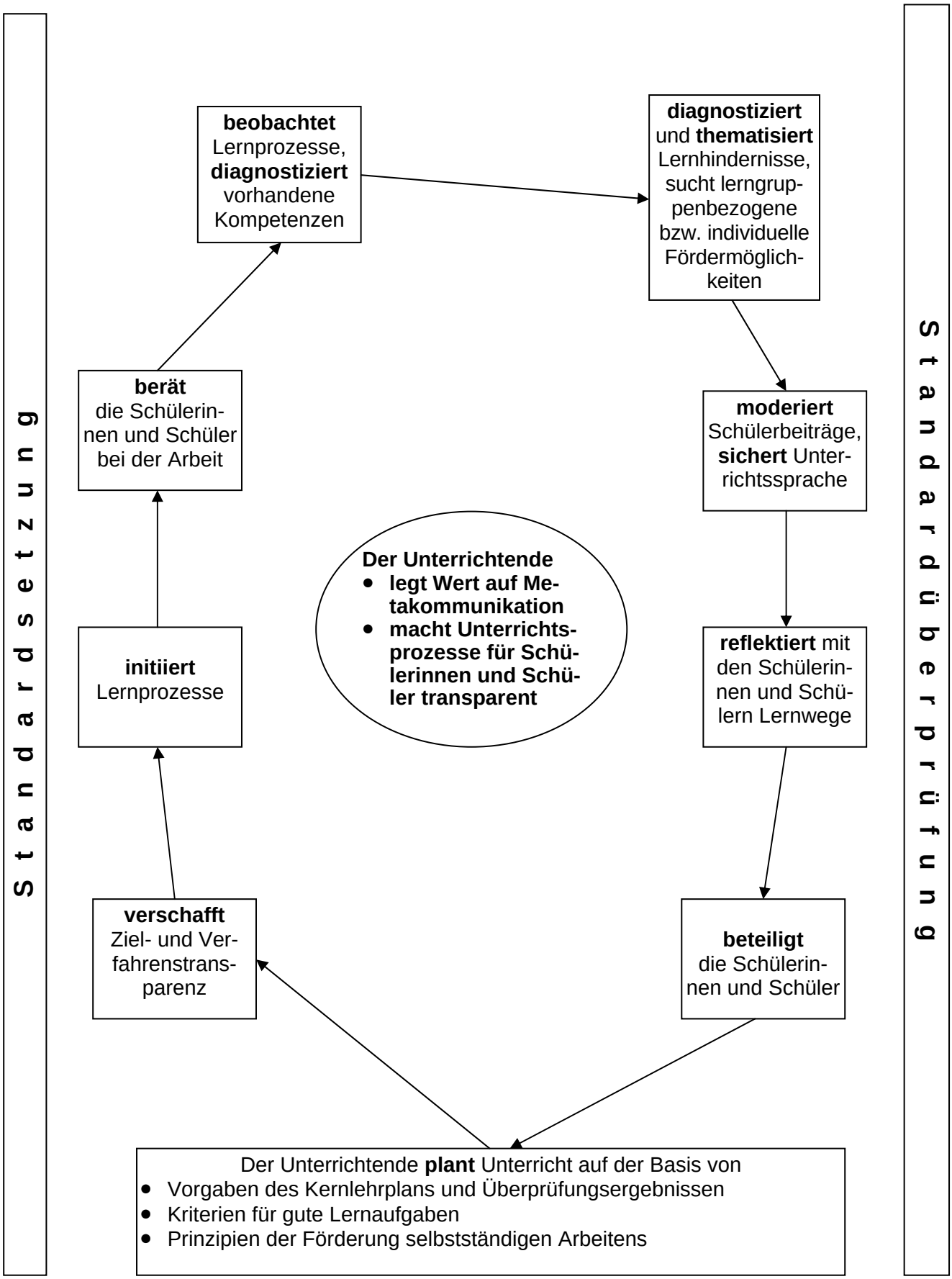
Prozessorientierung

- nicht nur Ergebnisorientierung, sondern auch Reflexion der Lernwege: Wie kann das Problem gelöst werden?
- Metakommunikation über geeignete Verfahren, Lösungen, Begründungen etc.
- Thematisierung von fachlichen Störfaktoren, Sensibilisierung für auftretende Probleme beim Lernen

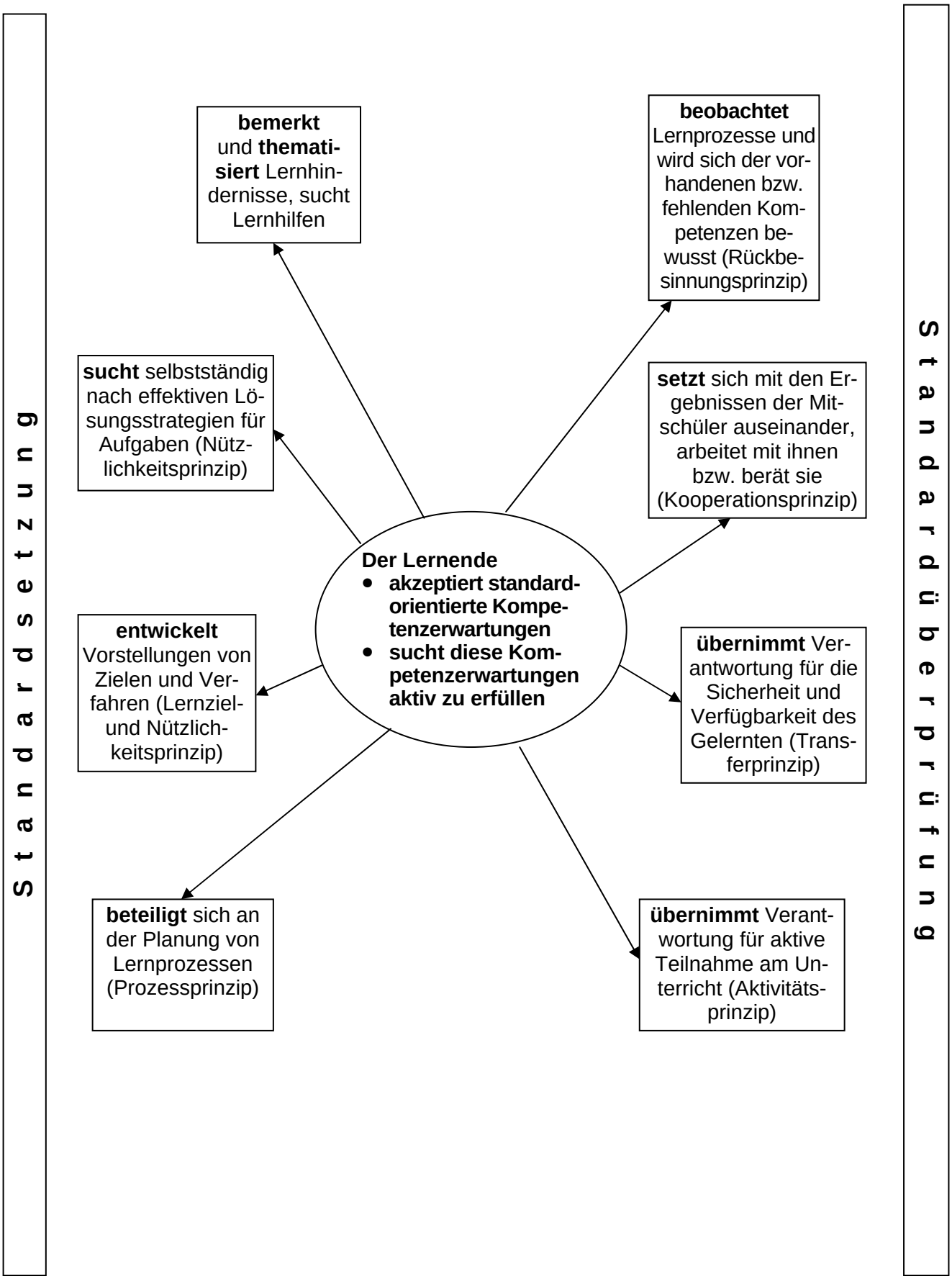
Schülerorientierung

entdeckendes Lernen – Schüler als Forscher – Ermutigungslernen – individuelle Lernwege – Förderung der Selbstständigkeit – Einfordern sozialer Kompetenzen – Entwicklung einer gemeinsamen Unterrichtssprache

1.6 Die Rolle des Unterrichtenden im prozessorientierten Unterricht



1.7 Die Rolle des Lernenden im prozessorientierten Unterricht



1.8 Überblick über die Ziele beim Erwerb, Aufbau und der Nutzung von Strategiewissen

Unterrichtsprinzipien:
- Entdeckendes Lernen, Prinzip des Erforschens
- Gemeinsames Lernen
- Metakommunikation über Probleme und Lösungsstrategien
- Offenlegen aller für Aufgaben notwendigen Operationen
- Transparenz bei allen notwendigen Arbeitsschritten