

Universität zu Köln



Humanwissenschaftliche Fakultät

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

**Kommunikatives Schreiben im Schriftspracherwerb an Schulen mit
dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung**

Lehramt für sonderpädagogische Förderung
Sonderpädagogische Fachrichtung Förderschwerpunkt Körperliche
und motorische Entwicklung

Erstgutachter*in: Dr.*in Stefanie Kalén Sachse

vorgelegt von:

Lara Elisabeth Hüls (Matrikelnummer: [REDACTED])

S-Mail: [REDACTED]

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit kommunikativem Schreiben im Schriftspracherwerb an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung (KmE). Ausgehend von einer besonderen Relevanz der Förderung schriftsprachlicher sowie kommunikativer Kompetenzen für den Personenkreis soll vor dem Hintergrund von körperlich-motorischen Einschränkungen sowie Bedarfen der Schüler*innen eine theoretische Einordnung erfolgen. Die Forschungsfrage, welche Rolle kommunikatives Schreiben an KmE-Schulen spielt, soll beantwortet werden. Dafür werden einerseits Erkenntnisse aus dem literaturbasierten Teil genutzt. Andererseits wird eine Dokumentenanalyse durchgeführt, in welcher Vorgaben für den Deutschunterricht an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE analysiert werden sowie untersucht wird, inwiefern kommunikatives Schreiben in diesen verankert ist. Basierend auf der zugrunde gelegten Definition kommunikativen Schreibens konnte gezeigt werden, dass sich viele verschiedene Ansatzpunkte in den Vorgaben finden lassen. Neben Stellen, an denen dieses explizit vermerkt wird, sind auch Stellen ersichtlich, die über das Sammeln bedeutsamer und alltagsnaher Erfahrungen, adressat*innenorientiertes Schreiben, die Funktion sowie Wirkung von Sprache und Schrift als auch die Verständigung und das Sprachhandeln auf kommunikatives Schreiben verweisen.

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	4
TABELLENVERZEICHNIS	5
EINLEITUNG	6
1 SCHRIFTSPRACHERWERB	8
1.1 EINFÜHRUNG IN DEN SCHRIFTSPRACHERWERB (,LITERACY‘).....	8
1.2 FRÜHER SCHRIFTSPRACHERWERB (,EMERGENT LITERACY‘).....	10
1.3 SCHRIFTSPRACHERWERBSMODELLE	13
1.3.1 <i>Stufenmodelle</i>	13
1.3.2 <i>Emergent Literacy – Modell & Merge-Modell</i>	15
1.4 HERAUSFORDERUNGEN IM SCHRIFTSPRACHERWERB BEI SCHÜLER*INNEN MIT DEM FÖRDERSCHWERPUNKT KME.....	18
1.5 SCHRIFTSPRACHERWERB BEI SCHÜLER*INNEN MIT EINGESCHRÄNKTEN LAUTSPRACHLICHEN FÄHIGKEITEN	20
1.6 KONSEQUENZEN FÜR DIE SCHULISCHE FÖRDERUNG	24
1.6.1 <i>Grundsätze der Förderung</i>	24
1.6.2 <i>Spezifische Förderideen</i>	27
2 KOMMUNIKATIVES SCHREIBEN	29
2.1 EINFÜHRUNG IN DAS KOMMUNIKATIVE SCHREIBEN.....	29
2.2 FORSCHUNGSSTAND	33
2.3 UNTERSTÜTZUNG VON KOMMUNIKATIVEM SCHREIBEN IN DER SCHULISCHEN PRAXIS	35
3 METHODIK	39
4 GRUNDLEGENDE DOKUMENTE ZUR SCHULISCHEN FÖRDERUNG KOMMUNIKATIVEN SCHREIBENS AN KME-SCHULEN	41
4.1 ÜBERGEORDNETE STANDARDS, RICHTLINIEN UND VORGABEN.....	41
4.2 (SCHULINTERNE) LEHRPLÄNE.....	43

5 ERGEBNISSE DER DOKUMENTENANALYSE	43
5.1 ERGEBNISSE ZU DEN ÜBERGEORDNETEN STANDARDS, RICHTLINIEN UND VORGABEN	44
5.2 ERGEBNISSE ZU DEN (SCHULINTERNEN) LEHRPLÄNEN	51
6 DISKUSSION.....	68
6.1 ZUSAMMENFASSUNG UND ERGEBNISDISKUSSION	69
6.2 DOKUMENTENVERGLEICH UND METHODENDISKUSSION	76
7 FAZIT UND AUSBLICK.....	77
LITERATURVERZEICHNIS.....	80
ANHANG	89

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Beispiele für Kompetenzen im frühen Schriftspracherwerb.....	12
Abb. 2 Phasen und Strategien im Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Frith.....	13
Abb. 3 Das Merge-Modell des frühen Schriftspracherwerbs.....	17
Abb. 4 Die Förderung kommunikativen Schreibens – Grundsätze und Förderideen.....	38
Abb. 5 Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit.....	40
Abb. 6: Gliederung der Diskussion der Dokumentenanalyse.....	69
Abb. 7: Die Rolle kommunikativen Schreibens an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE.....	80

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Ergebnisse der Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe	45
Tab. 2: Ergebnisse der Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Ersten und Mittleren Schulabschluss.....	47
Tab. 3: Ergebnisse der Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung.....	49
Tab. 4: Ergebnisse der Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung.....	51
Tab. 5: Ergebnisse des Lehrplans im Fach Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen.....	52
Tab. 6: Ergebnisse des Lehrplans im Fach Deutsch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen.....	54
Tab. 7: Ergebnisse des Lehrplans im Fach Deutsch für die Realschule in Nordrhein-Westfalen.....	56
Tab. 8: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans/des Kompetenzrasters im Fach Deutsch (Schule A).....	59
Tab. 9: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans im Fach Deutsch (Schule B).....	61
Tab. 10: Ergebnisse der schulinternen Kompetenzraster im Fach Deutsch (Schule C).....	63
Tab. 11: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans im Fach Deutsch (Schule D).....	65
Tab. 12: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans im Fach Deutsch (Schule E).....	66
Tab. 13: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans im Fach Deutsch (Schule F).....	68

Einleitung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit kommunikativem Schreiben im Schriftspracherwerb an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung (KmE). Im Schriftspracherwerb soll neben technischen Aspekten des Lesens und Schreibens der Erwerb literaler Fähigkeiten fokussiert werden (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 326; Mehlem, 2024, S. 12). Dazu gehört auch, ein Verständnis von der Bedeutung sowie der Funktion von Schrift aufzubauen (Brügelmann, 1984, S. 64 f.). Außerdem sollen sprachliche und kommunikative Aspekte während des Lernprozesses aufgegriffen werden. So sollen die Schüler*innen beispielsweise ein Verständnis von Sprache sowie Schrift als Verständigungsmöglichkeit entwickeln und Schrift für kommunikative Zwecke produzieren und nutzen können (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Sekretariat der KMK) (Hrsg.), 2022a, S. 6, S. 9). Dies erweist sich vor dem Hintergrund der Einschränkungen und Bedarfe der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE als besonders bedeutsam. Gemäß der Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen (AO-SF NRW) erhält ein*e Schüler*in den Förderschwerpunkt KmE, „wenn das schulische Lernen dauerhaft oder umfänglich beeinträchtigt ist auf Grund erheblicher Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädigungen von Gehirn und Rückenmark, Muskulatur oder Knochengerüst, Fehlfunktionen von Organen oder schwerwiegenden psychischen Belastungen infolge andersartigen Aussehens“ (§ 6). Dadurch kann auch die Entwicklung von Wahrnehmung und Kognition, Sprache und Kommunikation sowie Emotionalität und Soziabilität beeinflusst sein (Bezirksregierung Münster (Hrsg.), 2021, S. 3). Insbesondere für Schüler*innen, die eingeschränkte verbalsprachliche Fähigkeiten aufweisen und sich nicht adäquat lautsprachlich verständigen können, kann Schriftsprache „das Tor zur Welt“ (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 325) öffnen und einen „Weg zur unbegrenzten Kommunikation“ (Lemler, n. d., S. 1) darstellen. Folglich ergibt sich aus dieser Erklärung die Relevanz einer angepassten Förderung. Kommunikatives Schreiben kann an dieser Stelle ansetzen und durch das Hervorheben der sozialen Funktion sowie des Inhalts sowohl die schriftlichen als auch kommunikativen Kompetenzen der Schüler*innen fördern (Jechle, 1992, S. 40; Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34; Sturm & Weder, 2016, S. 96). Ergänzend dazu lässt sich die Relevanz kommunikativen Schreibens über den Forschungsstand herleiten. Obwohl die Studienlage sehr begrenzt ist und dieses keinen großen Stellenwert in der Forschungsliteratur einzunehmen scheint, lässt sich eine Studie von Valtin (1994b) finden. In dieser wird ausgesagt, dass vielen Kinder Einsichten in die soziale Funktion von Schrift fehlen, worüber sich erneut die Bedeutung entsprechender Förderung durch kommunikatives Schreiben herausstellen lässt (S. 29).

Als interessant erweist sich, ob dieser wichtigen Bedeutung im Deutschunterricht an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE Folge geleistet wird. Deshalb lautet die Forschungsfrage dieser Arbeit: Welche Rolle spielt kommunikatives Schreiben im Schriftspracherwerb an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE? Zur Beantwortung dieser Frage soll das Erkenntnisinteresse zum einen durch Literatur geklärt werden. Dazu wird der Schriftspracherwerb thematisiert und es werden spezifische Herausforderungen bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE sowie insbesondere bei Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten beschrieben (Kap. 1). Anschließend wird kommunikatives Schreiben in den Vordergrund gestellt und der Forschungsstand dargelegt (Kap. 2). Zum anderen wird eine Dokumentenanalyse als empirischer Teil zur Beantwortung der Forschungsfrage einbezogen. Diese setzt am Forschungsdesiderat an und liefert einen Beitrag zur Erforschung kommunikativen Schreibens in der Schule. Gemäß dem Vorgehen, das in Kap. 3 (Methodik) beschrieben wird, wird überprüft, inwiefern kommunikatives Schreiben in den Vorgaben für den Deutschunterricht an KmE-Schulen verankert ist. Aufgrund einer Analyse der Bildungsstandards der Ständigen Kultusminister*innenkonferenz (KMK) für die Primarstufe (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a) sowie den Ersten und Mittleren Schulabschluss (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b), und der Richtlinien sowie Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.), 2022a; MSB NRW (Hrsg.), 2022b) sollen so Rückschlüsse zur Rolle kommunikativen Schreibens gezogen werden. Außerdem werden die Deutsch-Lehrpläne für die Primarstufe (MSB NRW (Hrsg.), 2021), die Hauptschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.), 2011) und die Realschule (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW) (Hrsg.), 2004) sowie sechs schulinterne Lehrpläne (Kap. 4 & Kap. 5) einbezogen. Nach einer abschließenden Diskussion (Kap. 6) soll in einem Fazit die Forschungsfrage geklärt und ein Ausblick gegeben werden. Abschließend lässt sich festhalten, dass kommunikatives Schreiben trotz der großen Relevanz im Schriftspracherwerb, insbesondere für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE, in der Forschungsliteratur wenig berücksichtigt wird. Durch das Aufgreifen dieses Desiderats begründet sich das Forschungsinteresse dieser Arbeit.

1 Schriftspracherwerb

In den folgenden Ausarbeitungen wird der Schriftspracherwerb fokussiert. Dafür wird dieser zunächst in Kap. 1.1 vorgestellt, indem die Wichtigkeit verdeutlicht und das erweiterte Verständnis geklärt wird. Außerdem wird der Schriftspracherwerb im Lehrplan verortet. Abgrenzend davon erfolgt eine Beschreibung des frühen Schriftspracherwerbs, die auch spezifische, zu erwerbende Fähigkeiten aufzeigt (Kap. 1.2). Verschiedene Schriftspracherwerbsmodelle, unterteilt nach Stufenmodellen und dem ‚Emergent Literacy‘ – Modell beziehungsweise dem Merge-Modell werden anschließend in Kap. 1.3 thematisiert. Die folgenden beiden Kapitel stellen den Bezug zu Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE her, da einerseits Herausforderungen im Schriftspracherwerb bei Schüler*innen mit einer Körperbehinderung dargestellt werden (Kap. 1.4) und andererseits dieser für Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten fokussiert wird (Kap. 1.5). Abschließend werden Konsequenzen für die schulische Förderung abgeleitet, welche in Grundsätze der Förderung sowie spezifische Förderideen untergliedert sind (Kap. 1.6).

1.1 Einführung in den Schriftspracherwerb („Literacy“)

„Die Bedeutung der Sprache als wichtigstes zwischenmenschliches Kommunikationsmedium ist unbestritten. Sie ist das zentrale Mittel für Menschen, Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzunehmen und sich in ihr verständlich zu machen“ (S. 92). Mit dieser Aussage verdeutlichen das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) (Hrsg.) und das MSB NRW (Hrsg.) (2018) die Relevanz sowie soziale Funktion von Sprache, zu der sich auch die Schriftsprache zählen lässt. Zusätzlich betonen Bergeest und Boenisch (2019) die Wichtigkeit des Schriftspracherwerbs, indem sie ausdrücken, dass „die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, [...] dem Menschen in einer Medien-, Kommunikations- und Informationsgesellschaft das ‚Tor zur Welt‘ [eröffnet] [...] [und] sichere Schriftsprachkompetenzen [...] nicht nur eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg, sondern auch für die gesellschaftliche Inklusion des Menschen [bilden]“ (S. 325). Dies gewinnt insbesondere an Bedeutung, wenn bedacht wird, dass Menschen im Alltag von Buchstaben und geschriebenen Informationen umgeben sind. Um selbstständig zu werden und aktiv an der Gesellschaft teilnehmen zu können, kann es essenziell sein, diese beide Fähigkeiten erworben zu haben (Larsson, Dahlgren Sandberg & Smith, 2009, S. 77). Ein weiterer Aspekt, der die Relevanz des Schriftspracherwerbs hervorhebt, findet sich in den verschiedenen Funktionen von (Schrift-)Sprache. Neben der bereits angemerkten sozialen Funktion von Sprache, die eine interpersonale Funktion erfüllt (Lipowski & Schüller, 2022, S. 31), lässt sich auch eine intrapersonale Funktion anführen, welche unter anderem für die Bildung von Phantasievorstellungen und inneren Konzepten sowie zur Selbstregulierung wichtig ist (Lipowski & Schüller,

2019, S. 38 f.). Durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit Inhalten kann Schreiben die Weiterentwicklung von kognitiven sowie sprachlichen Wissensstrukturen unterstützen (Klein & Boscolo, 2016, S. 312 f., S. 335 ff.; Klein & Boscolo, 2016, zitiert nach Marx, 2023, S. 478). Außerdem gibt es eine repräsentative Funktion, der sich die Bildung von Welt- und Sprachwissen zuordnen lässt (Lipowski & Schüller, 2019, S. 35), und eine heuristische Funktion, in der eine Problemlösung und ein Erkenntnisgewinn berücksichtigt werden (ebd., S. 40). Ferner sind weitere Aspekte zu erwähnen, die die Bedeutung des Schriftspracherwerbs herausstellen. So kann auf den Kontakt mit Schrift und Büchern, welcher als Teil der Förderung im Schriftspracherwerb gesehen werden kann, verwiesen werden (Sachse, 2005, S. 210). Einerseits ermöglicht dieser eine „variantenreiche Freizeitgestaltung“ (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 325) sowie Gelegenheiten zur Erfahrung von Nähe und gemeinsamen Austausch, andererseits können Kreativität, sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten und die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst werden. Folgend aus diesen Darstellungen lässt sich die Lese- und Schreibförderung als eines der wichtigsten schulischen Bildungsziele hervorheben (ebd., S. 325).

Sie steht im Unterricht im übergeordneten Kontext des Erwerbs literaler Fähigkeiten, zu denen auch individuelle Fähigkeiten sowie Fertigkeiten im Umgang mit geschriebener Sprache, soziale Praktiken und kulturelle Aspekte zugeordnet werden können (Mehlem, 2024, S. 14). In diesem weiteren Sinne kann der Schriftspracherwerb nicht nur als Erwerb basaler Lese- und Schreibfähigkeiten (Dürscheid, 2016, S. 243) gesehen werden. Es geht darüber hinaus um den vollständigen „Erwerb eines von der gesprochenen Sprache unterschiedlichen Codes“ (Sachse, 2022, S. 274) beziehungsweise eine Möglichkeit zum „Brechen des Codes“ (Scheerer-Neumann, 1996, S. 1154). Eine umfassende Auseinandersetzung mit der Schriftsprache und schriftsprachlichen Handlungen, ein Interesse an und die Bedeutung von Schrift, der Umgang mit Büchern sowie die Teilhabe an verschiedenen Aktivitäten bilden Schwerpunkte, worin sich auch eine soziale Dimension erkennen lässt (Sachse, 2005, S. 210). Die Lernenden sollen Schrift als Medium entdeckte gesprochene Sprache festzuhalten (MKFFI NRW (Hrsg.) & MSB NRW (Hrsg.), 2018, S. 94), wie beispielsweise in Verpackungsaufschriften, Rezepten oder Fahrplänen (Sachse, 2005, S. 210), und sich mit anderen auszutauschen (MKFFI NRW (Hrsg.) & MSB NRW (Hrsg.), 2018, S. 94), wie zum Beispiel in Briefen (Sachse, 2005, S. 210). Dies wird im Zusammenhang mit dem kommunikativen Schreiben (Kap. 2) detaillierter aufgegriffen. Des Weiteren verdeutlicht Brügelmann (1984) acht Bausteine des Schriftspracherwerbs, in welchen die unterschiedlichen Teilbereiche dargelegt werden. So soll ein Symbol-Verständnis gefördert und Sprache analysiert werden. Die Lernenden sollen Einsicht in den Aufbau der Schrift und deren Verwendung erlangen. Außerdem sollen sie Buchstaben kennen, unterscheiden und in Bausteine gliedern können. Sie sollen beispielsweise fähig sein, Buchstaben zu Sprechsilben zusammenzufassen (S. 64 f.). Es lässt sich also resümieren, dass beim

Schriftspracherwerb (Literacy) nicht nur technische Aspekte des Lesens und Schreibens, sondern auch das Verständnis der Funktionen von Schrift(-sprache) sowie soziale Aspekte fokussiert werden sollten (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 326; Sachse, 2022, S. 274).

Die Entwicklung von Sprache, welche ab der Geburt beginnt und nie abgeschlossen wird, steht regulär in den ersten Schuljahren der Grundschule im Schriftspracherwerb als ein fundamentales Lernziel im Vordergrund (MKFFI NRW (Hrsg.) & MSB NRW (Hrsg.), 2018, S. 92, S. 94; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 110). Sie stellt in allen Schulfächern ein Medium des Lernens dar, weshalb die Entwicklung der sprachlichen Handlungskompetenz auch im Förderschwerpunkt KmE als Basis für schulisches Lernen angesehen wird (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2021, S. 7). Zu bemerken ist, dass alle Erfahrungen mit mündlicher und schriftlicher Sprache die Lernentwicklung im Schriftspracherwerb beeinflussen (MKFFI NRW (Hrsg.) & MSB NRW (Hrsg.), 2018, S. 92, S. 94). Wie im Lehrplan der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen für das Fach Deutsch formuliert wird, ist es Ziel der Primarstufe, die Schüler*innen zu einer „grundlegenden rezeptiven und produktiven Text- und Gesprächskompetenz“ (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 11) zu befähigen. Die Sprache als Verständigungsmittel sowie als Möglichkeit der Welterschließung bildet dabei einen Schwerpunkt. Die unterschiedlichen Realisierungsformen von Sprache (Sprechen und Zuhören, Lesen, Schreiben) und das Untersuchen dieser werden berücksichtigt (ebd., S. 11). Neben der Entwicklung von Rechtschreibkompetenzen sollen auch Lese- und Textkompetenzen im Anfangsunterricht unterstützt werden (Mehlem, 2024), womit das bereits beschriebene erweiterte Verständnis vom Schriftspracherwerb einbezogen wird. Abschließend zu kommentieren ist, dass dieser (schulische) Schriftspracherwerb für Schüler*innen mit einer Körperbehinderung, insbesondere mit Kommunikationsschwierigkeiten, erschwert sein und verschiedene Herausforderungen beinhalten kann (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 325). Diese werden in Kap. 1.4 und Kap. 1.5 illustriert.

1.2 Früher Schriftspracherwerb („Emergent Literacy“)

Obwohl der frühe Schriftspracherwerb („Emergent Literacy“) nicht eindeutig vom Schriftspracherwerb („Literacy“) unterschieden werden kann, lässt sich diese Unterteilung in der Literatur wiederfinden (Sachse, 2005, S. 212). „Emergent Literacy“ wird darin in Abgrenzung zu „Literacy“ beschrieben als „all of the reading and writing behaviours and understandings that precede and develop into conventional reading and writing“ (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 4). Wie Sachse und Bernasconi (2024) diesbezüglich darlegen, wird also die Entwicklung von Verhaltensweisen, Erfahrungen sowie Einsichten, die zu konventionellem Lesen und Schreiben führen, thematisiert (S. 109). Bezüglich des Themas dieser Arbeit ist insbesondere das „Emergent Writing“ herauszustellen.

Emergent writing can be thought of as the explorations, experiments, and inventions of learners who do not yet fully understand all of the conventions that make written communication possible because of their inexperience with print generally, and writing tools specifically, as well as their individual differences. (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 64)

Wichtig ist dabei, dass ‚Emergent Writing‘ bereits beginnt, bevor die Lernenden wissen, wie Schrift aussieht und diese schreiben können (ebd., S. 64). Die sich erst entwickelnden Kompetenzen im Lesen und Schreiben in frühen Phasen des Schriftspracherwerbs werden fokussiert, wodurch ‚Emergent Literacy‘ als ein Teilbereich von ‚Literacy‘ gesehen werden kann (Sachse, 2005, S. 211). Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die schriftsprachlichen Fähigkeiten, die dort erworben werden, sich im Verlauf des Schriftspracherwerbs differenzierter weiterentwickeln (Sachse & Bernasconi, 2024, S. 110). Außerdem ist zu erwähnen, dass auch Menschen mit Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarf Fortschritte im (frühen) Schriftspracherwerb machen können. Erickson und Koppenhaver (2020) verdeutlichen, dass „[Emergent Literacy] explains how individuals with even the most significant disabilities begin to make progress toward becoming independent readers, writers and symbolic communicators when given appropriate support and experience over time“ (S. 4). Hierin wird zusätzlich die Bedeutung einer adäquaten und kontinuierlichen Förderung deutlich, auf welche in Kap. 1.6 eingegangen wird. Bevor spezifische Fähigkeiten und Einsichten des frühen Schriftspracherwerbs skizziert werden, ist zuletzt auf eine Aufschlüsselung des Terms ‚Emergent Literacy‘ von Teale & Sulzby (1986) hinzuweisen, in welcher die Bedeutung von ‚Emergent‘ prägnant bestimmt wird. Sie stellen dar, dass eine Entwicklung sowie „a direction in which children are progressing“ (S. XX) betont wird. Ferner heben sie hervor „that there is something new emerging in the child that had not ‘been’ there before“ (S. XX).

In der Literatur werden verschiedene Kompetenzen, die im frühen Schriftspracherwerb erworben werden, herausgestellt. So sind laut Sachse (2005) einerseits die Fähigkeiten, einer Geschichte zu folgen, Wörtern Bilder zuzuordnen und den eigenen Namen zu erkennen, in diesem Kontext als relevant zu erachten. Auch das Interesse am Anschauen sowie Lesen von Büchern sollte unterstützt werden (S. 211). Andererseits wird die phonologische Bewusstheit, also die Fähigkeit, Laute identifizieren und verwenden zu können sowie Reime zu erkennen und Silben zu segmentieren, als wichtige ‚Vorläuferfähigkeit‘ zum Schriftspracherwerb benannt (S. 217 f.). Darauf verweist auch der Lehrplan der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen, der ergänzend dazu weitere Fähigkeiten aufzeigt, die für das Erreichen der darin beschriebenen Kompetenzerwartungen im Deutschunterricht grundlegend sind. So beziehen sich diese Fähigkeiten einerseits auf die pragmatische Bewusstheit, also die bewusste Gestaltung der Sprache in der Kommunikation mit anderen. Andererseits nehmen sie Bezug auf die syntaktische Bewusstheit, welche die bewusste Nutzung grammatikalischer Mittel meint, und die Wortbewusstheit (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 17). Zusätzliche Aspekte werden von Werner (n. d.)

charakterisiert. Er akzentuiert einen frühen Kontakt mit Schriftsprache auf beispielsweise Straßenschildern, Einkaufslisten und Büchern sowie Vorerfahrungen, der in soziale Handlungen eingebettet ist. „Am wichtigsten ist in diesen sozialen Interaktionen die Einsicht der Kinder in die kommunikative Funktion der Sprache [...] [,wodurch] wir uns verständigen, unser Handeln koordinieren, Wissen erweitern, Einstellungen mitteilen, Gefühle und Wünsche ausdrücken [und] fiktive Welten entwerfen [können]“ (S. 1). Die Lernenden sollen Erfahrungen sowohl mit Wörtern und dem Satzbau als auch mit pragmatischen und kommunikativen Elementen sammeln (ebd., S. 1). Hierin zeigt sich bereits die Relevanz von kommunikativen Aspekten im Schriftspracherwerb, die in Kap. 2.1 im Kontext kommunikativen Schreibens differenziert aufgegriffen werden. Abschließend ist auf eine Vielzahl von weiteren einzelnen Kompetenzen zu verweisen, welche von Sachse und Bernasconi (2024) übersichtlich dargestellt werden (Abb. 1) und ebenfalls kommunikative Aspekte berücksichtigen (siehe Kap. 2.3). Außerdem beziehen sie explizit Menschen mit kognitiven und motorischen Beeinträchtigungen ein, was unter anderem im Bereich der Kommunikation und dem Lesen besonders deutlich wird. So sollen beispielsweise körpereigene Kommunikationsformen sowie Unterstützte Kommunikation genutzt und mit der ‚inneren Stimme‘ gelesen werden (S. 115). Unterstützte Kommunikation, die das Sprach- und Situationsverständnis verbessern, kommunikative Kompetenzen ausbauen sowie die Sprachproduktion anregen möchte, umfasst dabei verschiedene Möglichkeiten, mit denen die Kommunikation von Menschen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten unterstützt werden kann (Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., n. d.).

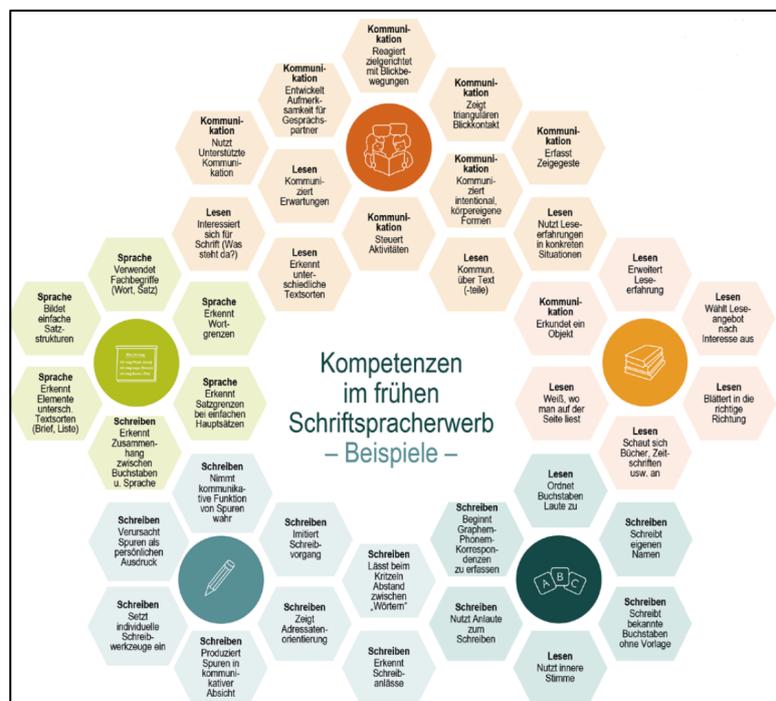


Abb.1: Beispiele für Kompetenzen im frühen Schriftspracherwerb (Sachse & Bernasconi, 2024, S. 115)

1.3 Schriftspracherwerbsmodelle

Dieses Kapitel stellt Schriftspracherwerbsmodelle vor, in welchen die Entwicklung der Schriftsprache auf unterschiedliche Weise modelliert wird. Zunächst sollen Stufenmodelle in den Fokus gestellt werden (Kap. 1.3.1). Diese sehen den Schriftspracherwerb (‚Literacy‘) als mehrstufigen Prozess, in dem die Lernenden sukzessive schriftsprachliche Prinzipien erwerben (Scheerer-Neumann, 1996, S. 1166). Anschließend soll mit dem ‚Emergent Literacy‘ – Modell sowie dem Merge-Modell ein anderer Ansatz aufgezeigt werden, der eine parallele Entwicklung literaler Fähigkeiten unabhängig einer Stufenfolge vertritt (Teale & Sulzby, 1986, S. XVIII) (Kap. 1.3.2).

1.3.1 Stufenmodelle

Stufenmodelle illustrieren, wie die Lernenden Einsicht in die alphabetische Struktur der Schrift erlangen können und stellen dabei insbesondere die Graphem-Phonem-Korrespondenz beim Schreiben und Lesen von Wörtern in den Vordergrund (Valtin & Sasse, 2018, zitiert nach Sachse, 2020, S. 2 f.). Sie gehen von einem spezifischen Ablauf unterschiedlicher Aneignungsphasen aus (Sachse, 2020, S. 5). Ein Stufenmodell stellt das 3-Phasen-Modell von Frith (1985) dar. In diesem wird gegensätzlich zu einer festgelegten Abfolge von linearen Lernschritten eine Wechselwirkung interagierender Faktoren betont. Außerdem beruht das Modell auf der Annahme, dass Schriftsprache über die Regeln der Graphem-Phonem-Korrespondenz gesprochener Sprache abgeleitet werden kann, was mit dem Begriff der Dependenzhypothese belegt wird. Folgend aus diesen beiden Aspekten werden drei Phasen mit je zwei Stufen definiert, welche sich überschneiden und individuell durchlaufen werden (Abb. 2) (Dürscheid, 2016, S. 245).

Phasen/Strategien	Lesen	Schreiben
1 a)	logographisch	symbolisch
1 b)	logographisch	logographisch
2 a)	logographisch	alphabetisch
2 b)	alphabetisch	alphabetisch
3 a)	orthographisch	alphabetisch
3 b)	orthographisch	orthographisch

Abb. 2: Phasen und Strategien im Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Frith (Dürscheid, 2016, S. 249)

Bei logographischen Strategien orientieren sich die Lernenden an charakteristischen Merkmalen eines Wortes (ebd., S. 245 f.). Beim Nutzen alphabetischer Strategien manifestiert sich eine phonologische Rekodierung, die in lautgetreuem Lesen und Verschriften deutlich wird (ebd., S. 246 f.). Orthographische Strategien ermöglichen anschließend ein ganzheitliches Lesen sowie eine Orientierung an orthographischen Regeln (ebd., S. 247 f.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Modell einen wechselseitigen Vorsprung im Lese- und Schreibprozess beschreibt, der das Erreichen der nächsthöheren Strategie beeinflusst (ebd., S. 248). Eine stufenförmige Abfolge wird auch im 5-Phasen-Modell von Günther (1986) hervorgehoben. Wie auch im Modell von Frith baut dieses Modell auf der Dependenzhypothese sowie der Annahme der wechselseitigen Beeinflussung interagierender Faktoren auf. Insbesondere Günther betont in diesem Kontext, dass es sich in seinem Stufenmodell nicht um ein festgelegtes Ablaufschema handelt (ebd., S. 245). Des Weiteren konstatiert er fließende Übergänge zwischen den unterschiedlichen Stufen. „Strategien, die in vorherigen Stufen im Zentrum der Entwicklung standen, können durchaus auch in den darauffolgenden Stufen noch gelegentlich gezeigt werden. Genauso kann ein Kind ab und zu eine Strategie aus einer späteren Stufe anwenden, ohne dass dies zwangsläufig heißt, dass das Kind diese Stufe bereits erreicht hat“ (Stecher, Rauner, Waidmann et al., 2021, S. 1). Die erste Stufe des Modells ist die präliteralsymbolische Stufe. Ikonische Zeichen sowie Symbole können ‚gelesen‘ werden und sogenanntes ‚Als-Ob-Schreiben‘ und Kritzeln steht im Fokus (ebd., S. 1). In der zweiten Stufe, der logographemischen Stufe, können visuelle Merkmale eines Wortes erkannt und wichtige Wörter gemalt werden. Ein schrittweises Erarbeiten der Graphem-Phonem-Korrespondenz, die sich unter anderem in einer phonetischen Schreibweise zeigt, zeichnet die vierte, alphabetische Stufe aus. Die fünfte Stufe (orthographische Stufe) beinhaltet den Gebrauch morphematischer und orthographischer Regeln und ermöglicht das Schreiben nicht-lautgetreuer Wörter. In der letzten Stufe, der integrativ-automatisierten Stufe, werden die Lese- und Schreibprozesse automatisiert und ganzheitliche Strategien angewendet. Semantische und prosodische Aspekte im Lesen sowie kommunikative Aspekte und Aspekte auf Satz- und Textebene im Schreiben sind für diese Stufe kennzeichnend (ebd., S. 2).

Ein weiteres Stufenmodell wird von Valtin (1994a) dargestellt. In sieben Stufen wird das Lernen von Rechtschreibung thematisiert (S. 34 f.):

- Stufe 0: Nachahmung und Kritzeln
- Stufe 1: Malen willkürlicher Buchstabenfolgen ohne Bezug zur Lautung des Wortes
- Stufe 2: Ansätze einer lautorientierten Schrift zeigen sich im vorphonetischen Niveau
- Stufe 3: Skelettschreibungen sind im halbphonetischen Niveau zu finden
- Stufe 4: Alle zu hörenden Laute werden vollständig phonetisch abgebildet (phonetische Strategie)
- Stufe 5: Phonematische Umschrift sowie erste Beachtung orthographischer Regeln

- Stufe 6: Orthographische Verschriftung

Eine Zusammenfassung verschiedener Stufenmodelle zum Schriftspracherwerb, auf die sowohl Bergeest und Boenisch (2019) als auch Sachse (2020) hinweisen, findet sich bei Mayer (2014). Neben den Modellen von Frith, Günther und Valtin bezieht er zusätzlich die Modelle von Kirschhock (2004), Klipcera et al. (2013) sowie Mayer (2013) ein (S. 182). Diese werden aufgrund der Dopplungen zu den bereits vorgestellten Modellen und der folgenden Zusammenfassung im Rahmen dieser Arbeit nicht detaillierter betrachtet. Er stellt fünf Phasen fest, die sich in vielen Modellen wiederfinden lassen. Ein ‚so-tun-als-ob-lesen/schreiben‘ (präliteralsymbolische Phase) entwickelt sich über eine Orientierung an visuellen Merkmalen von Wörtern und eine entsprechende Bedeutungsverknüpfung (logographemische Phase) zu einem lautgetreuen Lesen und Schreiben mit zunehmender Graphem-Phonem-Korrespondenz (alphabetische Phase) (ebd., S. 182 ff.). Im Zusammenhang mit unterstütz-kommunizierenden Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten merkt Sachse (2020) diesbezüglich an, dass insbesondere in dieser Phase aufgrund der größeren Relevanz von Lautsprache alternative Unterstützungsmöglichkeiten gefunden werden müssen (siehe Kap. 1.6.1) (S. 5). Anschließend erlernt der/die Lernende die Berücksichtigung orthographischer Regeln (orthographische Phase) und es erfolgt eine Automatisierung schriftsprachlicher Fähigkeiten (integrativ-automatisierte Phase). Im engeren Sinne ist die letzte Phase jedoch keine eigene Phase, sondern verweist nur darauf, dass die dargestellte Automatisierung viel Zeit im Anschluss an den Erwerb beansprucht (Mayer, 2014, S. 184 f.).

1.3.2 Emergent Literacy – Modell & Merge-Modell

Bevor im Folgenden das ‚Emergent Literacy‘ – Modell sowie das Merge-Modell thematisiert werden, soll zunächst der ‚Reading Readiness‘ – Ansatz beschrieben werden, von dem sich die beiden Modelle klar abgrenzen (Teale & Sulzby, 1986, S. XVIII; Sachse, 2022, S. 278). Er wurde unter anderem durch Arnold Gesell ab den 1920er Jahren geprägt und sagt aus, dass Lernende erst ab einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Entwicklung bereit und fähig für den Schriftspracherwerb sind (Teale & Sulzby, 1986, S. IX). Außerdem stellt er formale Aspekte des Lesens heraus und betont, dass das Lesen vor dem Schreiben erlernt werden sollte (ebd., S. XIII). Dies impliziert auch, mit der Schreibförderung entsprechend abzuwarten (ebd., S. XIII), was sich im Kontext von Lernenden mit kognitiven sowie motorischen Beeinträchtigungen kritisch betrachten lässt (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 6). Zusammenfassend lässt sich also festhalten: „Readiness to read was the result of neural ripening. The mental processes necessary for reading would unfold automatically at a certain point in development [...] If the child is not yet ready, wait“ (Teale & Sulzby, 1986, S. IX). Zu erwähnen ist jedoch, dass

mit einer Förderung die Entwicklung wichtiger Fähigkeiten für den Beginn des Schriftspracherwerbs unterstützt werden können, beispielsweise in Bezug auf die auditive und visuelle Diskriminierung, das Gedächtnis und allgemeine Fähigkeiten im Zusammenhang mit Buchstaben und Lauten (ebd., S. XIII).

Im Gegensatz zu dieser Auffassung ist für das ‚Emergent Literacy‘ – Modell die Annahme fundamental, dass sich die Fähigkeiten, zu sprechen und zu verstehen, zu lesen und zu schreiben gleichzeitig entwickeln sowie gegenseitig beeinflussen (Teale & Sulzby, 1986, S. XVIII; Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 6; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 110). Keine Fähigkeit ist wichtiger oder als vorausgehende Fähigkeit anzusehen, sondern der Erwerbsprozess aller Fähigkeiten beginnt früh, wenn Lernmöglichkeiten geboten werden (Sachse, 2020, S. 4 f.; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 110). Ferner sind die Fähigkeiten des frühen Schriftspracherwerbs ebenso entscheidend für den gesamten Erwerbsprozess, wie konventionelle schriftsprachliche Fähigkeiten (Niedermann & Sassenroth, 2004, S. 47). Vertreten wird dieses Modell unter anderem von Teale und Sulzby (1986), die diese Annahme im Vergleich zum ‚Reading Readiness‘ – Ansatz wie folgt bekräftigen: „The notion of reading preceding writing, or vice versa, is a misconception. Listening, speaking, reading, and writing abilities (as aspects of language – both oral and written) develop currently and interrelatedly, rather than sequentially” (S. XVIII). Dies zeichnet das Modell insbesondere für Lernende mit Beeinträchtigungen als geeignet aus, wie auch in den weiteren Grundsätzen erkenntlich wird (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 6). So basiert das Modell auf einem Vorschussvertrauen. Die Lernenden müssen keine Voraussetzungen für den Schriftspracherwerbsprozess erfüllen (Sachse & Bernasconi, 2024, S. 110; Sachse, 2020, S. 5). Folglich ist auch die Lautsprache nicht als Voraussetzung anzusehen (Sachse, 2005, S. 210). Des Weiteren wird die Funktion von Schrift hervorgehoben. Im Gegensatz zu den Stufenmodellen (Kap. 1.3.1), die insbesondere die alphabetische Struktur fokussieren (Valtin & Sasse, 2018, zitiert nach Sachse, 2020, S. 5 f.), wird die Funktion mit der Form von Schrift gleichgestellt (Sachse, 2020, S. 5). Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Fähigkeiten der Lernenden inkonsistent und von der Tagesform abhängig sein können (Sachse & Bernasconi, 2024, S. 110). Abschließend ist die Relevanz einer adäquaten und frühen Förderung herauszustellen. Die voraussetzungslose und gleichzeitige Berücksichtigung aller Bereiche, in der die Motivation durch die Betrachtung der Funktion von Schrift sowie bedeutsamer Lese- und Schreibanlässe gestärkt wird, gewinnt insbesondere auch für Lernende mit Beeinträchtigungen eine große Bedeutung (Köb & Terfloth, 2021, S. 28; Sachse, 2020, S. 5).

Im Merge-Modell werden verschiedene Perspektiven auf den Schriftspracherwerb kombiniert und das bereits beschriebene ‚Emergent Literacy‘ – Modell weiterentwickelt (Sachse, 2022, S. 278). Des Weiteren werden Kindern und Jugendlichen mit schweren Beeinträchtigungen sowie

nicht lautsprachlich kommunizierenden Lernende explizit einbezogen, denn auch diese Personen können „Fortschritte auf ihrem Weg zur Schrift machen“ (ebd., S. 278).

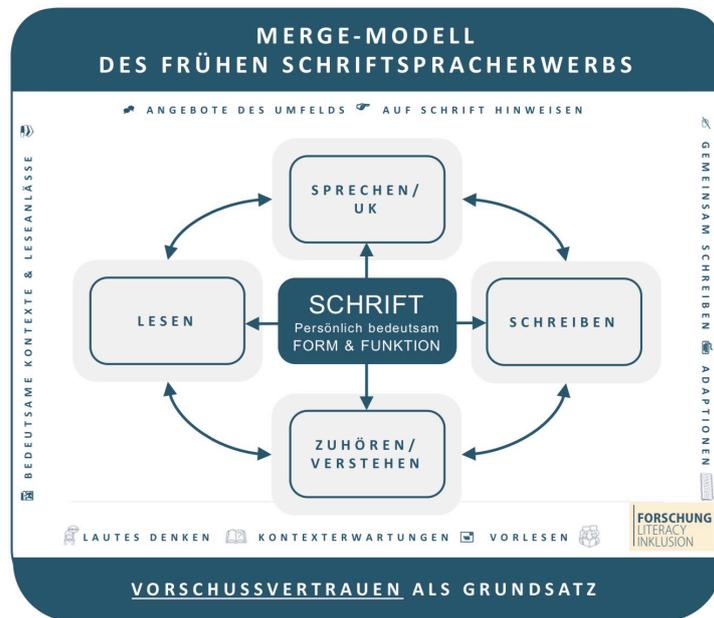


Abb. 3: Das Merge-Modell des frühen Schriftspracherwerbs (Sachse, 2022, S. 278)

Wie in Abb. 3 deutlich wird, stehen die unterschiedlichen schriftsprachlichen Fähigkeiten in einem wechselseitigen und interagierenden Zusammenhang. Lesen, Zuhören und Verstehen, Schreiben sowie Sprechen und Unterstützte Kommunikation bilden sich simultan aus. Eine essenzielle Basis dafür stellt das Vorschussvertrauen in die Fähigkeiten der Lernenden dar. Aufbauend darauf sollen ansprechende und herausfordernde Angebote gemacht werden, die für die Kinder und Jugendlichen persönlich bedeutsame Lernanlässe darstellen und in entsprechende Kontexte eingebettet sind. Beispielsweise sollte auf Schrift im Alltag hingewiesen, gemeinsam geschrieben und vorgelesen werden. Dabei ist besonders auf mögliche Adaptationen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinzuweisen (ebd., S. 278). Unter anderem entfällt für einige Lernende die Lautsprache als wichtige Hilfestellung im Schriftspracherwerbsprozess. Dadurch kann das Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenz erschwert sein (ebd., S. 277). Deshalb kann beispielsweise lautes Denken von Seiten einer Modellperson (ebd., S. 278) oder die Nutzung der ‚inneren Stimme‘ (Sachse & Bernasconi, 2024, S. 114) unterstützend wirken. Im Zentrum des Modells steht die Schrift, welche sich ebenfalls mit allen Komponenten wechselseitig beeinflusst. Relevant ist diesbezüglich, dass es um das Sammeln persönlich bedeutsamer Erfahrungen mit Schrift geht. Nicht nur die Form, auch die Funktion der Schrift soll fokussiert werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es im ‚Merge-Modell‘ „um die Unterstützung des Schriftspracherwerbs [geht,] mit den langfristigen Zielen verstehend lesen und so schreiben zu lernen, dass eigene Gedanken

in Form von Buchstaben, Wörtern und Texten festgehalten werden können“ (Sachse, 2022, S. 278) – und das bei allen Lernenden (ebd., S. 278).

1.4 Herausforderungen im Schriftspracherwerb bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KME

Im Schriftspracherwerb existieren vielfältige Herausforderungen, insbesondere auch für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KME. Um die Herausforderungen umfassend darstellen zu können, werden auch Schwierigkeiten im Spracherwerb, der folglich auch den Schriftspracherwerb beeinflusst (Dahlgren Sandberg & Hjelmquist, 1997, S. 109; Sachse, 2020, S. 2), einbezogen. So ist zunächst auszusagen, dass der Spracherwerb bei diesen Schüler*innen häufig verzögert ist, was auch zu einer allgemein langsameren Entwicklung führen kann. Außerdem besteht eine reziproke Beziehung zwischen der Sprachentwicklung sowie anderen Entwicklungsbereichen, die sich gegenseitig beeinflussen (Wilken, 2018, S. 13 f.). Dies führt folglich dazu, dass es möglich ist, dass sich auch Jugendliche und Erwachsene noch mit dem Schriftspracherwerb, der sich in individueller Geschwindigkeit entwickelt, beschäftigen (Köb & Terfloth, 2021, S. 26, S. 28). In der Literatur wird allerdings vermehrt der Schriftspracherwerb von Kindern zentralisiert (Dürscheid, 2016, S. 244), wobei jedoch auch Literatur angeführt werden kann, die den Schriftspracherwerb bei älteren Personen aufgreift. So beispielsweise bezieht Dürscheid (2016) diesen nicht nur auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter, sondern fasst darunter „generell den Erwerb der Fähigkeit, lesen und schreiben zu können“ (S. 244). Auch Teale und Sulzby (1986) verdeutlichen eine Entwicklung unabhängig des Alters, indem sie darlegen, dass viele Motive, Funktionen sowie psycholinguistischen Prozesse, die mit dem Schreiben und Lesen assoziiert sind, identisch bei Kindern und Erwachsenen sowie bei „other literate persons“ (S. XX) sind. Des Weiteren ist nicht nur eine Verzögerung im Spracherwerb festzuhalten, sondern es sind auch zusätzliche Wahrnehmungsstörungen und Einflüsse anderer Entwicklungsbereiche möglich, die die Informationsverarbeitung und das Lernen beeinträchtigen können. Dadurch kann der Spracherwerb negativ beeinflusst werden. Beispielsweise können sensorische Beeinträchtigungen vorliegen. Schwierigkeiten im Hören können sich auf das Verstehen sowie Sprechen-Lernen auswirken und Sehschädigungen können die Lautproduktion erschweren, da Mundbewegungen nicht erkannt werden können. Ferner können motorisch-funktionelle Erschwernisse, unter anderem der Sprechorgane und der Atmung, das Sprechen-Lernen beeinträchtigen. Zuletzt ist zu äußern, dass die kognitiv-emotionale Basis sprachlicher Entwicklung, welche durch Interaktionen erworben wird, ebenfalls beeinträchtigt sein kann. Aufgrund der motorischen Entwicklung und damit zusammenhängender Handlungseinschränkungen kann es bei Personen mit einer Körperbehinderung zu einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung kommen, was die Sprachentwicklung beeinflussen

kann (Wilken, 2018, S. 14). Wilken (2018) stellt in diesem Kontext heraus, dass „motorische Behinderungen [...] somit über eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten auch die kognitive und emotionale Entwicklung beeinträchtigen [können]“ (S. 15).

Diesen Mangel an Erfahrungen hebt auch Weid-Goldschmidt (1996) hervor. Sie betont, dass Kinder mit schweren motorischen Behinderungen und Kinder ohne eine ausreichende Verbal-sprache oft weniger Umwelterfahrungen machen, wodurch sie mehr Unterstützung bezüglich ihrer sozialen, kommunikativen sowie sprachlichen Entwicklung benötigen (S. 208 f.). Dabei ist das Sammeln von Erfahrungen, insbesondere auch Erfahrungen mit Schrift (Sachse, 2022, S. 278; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 108), fundamental für den Schriftspracherwerb. Aufgrund von Therapie- und Krankenhausaufenthalten (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 326) sowie allgemein weniger Erfahrungsmöglichkeiten (Erickson, Koppenhaver & Cunningham, 2017, zitiert nach Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 65), erlangen Kinder mit dem Förderschwerpunkt KmE weniger ‚Literacy‘-Erfahrungen als andere Kinder ohne eine Behinderung (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 326). Teils erhalten manche Schüler*innen auch in der Schule keine entsprechenden Möglichkeiten. Nach Bernasconi (2017) wird Schüler*innen mit komplexen Behinderungen häufig eine Alternative zum Deutschunterricht angeboten, anstatt diesen adäquat zu differenzieren (S. 317 f., S. 322 f.) Dadurch können sie keine individuell bedeutsamen Erfahrungen mit Schrift machen (Sachse, 2022, S. 278; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 108). Dies könnte auch mit den kognitiven Fähigkeiten dieser Schüler*innenschaft zusammenhängen, wobei sich allerdings anführen lässt, dass Intelligenzminderungen zwar einen Einfluss auf die Lese- und Schreibkompetenz aufweisen, diese jedoch nicht vollständig bestimmen (Schneider, 2017, S. 91 f.). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass eine Beteiligung am Schriftspracherwerb auch für diese Schüler*innen wichtig sein kann.

Des Weiteren sind Erschwernisse im Schriftspracherwerb aufgrund der motorischen sowie körperlichen Dispositionen heranzuziehen – zum Beispiel eine beeinträchtigte Sprech-, Augen- und Handmotorik (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 325). Dies kann durch verschiedene Möglichkeiten unterstützt und ausgeglichen werden, wie in Kap. 1.6.1 gezeigt wird. Außerdem sind insbesondere auch Personen ohne lautsprachliche Fähigkeiten, denen sich besondere Herausforderungen im Schriftspracherwerb bieten, herauszustellen (ebd., S. 325). Aufgrund einer detaillierteren Betrachtung dieser Personengruppe innerhalb des Förderschwerpunktes KmE finden sich die entsprechenden Herausforderungen in Kap. 1.5. Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass unterschiedliche Herausforderungen den Sprach- sowie Schriftspracherwerb erschweren können. Neben Beeinträchtigungen anderer Entwicklungsbereiche, wie beispielsweise im kognitiven Bereich, sind so auch sensorische und motorische Beeinträchtigungen zu benennen. Insbesondere der Mangel an individuell bedeutsamen Erfahrungen mit Schrift, welche sich als zentral für den Schriftspracherwerb darstellen, ist für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE im Vergleich zu anderen Schüler*innen ohne Behinderung

hervorzuheben. Es ist zu betonen, dass trotz dieser Herausforderungen alle Schüler*innen in ihrem Schriftspracherwerbsprozess gefördert werden sollten – Jede*r kann Fortschritte machen (Köb & Terfloth, 2021, S. 29; Sachse, 2020, S. 6; Sachse, 2022, S. 278).

1.5 Schriftspracherwerb bei Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten

In den folgenden Ausführungen wird der Schriftspracherwerb bei Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten sowie fehlender Verbalsprache beleuchtet. Insbesondere Schüler*innen, die sowohl eine Körperbehinderung als auch eine mangelnde Lautsprache aufweisen, sind von den Herausforderungen im Schriftspracherwerb „doppelt betroffen“ (Konrad, 2018, S. 93) (siehe Kap. 1.4 & Kap. 1.5). Um die Bedeutung aufzuzeigen, dass „diese Kinder aufgrund ihrer expressiven Einschränkungen sowohl in ihrer Sprachentwicklung als auch in weiteren Bereichen andere Wege als sprechen-lernende Kinder gehen müssen“ (ebd., S. 87), erfährt die Personengruppe in diesem Kapitel eine gesonderte Betrachtung. Vorab ist jedoch darauf hinzuweisen, dass eine individuelle Entwicklung bei jedem/jeder einzelnen Schüler*in beachtet werden sollte (ebd., S. 87).

Geistige oder körperliche Behinderungen sind häufig mit einer Veränderung kommunikativer Leistungen verbunden. So verfügen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE circa 20 % der Schüler*innen über keine verbalsprachlichen Möglichkeiten (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 120 f.). Wilken (2018) betont in diesem Zusammenhang eine große Spannbreite der Sprachfähigkeiten. Von einer kontextgebundenen präintentionalen Kommunikationsfähigkeit bis hin zu einem ‚normalen‘ Sprachverständnis ist ein umfangreiches Spektrum möglich. Neben Veränderungen basaler Grundlagen von Kommunikation und Sprache können kognitive Fähigkeiten sowie das Kommunikationsbedürfnis beeinträchtigt sein (ebd., S. 13). Dies hat, wie bereits in Kap. 1.4 erwähnt, Effekte auf den Schriftspracherwerb. Aufgrund der teils komplexen Einschränkungen von kommunikativen Fähigkeiten kann laut Sachse (2020) neben der Kommunikationsentwicklung zusätzlich das Lesen sowie das Schreibenlernen beeinträchtigt sein (S. 2). Um diese Auswirkungen der sprachlichen Entwicklung auf den Schriftspracherwerb zu verdeutlichen, lassen sich Ausführungen von Konrad (2018) anführen. Er beschreibt detailliert verschiedene Spracherwerbsprobleme bei ‚nichtsprechenden‘ Kindern und untergliedert diese in die vorsprachliche Entwicklung, die Grammatik, den Wortschatz und die affektive Entwicklung. Beispielhaft kann diesbezüglich dargestellt werden, dass die Säuglinge nur ein eingeschränktes Spektrum verfügbarer Laute besitzen, wodurch die Einflussnahme des Säuglings mithilfe von Vokalisationen als Vorläufer intentionaler Kommunikation erschwert und somit auch die vorsprachliche Entwicklung beeinflusst sein kann (ebd., S. 92). In Bezug auf die

Grammatik kann festgehalten werden, dass unter anderem der Erwerb von Wortflexionen und grammatikalischen Funktionswörtern herausfordernd sein kann (ebd., S. 96). Dies kann den Schriftspracherwerb, wenn Stufenmodelle zugrunde gelegt werden, insbesondere in der orthographischen Phase herausfordernd gestalten (Mayer, 2014, S. 184 f.). Des Weiteren wird durch mangelnde lautsprachliche Fähigkeiten die Wortschatzentwicklung beeinträchtigt. Da eine elterliche verbale Reaktion abhängig vom Angebot des Kindes ist, ist anzunehmen, dass Einschränkungen in der Komplexität sowie Wortwahl vorhanden sein können (Konrad, 2018, S. 102). Zuletzt verweist der Autor auf die affektive Entwicklung. Durch eingeschränkte Möglichkeiten des unmittelbaren Ausdrucks kann der Aufbau eines affektiven Selbstempfindens gestört werden (ebd., S. 104). Es ist zusammenfassend zu konstatieren, dass das Erkennen linguistischer Strukturen, die vorsprachliche Entwicklung sowie der Grammatikerwerb bei dem Personenkreis besonders herausfordernd sind. Ferner kann der Erwerb sprachlicher und kommunikativer Handlungsfähigkeiten erschwert sein (ebd., S. 109), was im folgenden Verlauf auch Auswirkungen auf kommunikatives Schreiben haben kann (Kap. 2). Ebenso beschäftigt sich eine Studie von Dahlgren Sandberg und Hjelmquist (1997) mit dem Schriftspracherwerb bei Kindern mit einer Körperbehinderung ohne eine ausreichende Verbalsprache und stellt eine wichtige Relevanz von lautsprachlichen Fähigkeiten für die literale Entwicklung dar (S. 109). Zum Beispiel seien Einschränkungen in der funktionalen Kommunikation sowie auf metalinguistischem Niveau erwartbar (S. 107). Sie erhoben mithilfe von Testungen bei 27 Kindern und Erwachsenen mit cerebralen Bewegungsstörungen und einer Dys- oder Anarthrie sowie einer Vergleichsgruppe (S. 112), inwiefern die unter anderem motorische Beeinträchtigung, die Sprachstörung und die kognitiven Fähigkeiten mit literarischen Fähigkeiten in Verbindung stehen (S. 107). So ist zu skizzieren, dass während die Kontrollgruppe gute Leistungen in den Lese- und Schreibaufgaben zeigt, bei der Versuchsgruppe eine „inferior performance on the reading and spelling tasks compared to the mental age- and IQ-matched comparison groups“ (ebd., S. 127) erfasst werden konnte.

Die Erklärungen zu den Herausforderungen im Schriftspracherwerb abschließend, lassen sich Beeinträchtigungen spezifischer Einzelfähigkeiten festhalten. Neben einer Erschwerung des Hörverstehens (Erickson & Koppenhaver, 2020, zitiert nach Sachse, 2020, S. 2), kann der Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenz sowie die Synthese erschwert sein (Sachse, 2020, S. 2). Außerdem können viele Schüler*innen Einzelwörter lesen, das Lesen und Verstehen von ganzen Sätzen ist hingegen herausfordernd (ebd., S. 2; Weid-Goldschmidt, 1996, S. 216). Auch kann die Auswahl von Büchern sowie das gemeinsame Lesen inklusive der Anschlusskommunikation eine Herausforderung darstellen (Sachse, 2020, S. 2). In Bezug auf die Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs hält Weid-Goldschmidt (1996) ferner fest, dass insbesondere der Erwerb der Strategien in der alphabetischen Phase schwierig sein kann, da eine kinästhetische Rückkopplung über eine Artikulationsbewegung, die die Bildung innerer

Klangvorstellungen sowie die phonematische Differenzierungsfähigkeit unterstützt, nicht oder nur eingeschränkt möglich ist (S. 215).

„Aufgrund fehlender allgemeiner Erkenntnisse sollte nicht der kausale Schluss gezogen werden, dass eine Einschränkung die Möglichkeit zum Erlernen des Lesens und Schreibens verhindert“ (Sachse & Bernasconi, 2024, S. 109). Auch Wilken (2018) betont, dass die Fähigkeiten der Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Äußerungsmöglichkeiten oft weiterentwickelt sind, als das Sprachverhalten annehmen lässt. „Deshalb kommt es häufig zu einer erheblichen Unterbewertung der kognitiven Fähigkeiten, und nicht nur Erwartungen und Ansprüche der Bezugspersonen werden reduziert, sondern diese Fehleinschätzung und die dadurch bedingte Unterforderung kann auch die Motivation und Mitteilungsbereitschaft des behinderten Kindes einschränken“ (ebd., S. 13). Hierin wird eine besondere Relevanz einer angemessenen Einschätzung und Förderung, auch in Bezug auf den Schriftspracherwerb, deutlich. Denn dieser weist für die Personengruppe eine grundlegende Bedeutung auf. Fortschritte im Schriftspracherwerb ermöglichen erweiterte Ausdrucksfähigkeiten (Sachse, 2020, S. 2; Dahlgren-Sandberg, 2002, zitiert nach Sachse, 2005, S. 214). Weid-Goldschmidt (1996) erklärt diesbezüglich, „mit Hilfe von 26 Buchstaben ist über Schrift alles aussagbar, was sich in Worte fassen lässt. Damit kann einem ‚nichtsprechenden‘ Menschen möglich werden, sich sprachlich höchst individuell und präzise zu äußern“ (S. 208). Folglich können sich diese Menschen mit Schriftsprache differenzierter verständlich machen, als mit anderen Kommunikationsformen sowie ihre Persönlichkeit besser ausdrücken (Köster & Schwager, 1999, S. 212; Lemler, n. d., S. 1, S. 3). Dies wird auch durch die erhöhte Offenheit und Flexibilität von Schrift bedingt (Larsson et al., 2009, S. 78). Lemler (n. d.) drückt aus, dass Schreiben in diesem Zusammenhang als „Weg zur unbegrenzten Kommunikation“ (ebd., S. 1) angesehen werden kann.

Dieses Potential von schriftlicher Sprache beeinflusst auch die Nutzung Unterstützter Kommunikation. Bei Schüler*innen, deren Kommunikationsformen vorübergehend oder dauerhaft nicht zur Befriedigung ihrer komplexen Kommunikationsbedürfnisse ausreichen, kann diese eingesetzt werden (Beukelman & Light, 2020, S. 5; Scholz & Stegkemper, 2022, S. 38). Entsprechende Strategien, Maßnahmen sowie Hilfsmittel zur Kommunikationsunterstützung, die sowohl ergänzend als auch ersetzend verwendet werden können, lassen sich unterteilen in körpereigene und externe Hilfen (ebd., S. 38 f.). Durch den Erwerb von Schriftsprache wird Schüler*innen, die sich mithilfe Unterstützter Kommunikation mitteilen, auch der Gebrauch komplexerer elektronischer Kommunikationshilfen ermöglicht (Weid-Goldschmidt, 1996, S. 209). So können zum Beispiel Geräte genutzt werden, die eine schriftsprachliche Oberfläche mit alphabetischen Buchstabenordnungen anzeigen (Scholz & Stegkemper, 2022, S. 50). Dadurch kann gesellschaftliche Teilhabe und in der Folge ein selbstbestimmtes Leben aufgrund der erleichterten Verständigungsmöglichkeiten begünstigt werden (Feichtinger, 2021, S.

110; Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., n. d, S. 1). In diesem Kontext ist zu bemerken, dass nicht nur die Verwendung von Schrift die Möglichkeiten von (Unterstützter) Kommunikation positiv beeinflusst, sondern andersherum auch „die optimale Ausnutzung neuer Technologien [...] die Autonomie der Schülerinnen und Schüler stärken und den eigenen Schriftsprachgebrauch unterstützen [kann]“ (Verband Sonderpädagogik NRW (Hrsg.), 2002, S. 7).

Aus diesen Ausführungen ergibt sich die Notwendigkeit einer angemessenen Förderung des Schriftspracherwerbs bei (unterstützt-kommunizierenden) Schüler*innen. Wilken (2018) verdeutlicht diesbezüglich im Zusammenhang mit Unterstützter Kommunikation, dass es relevant ist,

die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten zu erfassen und die Bedürfnisse und Interessen des Kindes und seiner Bezugspersonen zu erkennen, um geeignete Hilfen anzubieten. Dabei ist es wichtig, eine zu enge Zielsetzung bezüglich der verbalen Sprache zugunsten einer möglichst effektiven Kommunikationsfähigkeit zu überwinden. (S. 13)

Dazu gehört unter anderem auch, das Erkennen einer Beziehung zwischen sprachlichen Mitteln und einer Situation zu fördern (Werner, n. d., S. 1), um möglichst frühzeitig simultan zur ‚normalen‘ Sprachentwicklung Maßnahmen Unterstützter Kommunikation einsetzen zu können (Weid-Goldschmidt, 1996, S. 213). Dadurch können sensible Phasen kognitiver sowie sprachlicher Entwicklung auch bei Kindern ohne Lautsprache berücksichtigt werden (ebd., S. 213). Des Weiteren erweist sich ‚Modelling‘ als bedeutsam. Bei diesem dient eine kompetentere Person als Sprachvorbild, die sprachliches und schriftliches Verhalten veranschaulicht sowie versprachlicht und somit die lernende Person unterstützt. Unabhängig von bereits vorhandenen Fertigkeiten kann so ein Zugang zu umfangreichem Vokabular geschaffen werden, das flexibel sowie in situative Kontexte eingebunden genutzt werden kann. Das Kommunizieren über die individuelle Kommunikationshilfe kann so vermittelt werden (Castañeda & Waigand, 2016, S. 2 f.). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass „unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler [...] nur selten oder nie die Möglichkeit [haben], ihre besondere Kommunikationsform im Alltag zu beobachten“ (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 35), diese jedoch nicht wie die Lautsprache „von alleine“ (Castañeda & Waigand, 2016, S. 2) entwickelt werden kann, ergibt sich eine bedeutende Relevanz des Modellings. Auch in Bezug auf Schreiben und Formulieren kann Modelling durch die gemeinsame Beschäftigung fördernd wirken (Sachse, 2022, S. 280).

Nachdem die Förderung nun bereits im Zusammenhang mit Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten aufgegriffen wurde, finden sich im folgenden Kap. 1.6 Konsequenzen für die schulische Förderung des Schriftspracherwerbs allgemein auf den Förderungsschwerpunkt KmE bezogen.

1.6 Konsequenzen für die schulische Förderung

Aufgrund der besonderen motorischen, kognitiven sowie weiteren Herausforderungen im Schriftspracherwerb bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE, die in Kap. 1.4 und Kap. 1.5 thematisiert wurden, kann eine essenzielle Bedeutung schulischer Förderung herausgestellt werden. Wie Teale und Sulzby (1986) betonen, kommt „growth in writing and reading [...] from within the child as a result of environmental stimulation“ (S. XX) und auch Erickson und Koppenhaver (2020) bekräftigen dies mit der Aussage „Progress begins when learning opportunity begins“ (S. 6). Demzufolge sollen die folgenden beiden Unterkapitel Konsequenzen für die schulische Förderung des Schriftspracherwerbs darstellen. In Kap. 1.6.1 werden deshalb grundsätzliche Annahmen, Bedingungen und Umstände schriftsprachlicher Förderung in der Schule illustriert. Auch wird ein spezifischer Bezug zum Förderschwerpunkt KmE hergestellt, indem unter anderem ‚alternative Stifte‘ eingebracht werden. Anschließend werden spezifische Förderideen, die in der KmE-Schule umgesetzt werden können, beschrieben (Kap. 1.6.2).

1.6.1 Grundsätze der Förderung

Der erste Grundsatz bezieht sich auf das Sammeln von Erfahrungen. Die Schüler*innen sollten hochfrequentiert täglich vielfältige Erfahrungen mit Schrift machen (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 65, S. 84; Sachse, 2020, S. 6; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 111). Es kann festgehalten werden, dass je häufiger die Schüler*innen unterschiedliche schriftsprachenbezogene Erfahrungen sammeln, desto erfolgreicher können sich diese in ihren Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 65). „Wer schreiben lernen, will, lernt dies nur durch Schreiben“ (Werner, n. d., S. 8). Erickson und Koppenhaver (2020) beschreiben darüber hinaus verschiedene Lernbedingungen, die Schüler*innen mit Behinderungen darin unterstützen, Lesen und Schreiben zu lernen. So liefert eine persönliche Beziehung zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft, die durch die Fähigkeiten und Erfahrungen der Lehrkraft beeinflusst wird, die Basis der Förderung. Dies wird von den Autor*innen als „knowledgeable others“ (S. 16) beschrieben. Weiter sollten interessante Lernanlässe, „repetition with variety“ (ebd., S. 18), geboten und die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion hervorgehoben werden (ebd., S. 17). Auch sollten individuelle Bezüge zwischen den Schüler*innen und den Lerninhalten (ebd., S. 21; Köster & Schwager, 1999, S. 176), also sozial sowie individuell bedeutsame Schreibsituationen (Sachse, 2020, S. 6; Sturm & Weder, 2016, S. 112), hergestellt werden. Dadurch können unter anderem sowohl „cognitive engagement“ (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 19), was den ausdauernden Einsatz mentaler Prozesse meint, als auch kognitive Klarheit (ebd., S. 20) als weitere Grundsätze gefördert werden. Außerdem werden

umfassende Instruktionen sowie eine Beanspruchung von ausreichend Zeit in den Fokus genommen und es wird eine positive Fehlerkultur, „encouragement of risk taking“ (ebd., S. 22), dargelegt. Insgesamt wird im Zusammenhang mit dem Stellen hoher Erwartungen als fundamentale Bedingung betont: „Students with significant disabilities can learn to read and write, just like any other children and young adults, but they require more time and support“ (ebd., S. 26 f.). Wie Sachse (2020) beschreibt, sind folglich jedes Kind und jede*r Jugendliche „KandidatInnen für den Deutschunterricht“ (S. 6). Ein weiterer relevanter Aspekt der Förderung wird durch die Worte „celebrate all student writing“ (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 72) definiert. Lehrkräfte sollten sich interessiert sowie begeistert an den Schreibergebnissen ihrer Schüler*innen zeigen und diese dazu motivieren, mehr über das Thema schriftlich zu verfassen. In diesem Zusammenhang spielen auch Veröffentlichungen eine Rolle. Durch diese können die Schüler*innen kommunikative Aspekte des Schreibens besser verstehen und sie werden auf eine andere Art und Weise motiviert. Es wird ausgedrückt, dass nichts motivierender sei, als etwas für Freunde und Familienmitglieder zu formulieren (ebd., S. 72 f.). Denn beim Schreiben-Lernen geht es nicht nur um technische Aspekte, vielmehr sollte gleichbedeutend der Aufbau der Schrift verstanden und die Funktion dieser begriffen werden (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 326; Sachse, 2022, S. 274).

Des Weiteren kann das Setzen von Schreibzielen als bedeutend festgehalten werden. Dies hilft Schüler*innen dabei, täglich zu schreiben sowie ihre kommunikativen Absichten, insbesondere für reale und wertschätzende Adressat*innen, zu verfolgen (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 84). Ferner können Lehrkräfte anhand dieser Ziele die Schreibfortschritte und -ergebnisse ihrer Schüler*innen überprüfen und interpretieren (ebd., S. 84), was für die Schreibentwicklung als wichtig erachtet werden kann (Holdaway, 1984, zitiert nach ebd., S. 64). Auch Graham, Harris und Chambers (2016) verdeutlichen das Aufstellen von Schreibzielen. Sie veröffentlichten ein Review, das eine Zusammenstellung allgemeiner Grundsätze beziehungsweise Orientierungen für den Schreibunterricht beinhaltet. In diesem Kontext stellten sie unter anderem die Bedeutung einer unterstützenden Schreibumgebung, unter der auch spezifische sowie individuelle Schreibziele zu fassen sind, heraus (S. 220 f.). Bevor noch deutlicher auf Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE eingegangen wird, ist zunächst erneut auf Modellierung hinzuweisen (siehe Kap. 1.5). Um selbstständiges Arbeiten zu fördern, sollte auch gemeinsames Arbeiten berücksichtigt werden (Holdaway, 1984, zitiert nach ebd., S. 64). Schreiben sollte beobachtbar gemacht werden, was beispielsweise bedeutet, als Lehrperson laut zu denken, Schreiben ‚vorzuführen‘ und an spezifischen Schreibenlässen Überlegungen sowie Herausforderungen mit den Schüler*innen zu teilen (ebd., S. 65; Sachse, 2005, S. 213; Sachse, 2020, S. 8; Sturm & Weder, 2016, S. 114). Außerdem kann dadurch die funktionelle Bedeutung von Schrift erlebbar gemacht werden (Sachse, 2005, S. 213).

Sachse und Bernasconi (2024) stellen ebenfalls Konsequenzen für den Unterricht, die insbesondere auf Schüler*innen mit (kognitiven) Beeinträchtigungen bezogen sind, vor. Neben einer Wertschätzung (S. 111), dem Auffordern die ‚inneren Stimme‘ zu nutzen (S. 114) und einem Vorschussvertrauen (ebd., S. 111; Sachse, 2005, S. 213; Weid-Goldschmidt, 1996, S. 213), das bereits in Kap. 1.3.2 thematisiert wurde, betonen sie, von Beginn an einen klaren Schwerpunkt auf die Schrift zu setzen (Sachse & Bernasconi, 2024, S. 111). So sollten schon früh Schriftzeichen und nicht nur Symbole im schulischen Alltag verwendet werden (ebd., S. 114). Ein anderer Aspekt, der sich als Grundsatz schriftsprachlicher Förderung ansehen lässt, lautet, den Spaß an der Auseinandersetzung mit Schrift zu fördern. Der Erwerbsprozess der Schriftsprache ist bei vielen Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE erschwert sowie verlängert, wodurch entsprechender Motivierung eine besondere Bedeutung zukommt (Köster & Schwager, 1999, S. 175). Daneben kann der Prozess durch das Nutzen unterschiedlicher Sinnes- sowie Wahrnehmungskanäle und ein handlungsorientiertes Lernen unterstützt werden (ebd., S. 177).

Aus den grundsätzlichen Annahmen sowie den vorherigen Kapiteln ergibt sich, dass alle Schüler*innen die Möglichkeit erhalten sollten, individuell bedeutsame Spuren in ihrem persönlichen Schriftspracherwerbsprozess zu hinterlassen (Lemler, n. d., S. 3; Sachse, 2005, S. 213; Sachse 2022, S. 278; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 113). Dies ist auch in den ‚Literacy Bill of Rights‘ aufgenommen. Darin sind die Rechte im Schriftspracherwerb für alle Menschen festgehalten. In acht Maximen wird das „unveräußerliche Recht auf den Zugang zur Schriftsprache und zur Nutzung dieser“ (Yoder, Erickson & Koppenhaver (Übers. d. N. Busch), n. d.) veranschaulicht. Neben dem Recht auf Möglichkeiten zum Erwerb von Lesen und Schreiben, wird zum Beispiel das Recht auf verständliche und bedeutsame Texte, auf Kommunikation des Textes sowie eine aktive Lebensgestaltung durch eigene Lese- und Schreibkompetenzen hervorgehoben. Ferner wird das „Recht auf ein Lebens- und Lernumfeld, welches der festen Überzeugung ist und erwartet, dass jeder Mensch Kompetenzen im Umgang mit der Schriftsprache erlangt“ (ebd.), formuliert. Für Schüler*innen, die nicht auf herkömmliche Weise Schreiben können, muss demzufolge eine passende Lösung gefunden werden, um diese Erfahrungen zu ermöglichen (Sachse, 2005, S. 213). Wie Erickson und Koppenhaver (2020) beschreiben, zählen neben dem ‚Stift‘ und ‚Papier‘ auch Zeit und Motivierung als Voraussetzung für frühes sowie kommunikatives Schreiben (S. 141). Nachdem grafomotorische Fähigkeiten überprüft worden sind, können deshalb andere Stifte und Schreibmöglichkeiten ausprobiert werden (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 19). Diese können sich einerseits auf den ‚Stift‘ beziehen, wodurch das Schreiben auch für Schüler*innen, die keinen Stift halten können, zugänglich wird (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 69 f.). Verschiedene Arten von Stiften sowie Kreiden, magnetische Buchstaben, Stempel und Tastaturen mit vergrößerten Tasten können beispielsweise

einbezogen werden (ebd., S. 71). Außerdem kann partner*innenunterstützendes Schreiben mit alternativen Stiften angewendet werden (ebd., S. 69, S. 71) oder ein Einsatz von Buchstaben tafeln (Weid-Goldschmidt, 1996, S. 228 f.), wie die ABC-Klapptafel (Sachse & Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), n. d.), erfolgen. Andererseits kann das Medium, auf dem geschrieben wird, individuell angepasst werden. Unter anderem ‚löschbare Oberflächen‘ wie Kreidetafeln oder ‚Smart Boards‘, Papier verschiedener Beschaffenheit und Größe, magnetische Oberflächen sowie Computer können eine Teilhabe am Schreiben für diese Schüler*innen ermöglichen (ebd., S. 71). Außerdem können unterschiedliche Ansteuerungsmöglichkeiten angeboten werden. Durch zum Beispiel eine Mund-, Kopf-, Stimm- oder Augensteuerung und eine vergrößerte Computer- oder ‚Trackball‘-Maus können die Schüler*innen Buchstaben zum Schreiben auswählen (WebAIM, 2012).

1.6.2 Spezifische Förderideen

Dieses Kapitel thematisiert spezifische Ideen, mit denen Schriftspracherwerb in der Schule gefördert werden kann. Zunächst sind Maßnahmen darzustellen, die eine positive Entwicklung insbesondere im frühen Schriftspracherwerb unterstützen. Unter anderem können das Malen von Buchstaben in Sand, das Anschauen von bedrucktem Papier, ‚so-tun-als-ob‘-Lesen/Schreiben (Sachse, 2005, S. 213) sowie Kritzeln und Schemazeichnen angeführt werden (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 41 f.). Außerdem werden verschiedene Fördermöglichkeiten in den Bildungsgrundsätzen in Nordrhein-Westfalen formuliert, die sich auf die Unterstützung des (frühen) Schriftspracherwerbs beziehen lassen (MKFFI NRW (Hrsg.) & MSB NRW (Hrsg.), 2018). So können Erlebnisse und Erfahrungen Ausgangspunkte für eine Anschlusskommunikation bieten und Bewegungsräume für körperliche Erfahrungen sprachlicher Begriffe genutzt werden. Ferner können unterschiedliche Spiele, wie Rätsel, Kinderreime oder Fingerspiele, angeboten, Kinderlieder gesungen sowie Pantomime gespielt werden. In diesem Kontext können außerdem auch andere Herkunftssprachen der Schüler*innen aufgegriffen werden. Zusätzlich kann eine Bibliothek, die auch im weiteren Verlauf der schriftsprachlichen Förderung eine wichtige Rolle einnehmen könnte, oder eine Ecke mit unterschiedlichen Buchstaben- und Schreibmaterialien eingerichtet werden (S. 95). Insbesondere auch die Verknüpfung mit Bewegung und körperlichen sowie wahrnehmungsbezogenen Erkenntnissen erlangt im Kontext des Förderschwerpunktes KmE eine besondere Relevanz. Gemäß der KMK ist „Bewegungsförderung [...] [ein] durchgängiges und fächerübergreifendes Prinzip“ (Sekretariat KMK (Hrsg.), 1998, S.11) und neben fachlichen Lernzielen sollten immer Entwicklungsziele, wie beispielsweise motorische Förderziele, im Unterricht beachtet werden (Bezirksregierung Münster (Hrsg.), 2021, S. 62 f.).

In der weiteren Entwicklung des Schriftspracherwerbsprozess können diese Aspekte weiterhin umgesetzt werden. Zusätzlich lassen sich diesbezüglich andere Förderideen ergänzen, die teils jedoch auch für den gesamten Prozess geeignet wären. So sollten die Schüler*innen im alltäglichen Umgang mit Schrift beteiligt werden (Sachse, 2005, S. 213). Anwesenheitslisten und ein Klassentagebuch (Sachse, 2020, S. 8), Einkaufszettel, Notizen, Rezepte, Zeitungen sowie Briefe können gemeinsam erstellt und gelesen werden (Sachse, 2005, S. 213). Namensschilder können angefertigt und täglich verteilt, die Hausaufgaben eigenständig notiert und der Klassenraum mit Etiketten beschriftet werden (Brügelmann & Brinkmann, 2005, S. 115 f.). Auch spielerische Übungsformen sind weiterhin wichtig. Zum Beispiel könnten sich die Schüler*innen mit einem Memory, bei dem eine Karte das Bild und die andere Karte das Wort enthält, beschäftigen. Dabei wirken Schriftkenntnisse zwar unterstützend, allerdings sind sie nicht notwendig, da diese auch durch das Spiel gefördert werden können (Dehn, 2013, S. 79 f.). Des Weiteren sind Ideen anzubringen, die von Werner (n. d.) für den gesamten Schriftspracherwerbsprozess zusammengefasst sind. Neben Übungen zum Hör- und Leseverstehen, sollten so auch Übungen zur Graphem-Phonem-Korrespondenz, zum Wort- und Satzlesen, zum technischen Schreiben sowie zum Schreiben in Sinnzusammenhängen eingebunden werden (S. 8). Insbesondere für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE können außerdem selbstständige Buchexplorationen, ‚shared reading‘-Interaktionen sowie Flipchart-schreiben einbezogen werden (Donnellan, 1984, zitiert nach Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 27). Bei diesem werden wiederholt über eine ganze Woche selbst produzierte Sätze durch unterschiedliche gemeinsame Aktivitäten bearbeitet. Persönliche Sätze der Schüler*innen der Klasse werden in einer Liste gesammelt, die Sätze werden gelesen und Wörter daraus fokussiert. Außerdem können die Sätze zerschnitten und neu gebildet sowie auf einer Seite in einem Klassenbuch verbildlicht werden (Sachse & Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), n. d.). Eine weitere Möglichkeit stellt die Arbeit mit der Wörterwand dar, die das Ziel besitzt, eine allmählich steigende Anzahl von Wörtern zu suchen, zu erkennen sowie schreiben zu lernen (ebd.). Abschließend ist auf zwei Ausarbeitungen hinzuweisen, die an dieser Stelle nicht detaillierter erklärt werden sollen, jedoch interessant sein können, wenn eine Förderung des Schriftspracherwerbs fokussiert wird. Die ersten Ausführungen stammen von Schneider (2017), welcher einen Überblick über aktuelle methodisch-didaktische Ansätze im deutschsprachigen Raum liefert. Neben dem ganzheitlichen Ansatz werden darin unter anderem auch der synthetische Ansatz sowie silbenanalytische Methoden aufgegriffen (S. 108 ff.). Außerdem stellt er Schreiblehrgänge und den Spracherfahrungsansatz, welcher an den individuellen Erfahrungen des/der Lernenden ansetzt und diese mit der Schriftsprache verknüpft (ebd., S. 113), vor und verweist in diesem Kontext auf Brügelmann

(1984). Dieser gilt als Vertreter des Spracherfahrungsansatzes und richtet sich gegen Lehrgänge, die Lernenden in gleichartiger und vorgeplanter sowie gestufter Weise Wissen „einprogrammieren“ (Brügelmann, 1984, S. 59). In „Die Schrift entdecken“ (ebd., S. 59) illustriert Brügelmann verschiedene Förderideen in einer „didaktischen Landkarte“, welche unterschiedliche Erkenntnisse im Schriftspracherwerb aufgreift (S. 64 ff.).

2 Kommunikatives Schreiben

In den folgenden Kapiteln soll das kommunikative Schreiben beleuchtet werden. Es lässt sich in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch insbesondere den Anforderungen ‚Über Schreibfertigkeiten verfügen‘ sowie ‚Texte verfassen‘ im Bereich Schreiben zuordnen (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 13 ff.) und kann als wichtiger Teil des Schriftspracherwerbs angesehen werden (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 11). Um dieses zu thematisieren, erfolgt zunächst eine Einführung in das kommunikative Schreiben, in welcher die Bedeutung von Kommunikation sowie von kommunikativen Schreiben dargestellt und das definitorische Verständnis von diesem geklärt wird. Außerdem wird dieses in dem von Sachse und Bernasconi (2025) beschriebenen Ampelsystem, welches unterschiedliche Arten von Herausforderungen im Schreiben systematisiert, verortet (S. 35 f.) (Kap. 2.1). Dann wird der Forschungsstand zum Themenbereich vorgestellt (Kap. 2.2), bevor abschließend die Unterstützung von kommunikativem Schreiben in der schulischen Praxis in den Fokus genommen wird. Wie auch in Bezug auf den allgemeinen Schriftspracherwerb wird dieses untergliedert in Grundsätze der Förderung und spezifische Förderideen (Kap. 2.3).

2.1 Einführung in das kommunikative Schreiben

Kommunikation und folglich auch kommunikatives Schreiben besitzt eine bedeutende Relevanz im Leben: „Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und subjektiv für Lebensqualität von entscheidender Bedeutung. Sie ist eine wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung und zudem eine wichtige Grundlage jeder Entwicklung“ (Wilken, 2018, S. 7). Außerdem ermöglicht sie „die Überwindung der Distanz zwischen dem Selbst und anderen Menschen“ (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2022, S. 5) über den Austausch von Informationen (ebd., S. 5) beziehungsweise die „Übermittlung von Botschaften“ (Nerdinger, Blickle & Schaper, 2019, S. 5). Sie schafft geteilte Realitätskonstruktionen, die als Prämisse kooperativen Handelns gelten, ermöglicht zwischenmenschliche Beziehungen (Hofinger, 2012, S. 149 f.) und erhält soziale Strukturen (Marx, 2023, S. 478). Dabei ist zu betonen, dass laut dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Art. 5 Satz 1) und der UN-

Behindertenrechtskonvention (Artikel 21, Artikel 24 Satz 3a, Artikel 24 Satz 3c) jeder Mensch das Recht auf freie (alternative) Kommunikation besitzt, was zu dem Schluss führt, Menschen mit einem kommunikativem Förderbedarf zu unterstützen. Der Einsatz Unterstützter Kommunikation kann in diesem Kontext die Verständigung erleichtern und zur sozialen Integration, gesellschaftlichen Inklusion sowie individuellen Selbstermächtigung beitragen (Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., n. d., S. 1 f.).

Kommunikation, die eine Komponente von Interaktion (Nerdinger et al., 2019, S. 4) und ein zentrales Element im Alltag (Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., n. d., S. 2) darstellt, kann schriftliche Formen annehmen. Diese werden in kommunikativem Schreiben in den Vordergrund gestellt (Schlegel & Scherer, 2017, zitiert nach Nerdinger et al., 2019, S. 67). Insbesondere im Förderschwerpunkt KmE bei Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten können die schriftlichen Formen bedeutsam sein. Wie bereits in Kap. 1.5 dargestellt, ermöglicht Schrift diesen Schüler*innen eine differenzierte Verständigung (Köster & Schwager, 1999, S. 212), was auch im Bereich der kommunikativen Förderung genutzt werden kann. Nach den Richtlinien für den Förderschwerpunkt KmE (Verband Sonderpädagogik NRW (Hrsg.), 2002) gelten die „Vermittlung und Erweiterung grundlegender Kommunikationsformen und Förderung sprachlichen Handelns [...] [als] wesentliche Bestandteile der Förderung“ (S. 6) und Schüler*innen sollen zu einer situationsangemessenen Kommunikation befähigt werden (ebd., S. 6). Kommunikatives Schreiben kann hieran ansetzen und in schriftlichen Zusammenhängen Kommunikation sowie Sprachhandeln für alle Schüler*innen fördern. Denn beim kommunikativen Schreiben handelt es sich um ein Schreiben, das die soziale Funktion sowie die soziale Praxis herausstellt. So schreiben die Schüler*innen beispielsweise, um Wissen zu vermitteln, Verbindlichkeiten herzustellen oder andere zu unterhalten, zu kontaktieren oder zu überzeugen (Sturm & Weder, 2016, S. 96). Auch kann geschrieben werden, um sich persönlich auszudrücken oder eigenes Denken zu unterstützen (Wenzel, 1993, S. 187). Neben Briefen, Grußkarten und Whats-App-Nachrichten/SMS können so unter anderem auch Erinnerungs- und Notizzettel verfasst werden (Schlegel & Scherer, 2017, zitiert nach Nerdinger et al., 2019, S. 67; Marx, 2023, S. 478). Jechle (1992) fasst insgesamt zusammen, dass eine deutliche Relevanzsetzung des/der Leser*in im Vordergrund steht und es auf „die Einwirkung, den Effekt oder ... die perkolative Kraft an[kommt]: Handeln, Denken, Bewußtsein [sic!] oder Verhalten der Leser [/ der Leserin] soll in der einen oder anderen Weise beeinflusst, bestimmt oder gelenkt werden“ (S. 40). Dieser Aspekt wird auch bei Ludwig (1980) aufgegriffen (zitiert nach Günther, 1983, S. 38). Dabei ist hervorzuheben, dass sich bereits schon Kritzeln sowie frühe Schreibversuche, bei denen Inhalte zentral gesetzt werden, dem kommunikativen Schreiben zuordnen lassen (Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34). Die Einsicht in die kommunikative Funktion von Sprache ist in diesem Zusammenhang am wichtigsten (Werner, n. d., S. 1).

Anzumerken ist, dass die Relevanz von kommunikativem Schreiben nicht nur durch die Bedeutung von Kommunikation allgemein bestimmt wird, sondern auch dadurch, dass dieses einen wichtigen Teil der Schreibkompetenz ausmacht. „Schreibkompetenz ist die zielgerichtete Fähigkeit, Texte herzustellen, indem das Schreiben fortlaufend und bewusst durch die folgenden Elemente [...] [wie unter anderem] die thematischen und kommunikativen Ziele [...] [gesteuert wird]“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 2001, S. 9). Das Erkennen der kommunikativen Funktion von Schrift ist ein wichtiger Bestandteil im Schriftspracherwerb (Valtin, 1994b, S. 4 f.). Auch Sachse (2022) betont die Bedeutung, indem sie Inhalte kommunikativen Schreibens mit dem Schriftspracherwerb verknüpft. So beschreibt sie das schriftliche Festhalten von Gedanken als ein Ziel des Schriftspracherwerbs (S. 278). Außerdem erweist sich kommunikatives Schreiben insofern als bedeutsam für den Schriftspracherwerb, dass bei diesem der Erwerb von Einsicht in Funktionen von Schrift wesentlich ist, was durch kommunikatives Schreiben fokussiert werden kann (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 326; Brügelmann, 1984, 64 f.; MKFFI NRW (Hrsg.) & MSB NRW (Hrsg.), 2018, S. 94; Sachse, 2005, S. 210; Sachse, 2022, S. 274; Sturm & Weder, 2016, S. 94). Dies findet auch in der Illustration zu Kompetenzen im frühen Schriftspracherwerb nach Sachse und Bernasconi (2024) (Abb. 1) Berücksichtigung. Zum Beispiel sollen kommunikative Funktionen schriftlicher Spuren wahrgenommen sowie Spuren zum individuellen Ausdruck und in kommunikativer Absicht mit einer Adressat*innenorientierung verursacht werden (S. 115). Schreiben kann dabei Erfahrungen der Nähe und des gemeinsamen Austauschs schaffen (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 325). Des Weiteren wird in den Lehrplänen für das Fach Deutsch (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 11; MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 9; MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 11, S. 18) die unterrichtliche Einbindung in die kommunikative Funktion hervorgehoben, was erneut die Relevanz unterstreicht: „Im Mittelpunkt steht [...] die Sprache als Verständigungsmittel und als Möglichkeit der Welterschließung“ (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 11). Kommunikatives Schreiben bildet somit eines der Hauptziele im schulischen Schreibunterricht (Jechle, 1992, S. 78). Bevor das kommunikative Schreiben mit dem Ampelsystem verbunden wird, soll zunächst der Prozess kommunikativen Schreibens dargestellt werden, um die spezifischen Teil-Anforderungen dieses herauszustellen. Als Erstes muss eine Repräsentation der kommunikativen Schreibaufgabe erfolgen, indem diese subjektiv interpretiert sowie ein*e Leser*in vorgestellt wird. Nachdem Inhalte sowohl sachlich als auch textschemabezogen bereitgestellt wurden, müssen diese angeordnet werden. Dies bedeutet, Inhalte zu größeren Textabschnitten zuzuordnen. Abschließend muss das kommunikative Schreiben durch eine einzelsprachliche Formulierung realisiert werden (ebd., S. 84 ff.).

Das Ampelsystem baut auf drei Teilleistungen des Schreibens auf und zielt auf eine pädagogische Reduzierung, sodass sich die Schüler*innen auf einen Teilbereich konzentrieren

können. Neben der Produktion sowie der Auswahl von Buchstaben, die sich auf motorische Aspekte des Schreibens beziehen, kann die Rechtschreibung als relevanter Bereich festgehalten werden. Außerdem gehört auch das Entwickeln von Ideen sowie das Formulieren zu den Aufgaben im Schreiben (Sachse & Bernasconi, 2025, S. 35). Insbesondere hier kann das kommunikative Schreiben, bei dem die Inhalte sowie eine Adressat*innenorientierung im Fokus sind (ebd., S. 1; Jechle, 1992, S. 40), verortet werden. Das Ampelsystem greift diese Bereiche auf und beschreibt, den Schwierigkeitsgrad dieser für einzelne Schüler*innen einzuschätzen. Ein Bereich, der für den/die Schüler*in herausfordernd ist, erhält gedanklich eine rote Markierung. Folglich erhält ein Bereich, der dem/der Schüler*in nur teils schwerfällt, eine gelbe Markierung und ein Bereich, in dem der/die Schüler*in keine beziehungsweise nur wenige Schwierigkeiten hat, eine grüne Markierung. Anschließend sollen die Aufgaben so gestaltet werden, dass immer nur ein Bereich mit einer roten Markierung fokussiert wird. Dies bedeutet, die gegebenenfalls anderen Teilleistungen mit roten Markierungen so zu unterstützen, dass sie sich mit der Hilfe nicht mehr im roten Bereich befinden, sodass die Aufmerksamkeit auf nur eine schwierige Teilleistung gerichtet werden kann (Sachse & Bernasconi, 2025, S. 35 f.). Im Ampelsystem, in dem der Inhalt gleichbedeutend neben der Produktion sowie der Rechtschreibung steht, wird erneut die Relevanz kommunikativen Schreibens verdeutlicht (ebd., S. 35 f.). Nach Sachse und Bernasconi (2025) liegt der Schwerpunkt im Unterricht häufig auf den anderen beiden Teilleistungen (S. 34) und auch Teale und Sulzby (1986) legen im Kontext von Lesen dar, dass häufig formale Aspekte thematisiert werden und die Funktion von Schrift, die sich folglich auch mit dem Inhalt verbinden lässt, vernachlässigt wird (S. 13). Dabei ist diese gemäß Erickson und Kopenhagen (2020) genauso wichtig wie die Form (S. 6). Anzumerken ist, dass in kommunikativem Schreiben alle Teilleistungen angemessen berücksichtigt werden können, wobei zunächst insbesondere inhaltliche Aspekte im Vordergrund stehen (Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34). Dabei soll bei diesen Inhalten vor allem die Bedeutsamkeit herausgestellt werden. Das Schreiben in kommunikativer Absicht, eingebunden in situativ sinnvolle Kontexte und echte alltägliche Anlässe erweist sich im kommunikativen Schreiben als zentral (ebd., S. 1 f.; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 25). Schreiben soll nicht nur als ‚Schreiben um zu Schreiben‘ oder der Benotung wegen geschehen, sondern als subjektiv bedeutend wahrgenommen werden (Sturm & Weder, 2016, S. 94). Dies verhilft laut Brügelmann (1984) auch dazu, die Motivation für das Lesen und Schreiben lernen zu erhöhen (Kap. IV).

Zusammenfassend lässt sich betonen, dass kommunikatives Schreiben ein Schreiben in kommunikativer Absicht meint, das auf die Inhalte fokussiert sowie alltägliche und bedeutsame Anlässe aufgreift. Es besitzt eine wichtige Relevanz im Kontext schulischer Förderung im Förderschwerpunkt KmE. Neben einer Bedeutung, die sich aus der Wichtigkeit von Kommunikation allgemein ergibt, lassen sich zusätzlich Aspekte, die sich spezifisch auf kommunikatives Schreiben beziehen, festhalten.

2.2 Forschungsstand

Der Forschungsstand zum kommunikativen Schreiben ist sehr begrenzt. Nach einer Recherche über die Datenbanken ‚Fachportal Pädagogik‘, ‚pedocs‘ und ‚google scholar‘ sowie den Bestand der Universitätsbibliothek zu Köln konnte nur eine Studie gefunden werden, die sich spezifisch mit kommunikativem Schreiben (oder ‚communicative writing‘) auseinandersetzt. Dies verweist darauf, dass der Themenbereich in der Fachdiskussion anscheinend keine große Beachtung erfährt. Nach Nachforschungen mit erweiterten Begrifflichkeiten (‚adressatenorientiertes/adressatinnenorientiertes Schreiben‘, ‚mitteilendes Schreiben‘, ‚informierendes Schreiben‘, ‚Kommunikation Schreiben‘, ‚Kommunikation Deutschunterricht‘, ‚Schreibentwicklung‘, ‚kreatives Schreiben‘, ‚freies Schreiben‘, ‚Schreiben Funktion‘), die sich mit kommunikativem Schreiben verbinden lassen, ließen sich vier weitere Studien ausfindig machen.

Die Studie, die sich spezifisch auf kommunikatives Schreiben sowie eine Leser*innenorientierung beziehen lässt, stammt von Jechle (1992). Er untersuchte die Entwicklung des Schreibverhaltens bei Schüler*innen von zwölf bis 18 Jahren. Dafür erstellte er drei Altersgruppen. Die erste Gruppe umfasste Schüler*innen der siebten Klassenstufe (durchschnittlich 12,08 Jahre alt), die zweite Gruppe die der achten sowie neunten Klassenstufe (durchschnittlich 14,04 Jahre alt) und die dritte Gruppe die der zehnten sowie elften Klassenstufe (durchschnittlich 16,02 Jahre alt) (S. 102). Die Schüler*innen sollten anschließend zwei Schreibaufgaben lösen (S. 106 ff.). Teilweise stellte er dabei keine Unterschiede zwischen den Altersgruppen fest. So wurden spezielle Informationsbedürfnisse der Leser*innen gleichartig differenziert erkannt und im Schreiben eines Berichts beachtet (S. 121). In anderen Bereichen jedoch zeigten sich entwicklungsbedingte Unterschiede zwischen den Altersgruppen. So konnten Schüler*innen erst ab der zweiten Gruppe in einer schriftlichen Argumentation verstärkt in eine bewertende Perspektive übergehen sowie persuasive Textteile einbeziehen, was eine andere Form der Leser*innenorientierung beinhaltet. Flexible Formen der Leser*innenanpassung waren nur in Ansätzen in der dritten Gruppe erkenntlich (S. 138, S. 149). Zusammenfassend wird herausgestellt, dass

offenbar [...] also zunächst eine Konvention erlernt und befolgt [wird], ohne daß [sic!] deren kommunikative Funktion voll bewußt [sic!] wird. Erst mit wachsender Erfahrung im Umgang mit Texten und durch eine zunehmende Antizipation von Rezeptionsbedürfnissen kann diese Konvention dann angemessener und ansatzweise auch flexibler erfüllt werden. (ebd., S. 149)

Zu bemerken ist bei dieser Studie allerdings, dass sich diese nicht auf den Schriftspracherwerb bezieht, sondern an älteren Schüler*innen durchgeführt wurde. Dadurch können die Erkenntnisse zwar für die Förderung von kommunikativem Schreiben allgemein relevant sein, aber nur insofern auf eine frühe Förderung im Schriftspracherwerb bezogen werden, als dass

perspektivisch eine zunehmende Leser*innenorientierung angestrebt werden kann. Eine frühe Förderung kann folglich also als sinnvoll erachtet werden.

Eine andere Studie beschäftigt sich unter anderem mit der kommunikativen Funktion von Schrift. In einem Längsschnittverfahren überprüfte Valtin (1994b) die Entwicklung sprachanalytischer Fähigkeiten von Schulanfänger*innen, aufbauend auf der Theorie der kognitiven Klarheit von Downing (1984). Diese besagt, dass der/die Lernende beim Schriftspracherwerb Erkenntnisse, die sich auf die kommunikative Funktion sowie die sprachlichen Einheiten beziehen, rekonstruieren muss (S. 4 f.). Valtin erforschte die Ausprägung dieser kognitiven Klarheit und stellte fest, dass vielen Kindern beim Schuleintritt fundamentale Grundlagen fehlen, die teils auch nach Monaten in der Schule noch nicht ausreichend ausgeprägt sind. So sind Einsichten in die soziale Funktion von Schriftsprache mangelhaft (S. 29), auch wenn einige Kinder andeutete Vorstellungen über diese zeigen (S. 10), was die Bedeutung von entsprechender Förderung betont. Kommunikatives Schreiben kann hieran ansetzen, insbesondere durch das Aufgreifen bedeutsamer kommunikativer, alltäglicher Kontexte. Mit diesen beschäftigt sich eine weitere Studie. Hidi und Boscolo (2007) thematisieren die Schreibmotivation und stellen heraus, dass ein attraktives Schreibthema, das eine Bedeutung für die Schüler*innen besitzt und situativ eingebunden ist, die Motivation zum Schreiben fördert sowie die Wahrscheinlichkeit zu einer langfristigen positiven ‚Beziehung‘ zum Schreiben erhöht (S. 6, S. 9). Dafür sollte das Schreiben als soziale Aktivität gesehen werden und die traditionelle Isolation akademischen Schreibens überwunden werden, indem dieses mit anderen Klassenraum-Aktivitäten verknüpft wird (ebd., S. 9). Auch Leßmann (2020) befasst sich in ihrer Studie im Rahmen von Autor*innenrunden mit der Relevanz individuell bedeutsamer Texte und untersucht die Erweiterung literaler Fähigkeiten (S. 57). Sie betont, dass die „Themen der Kinder [...] in der Praxis Nährboden [...] für die inhaltlichen und fachbezogenen Gespräche [und folglich auch Texte sein sollten]“ (S. 26). Außerdem stellt sie dar, dass es nur wenige Studien gibt, die „die Produkte und Prozesse individuell bedeutsamen Schreibhandelns in einem interdisziplinären Kontext thematisieren“ (S. 57) und verweist im Zusammenhang mit freiem Schreiben darauf, dass „die Frage nach der Effektivität von individuell bedeutsamen Schreibprozessen [...] jenseits des Anfangsunterrichts nicht gestellt [wird]“ (S. 56). Dies verdeutlicht erneut die geringe Berücksichtigung des Themenbereichs in Forschungskontexten. Neben Beach und Friedrich (2008, zitiert nach Graham et al., 2016, S. 223) heben auch Sturm und Weder (2016) dies ergänzend hervor und erklären, dass eine Verbindung kognitiver Schreibprozesse mit der sozialen Funktion des Schreibens notwendig ist (zitiert nach Leßmann, 2020, S. 223).

Die letzte gefundene Studie thematisiert eine Förderung nach dem ‚Emergent Literacy‘ – Konzept und verdeutlicht in diesem Zusammenhang eine Alltagsintegration des Lernens sowie eine soziale Anbindung des Schreibens. Geyer, Hartinger und Kammermeyer (2014) erforschten, inwieweit sich unterschiedliche Förderansätze auf den Lernerfolg, die Motivation sowie

das Selbstkonzept von Vorschulkindern auswirken. Bei drei Versuchsgruppen erhoben sie deshalb zu vier Messzeitpunkten verteilt bis zum Ende der ersten Schulklasse schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten. Die erste Versuchsgruppe arbeitet mit dem sogenannten ‚Literacy Center‘, das auf dem ‚Emergent Literacy‘ – Konzept aufbaut und die Lese- sowie Schreibförderung in authentische Alltagssituationen oder Projekte mit der gesamten Kindergartengruppe rahmt. In der zweiten Versuchsgruppe wurde ebenfalls das ‚Literacy Center‘ umgesetzt, wobei die Schüler*innen zusätzlich eine Anlauttabelle erhielten (ebd., S. 6). Die dritte Gruppe arbeitete anders und übte so täglich 10-15 Minuten über 20 Wochen hinweg in altershomogenen Kleingruppen an Aufgaben aus dem Würzburger Trainingsprogramm (ebd., S. 7). Erfasst wurden dabei die phonologische Bewusstheit sowie schriftsprachliche Leistungen mittels Testungen und das Selbstkonzept sowie die Lernfreude anhand von Interviews mit den Kindern. Zusätzlich wurde ein von den Erzieher*innen geführtes Tagebuch in die Analysen einbezogen. Am Ende der ersten Klasse wurden die Testungen außerdem durch standardisierte Lernstandsanalysen zur Überprüfung der Schriftsprachlichkeit ergänzt (ebd., S. 9 ff.). Insgesamt zeigte die Studie einen Vorrang bezüglich der phonologischen Bewusstheit, des Buchstabenwissens sowie ersten Lesens der Gruppen, die mit dem ‚Literacy Center‘ gefördert wurden (ebd., S. 13). Des Weiteren ließ sich eine gesteigerte Motivation und Lernfreude dieser Gruppen im Vergleich mit der dritten Gruppe feststellen (ebd., S. 17). Da die Methode auch auf lange Sicht leicht im Vorteil ist (ebd., S. 13), halten Geyer, Hartinger und Kammermeyer (2014) zusammenfassend fest, dass „die Ergebnisse Hinweise darauf [liefern], dass es durchaus pädagogisch sinnvoll sein kann, alle Vorschulkinder alltagsintegriert, in ihrer natürlichen Umgebung auf den systematischen Schriftspracherwerb in der Schule vorzubereiten“ (S. 19). Dies betont erneut die Wichtigkeit einer Alltagseingebundenheit in der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten und lässt sich auch auf die Bedeutung dieser im kommunikativen Schreiben im Schriftspracherwerb übertragen.

2.3 Unterstützung von kommunikativem Schreiben in der schulischen Praxis

Folgend werden schulische Unterstützungsmöglichkeiten für kommunikatives Schreiben in der Schule vorgestellt. Da einige Überschneidungen mit den Grundsätzen (Kap. 1.6.1) sowie Förderideen (Kap. 1.6.2) für den allgemeinen Schriftspracherwerb bestehen, werden an dieser Stelle nur ergänzende Ansatzpunkte, die sich noch spezifischer auf kommunikatives Schreiben beziehen, angeführt.

Dafür sollen zuerst grundlegende Prinzipien der Förderung skizziert werden. Wie Bergk und Pfeistinger (1994) darstellen, benötigt diese ausreichend Zeit und einen frühen Beginn (S. 145). Bereits in frühen Phasen des Schriftspracherwerbs (‚Emergent Literacy‘) sollte

kommunikatives Schreiben sowie die Funktion von Schrift berücksichtigt werden (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 326; Brügelmann & Brinkmann, 2005, S. 113; Sachse, 2022, S. 274; Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34), was auch aus der parallelen Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Merge-Modell (Kap. 1.3.2) gefolgert werden kann (Sachse, 2022, S. 278). Es sollten optimalerweise täglich vielfältige Experimentiermöglichkeiten im Zusammenhang mit der Schrift, die kommunikative Erfahrungen ermöglichen und nicht nur grammatikalisch sowie orthografisch korrekte Schreibungen fokussieren (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 97), geboten werden (Bergk & Pfeister, 1994, S. 146; Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 97, S. 154; Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34). Auf diesen Aspekt lässt sich auch das bereits beschriebene Ampelsystem nach Sachse und Bernasconi (2025) (Kap. 2.1) beziehen. Die Entwicklung von sowie die Kommunikation über Ideen steht darin gleichberechtigt neben den Anforderungsbereichen der Produktion und der Rechtschreibung. Aufgaben sollten so angepasst werden, dass die Aufmerksamkeit immer nur auf einer schwierigen Anforderung liegt. Dies bedeutet beispielsweise, wenn (kommunikative) Inhalte im Vordergrund stehen sollen, die möglicherweise herausfordernde Produktion sowie Rechtschreibung so zu unterstützen, dass diese nicht mehr als sehr schwierig empfunden werden. Dadurch können Schüler*innen gezielt und ohne eine Überforderung gefördert werden (ebd., S. 2 f.). Ein weiterer Fördergrundsatz zeigt sich in der Auswahl der Schreibebänle. Diese sollten authentisch, motivierend und altersentsprechend sein (ebd., S. 1 f.). Außerdem sollten sie als bedeutsam erachtet werden, was auch eine Alltagsintegration beziehungsweise eine Verknüpfung mit „außerschulischen literalen Praxen“ (Sturm & Weder, 2016, S. 114) einschließt (ebd., S. 112; Sachse & Bernasconi, 2025, S. 35). Eine Einbindung des Schreibens in gemeinsame und sinnstiftende Kontexte sollte ermöglicht werden (Sachse & Bernasconi, 2024, S. 111). Auch sollten Textwirkungen für die Schüler*innen unmittelbar erfahrbar gemacht und Schreiben als soziale Praxis erachtet werden. Dabei sollten die Schüler*innen Schreiben als situierte, zielgerichtete sowie adressat*innenbezogene Tätigkeit, die in soziale Interaktionen eingebettet ist, wahrnehmen (Sturm & Weder, 2016, S. 96 f., S. 112 ff.). Wie Sachse und Bernasconi (2025) für heterogene Schüler*innengruppen betonen, meinen ‚bedeutsame Kontexte‘ also, „dass in der Regel mit einer kommunikativen Absicht gekritzelt, diktiert und geschrieben wird“ (S. 34). Zu bemerken ist diesbezüglich, dass die Relevanz, alltägliche und authentische Schreibsituationen sowie die soziale Funktion der Schriftsprache einzubinden, in der Forschungsliteratur (Kap. 2.2) bereits deutlich wurde (Hidi & Boscolo, 2007, S. 9; Geyer, Hartinger & Kammermeyer, 2014, S. 19). Einen letzten Grundsatz bildet das bereits im Zusammenhang mit schriftsprachlicher Förderung (Kap. 1.6.1) erwähnte Vorschussvertrauen. Ohne Voraussetzungen erfüllen zu müssen, sollten alle Schüler*innen im kommunikativen Schreiben einbezogen werden (Köb & Terfloth, 2021, S. 28 f.; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 111; Sachse & Bernasconi, 2025, S. 35).

Um einen noch deutlicheren Praxisbezug herzustellen, werden in den folgenden Ausführungen spezifische Förderideen abgebildet. So können alle Schüler*innen im Förderschwerpunkt KME an der Rezeption sowie Produktion von Texten beteiligt werden. Insbesondere für die Förderung von Unterstützter Kommunikation kann in diesem Zusammenhang eine reichhaltige Anschlusskommunikation bedacht werden (Sachse, 2005, S. 211). Auch durch das gemeinsame Schreiben auf einem geteilten Blatt (Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 72) oder in kooperativen Formen kann durch gegenseitigen Austausch der Schreibprozess unterstützt werden (Bergk & Pfeister, 1994, S. 147). Außerdem kann auf vielfältige Weise wie beispielsweise in Form von Notiz-, Wunsch- und Einkaufszetteln, Listen oder Tagebucheinträgen, etwas festgehalten werden (Brügelmann, 1984, S. 64 ff.; Brügelmann & Brinkmann, 2005, S. 115 f.; Nerdinger et al., 2019, S. 67; Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34). Es können tägliche Anwesenheitslisten geführt werden, bei denen im Kontext des sonderpädagogischen Förderbedarfs zunächst einmal irrelevant ist, ob alle Schüler*innen den Sinn dahinter verstehen (Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34 f.). Wichtig ist, dass alle Schüler*innen daran beteiligt werden, um allmählich die Bedeutung ihrer schriftlichen Spuren zu erkennen (ebd., S. 1 f.; Lemler, n. d., S. 1 ff.). Ferner können Planungen, zum Beispiel für Schulausflüge, gemeinsam und unter Nutzung von Schrift erstellt werden (Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34 f.). Auch hilft die Etikettierung von bestimmten Dingen im Klassenraum insbesondere in frühen Phasen des Schriftspracherwerbs dabei, die Funktion von Schrift zu erfassen (Brügelmann, 1984, S. 64; Brügelmann & Brinkmann, 2005, S. 115 f.). Neben dem schriftlichen Festhalten kann auch das schriftliche Mitteilen in den Fokus gestellt werden. Beispielsweise (Kritzel-) Briefe, (Geburtstags-) Karten, SMS- und WhatsApp- Nachrichten, Anzeigen und Berichte können so im Unterricht thematisiert werden (Valtin, 1993, S. 54; Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34; Nerdinger et al., 2019, S. 67). Dadurch können die Schüler*innen die kommunikative Bedeutung dieser Schriftformen erlernen sowie einen Bezug zum/zur Leser*in erfahren (Valtin, 1993, S. 63). Insgesamt ist dabei als zentral hervorzuheben, dass echte Alltagsanlässe und die kommunikative Funktion des Schreibens im Vordergrund stehen sollten (Brügelmann, 1984, S. 64; Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34). Die Lernenden sollten erkennen, dass Schrift für sie im Alltag „unmittelbar nützlich“ (Brügelmann, 1984, S. 64) sein kann. Vor allem für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf kann diese Veranschaulichung durch den Alltagsbezug die Lernprozesse unterstützen (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 32). Des Weiteren stellt Brügelmann (1984) viele Fördermöglichkeiten im Kontext seiner „didaktischen Landkarte“ (S. 64 ff.) vor. Für kommunikatives Schreiben lässt sich insbesondere der Bereich der Schriftverwendung betonen. So kann ein Klassenbriefkasten für persönliche Briefe, Nachrichten an erkrankte Mitschüler*innen oder Streitberichte, der regelmäßig durch eine*n ‚Postbot*in‘ geleert wird, oder eine Flaschenpost im Klassenzimmer etabliert werden. Bei dieser werden Botschaften in einem Gefäß gesammelt und vermischt. Die Flaschenpost wandert dann durch den Klassenraum und

3 Methodik

Bei dieser Arbeit handelt es sich übergeordnet um ein literaturbasiertes sowie narratives Review, welches qualitativ Ergebnisse der Literaturrecherche vorstellt und einen Überblick liefert (Blettner, Sauerbrei, Schlehofer, Scheuchenpflug & Friedenreich, 1999, S. 2). Nach Weed (1997) bestehen dabei methodische Richtlinien, die überwiegend berücksichtigt wurden. So sollen konkrete Fragestellungen aufgestellt und Ziele festgelegt werden. Zur Erforschung sollen dann spezifische Methoden und unter anderem Ein- und Ausschlusskriterien sowie Kriterien zum Ziehen von Rückschlüssen angewendet werden (ebd., S. 6 f.). In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist auszusagen, dass das Ziel darin besteht, folgende Fragestellung umfassend zu klären: Welche Rolle spielt kommunikatives Schreiben im Schriftspracherwerb an Schulen mit dem Förderschwerpunkt KmE? Diese leitet sich aus der Relevanz kommunikativen Schreibens für den Personenkreis her und setzt am Forschungsdesiderat an, was bereits in der Einleitung ausführlich dargelegt wurde. Das Forschungsinteresse liegt dafür einerseits auf den unterschiedlichen Teilaspekten der Fragestellung, die bereits in den vorherigen Kapiteln facettenreich thematisiert wurden. Erkenntnisse daraus sollen in die abschließende Beantwortung der Fragestellung (Kap. 6) einfließen. Andererseits soll sich der Beantwortung der Frage durch eine empirische Dokumentenanalyse genähert werden. Bei dieser qualitativen Methode werden unterschiedliche Dokumente, die als textbasierte und (teil-) standardisierte Schriftstücke verstanden werden können, systematisch analysiert (König & Herzmann, 2023, S. 86). Ausgewählt wurden 13 Dokumente, die grundlegend für den Deutsch- und somit auch Schreibunterricht an Schulen mit dem Förderschwerpunkt KmE sind. Neben den Bildungsstandards und Rahmenvorgaben der KMK für Grund-, Haupt- und Realschulen (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b) sowie den Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a; MSB NRW (Hrsg.), 2022b) wurden auch Lehrpläne für den Deutschunterricht an Grund-, Haupt- und Realschulen in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW (Hrsg.), 2021; MSJK NRW (Hrsg.), 2004; MSW NRW (Hrsg.), 2011) sowie sechs schulinterne Lehrpläne/Kompetenzraster von KmE-Schulen einbezogen (Anhang A). Die schulinternen Lehrpläne stammen ebenfalls von Schulen aus Nordrhein-Westfalen aus drei unterschiedlichen Bezirksregierungen und wurden zufällig ausgewählt. Es wurden 20 Schulen angefragt. Allerdings haben nicht alle auf diese Anfrage reagiert und nur sechs Schulen wollten die Lehrpläne zur Verfügung stellen, woraus sich die Stichprobe ergibt. Diese Dokumente wurden strukturiert nach Ansatzpunkten für kommunikatives Schreiben durchsucht. Da gemäß Jechle (1992) kommunikatives Schreiben zwar eines der Hauptziele schulischen Schreibunterrichts bildet, jedoch nicht immer mit diesem Begriff bezeichnet wird (S. 78), wurden auch erweiterte Begrifflichkeiten bedacht, die inhaltlich mit kommunikativem Schreiben verbunden werden können (Kap. 2). So wurde unter anderem ergänzend auch nach Stichworten wie ‚Adressat*innenorientierung/adressat*innenorientiert‘,

‚Mitteilungen/mitteilen‘, ‚ausdrücken‘, ‚Information/informieren‘, ‚Textfunktion‘, ‚Intention‘, ‚soziales/sprachliches Handeln‘, ‚Situationsorientierung/situationsorientiert‘, ‚zielgerichtet‘ und ‚Lebensweltbezug‘ gesucht. Diese Unterteilung findet sich auch in der Darstellung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse (Kap. 5) wieder. Unterteilt in Aspekte, in denen es spezifisch um den Begriff der Kommunikation geht und welche, die sich in einem erweiterten Spektrum mit kommunikativen Schreiben verbinden lassen, werden die Ergebnisse vorgestellt. Zusätzlich sind Aspekte, die konkret kommunikatives Schreiben fokussieren, fett gedruckt und grau hinterlegt markiert. Im anschließenden Diskussionsteil werden die Ergebnisse anders strukturiert diskutiert, was in Kap. 6 dargestellt ist (Abb. 6).

Um die methodischen Richtlinien von Reviews (Weed, 1997, S. 6 f.) aufzugreifen sind des Weiteren Ein- und Ausschlusskriterien darzustellen. Vorab wurden bereits Bereiche, die sich eindeutig nicht auf das Schreiben beziehen, von den Analysen ausgeschlossen – so die Fachgebiete ‚Lesen‘ und weiter gefasst ‚Rezeption‘. Eingeschlossen wurden hingegen nicht nur der Bereich des Schreibens, sondern auch andere Bereiche, die Ansatzpunkte kommunikativen Schreibens vermuten ließen: Beispielsweise ‚Kommunikation‘, ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ sowie ‚Produktion‘.

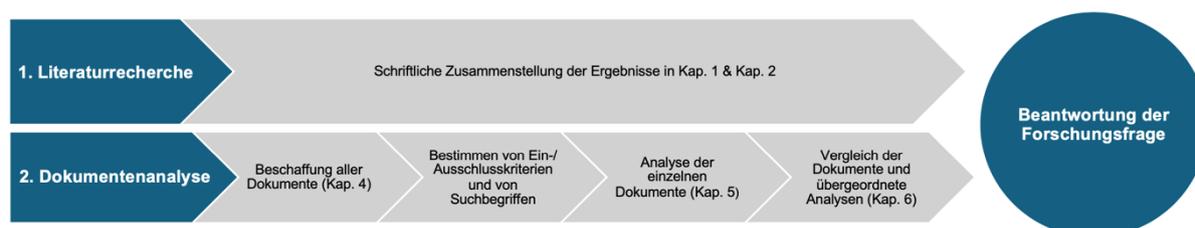


Abb. 5: Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit (eigene Darstellung)

Dieses gesamte methodische Vorgehen, das detailliert in Abb. 5 illustriert sowie in Anhang A vergrößert dargestellt ist, ermöglicht Rückschlüsse zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung dieser Arbeit. In den vorherigen Kapiteln wurden bereits Erkenntnisse aus Literatur und Forschung gewonnen, die kommunikatives Schreiben im Schriftspracherwerb sowie im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt KmE darlegen. Insbesondere die dort thematisierte Relevanz kommunikativen Schreibens kann dazu beitragen, die Frage, welche Rolle kommunikatives Schreiben an KmE-Schulen spielt/spielen sollte, zu beantworten. Zusätzlich baut die Beantwortung auf der in den folgenden Kapiteln dargestellte Dokumentenanalyse auf. Indem untersucht wird, inwiefern kommunikatives Schreiben in diesen Dokumenten verankert ist, kann festgestellt werden, welche Bedeutung dieses laut der Vorgaben an Schulen mit dem Förderschwerpunkt KmE besitzt.

4 Grundlegende Dokumente zur schulischen Förderung kommunikativen Schreibens an KME-Schulen

In den folgenden Ausarbeitungen werden die Dokumente, die für die anschließende Dokumentenanalyse genutzt werden, vorgestellt. Nach der AO-SF NRW kann der Förderschwerpunkt KmE zu den Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen sowie in den zieldifferenten Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung führen (§ 25). Dabei ist beim zieldifferenten Bildungsgang Lernen darauf hinzuweisen, dass die Schüler*innen in Anlehnung an die Lehrpläne der Grund- und Hauptschule unterrichtet werden (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (Hrsg.), 2025). Aufgrund dieser Basis werden im Folgenden in einer hierarchischen Stufung Bildungsstandards und Rahmenvorgaben der KMK für Grund-, Haupt- und Realschulen (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b) sowie Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a; MSB NRW (Hrsg.), 2022b) dargestellt (Kap. 4.1). Diese beeinflussen die Lehrpläne für den Deutschunterricht an Grund-, Haupt- und Realschulen in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW (Hrsg.), 2021; MSJK NRW (Hrsg.), 2004; MSW NRW (Hrsg.), 2011) sowie daran ansetzende schulinterne Lehrpläne und Kompetenzraster (Kap. 4.2). Es ist zu kommentieren, dass obwohl der Förderschwerpunkt KmE zu Abschlüssen aller allgemeinbildenden Schulen führen kann (AO-SF NRW § 25), gymnasiale Richtlinien vernachlässigt werden. Da der Fokus dieser Arbeit auf KmE-Schulen liegt und es nur eine entsprechende Förderschule in Nordrhein-Westfalen gibt, die einen gymnasialen Abschluss anbietet, werden die entsprechenden Richtlinien nicht berücksichtigt¹. Des Weiteren ist auf Handreichungen der Bezirksregierung Münster für die Förderschwerpunkte KmE, Lernen und Geistige Entwicklung sowie für Schüler*innen mit einer komplexen Behinderung zu verweisen, die wichtige Orientierungen für den Unterricht bieten können. Da diese allerdings keine für den Deutschunterricht spezifischen Inhalte aufweisen, werden sie ebenfalls nicht mit eingebracht (Bezirksregierung Münster (Hrsg.), n. d.).

4.1 Übergeordnete Standards, Richtlinien und Vorgaben

Im Kontext übergeordneter Vorgaben sind zunächst die Bildungsstandards und Rahmenvorgaben der KMK anzuführen. Diese bilden schulstufen- und abschlussbezogene sowie in allen Bundesländern verbindliche Zielvorgaben, die normative Referenzpunkte für länderspezifische curriculare Vorgaben setzen. Als gemeinsame Bildungsstandards sollen sie schulische Anforderungen transparent gestalten, die Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts

¹ Zu Anonymisierungszwecken wurde hier auf die Quellenangabe verzichtet

fördern und einen Ausgangspunkt für Überprüfungen bieten, wodurch sie Bildungsqualität in Schulen ausbilden und sichern können (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 2). Im Konzept ist festgelegt, welche zentralen, fachbezogenen Kompetenzen, die als „Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen“ (ebd., S. 2) begriffen werden, Schüler*innen bis zu einer bestimmten Stelle in ihrer Schullaufbahn erreicht haben sollten. So lauten die Kompetenzbereiche für den Deutschunterricht ‚sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen‘, ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘, ‚Lesen‘, sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ (ebd., S. 8). In der Umsetzung der Vorgaben ist es relevant, individuelle Voraussetzungen der Schüler*innen zu berücksichtigen. Auch wenn für zieldifferent beschulte Schüler*innen diese Standards nicht „in vollem Umfang maßgeblich“ (ebd., S. 4) sind, sollte das Ziel sein „mithilfe von geeigneten Strategien der Planung, Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichts sowie schulischer Unterstützungsangebote die Voraussetzungen zu schaffen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in der Regel erreichen können“ (ebd., S. 4). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Bildungsstandards eine eindeutige Perspektive für anzustrebende Ziele geben sollen, auf die sich die individuelle schulische Förderung bezieht (ebd., S. 11).

Einen weiteren wichtigen Ausgangspunkt für den Unterricht an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE können die Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung bilden. Diese stellen eine verbindliche Grundlage für die schulische Bildung und Erziehung an allen Lernorten für Schüler*innen mit einem entsprechenden Förderbedarf dar. Die Inhalte sind an Richtlinien sowie Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen orientiert. Ergänzend dazu lassen sich verbindliche Erklärungen und Spezifizierungen bezüglich des Bildungsganges Geistige Entwicklung finden (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 6 f.; MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 14). Ähnlich wie in den Bildungsstandards der KMK werden angestrebte Kompetenzen formuliert (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 37), um einen fach- sowie entwicklungsbezogen fundierten Unterricht zu gestalten und die Schüler*innen zu unterstützen, ihre Würde, ihr Selbstwertgefühl, ihre Persönlichkeit sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten vollständig zu entfalten (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 7). Diese sind unterteilt in die Entwicklungsbereiche der Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sozialisation sowie Kommunikation und die Aufgabenfelder der Sprache und Kommunikation, der Mathematik, des gesellschaftlichen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, der Arbeitslehre, der Bewegungserziehung, der musisch-ästhetischen Erziehung und der religiösen Erziehung/Ethik (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 38 f.). Für die vorliegende Arbeit erweist sich insbesondere das Aufgabenfeld ‚Sprache und Kommunikation‘ als relevant. In gestufter Form werden hier anzustrebende Kompetenzen des Bereichs formuliert, an welchen die Schüler*innen individuell ansetzen können (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 3).

4.2 (Schulinterne) Lehrpläne

„Schülerinnen und Schüler erfolgreich zur Teilhabe und zur selbstbestimmten Gestaltung ihrer Zukunft zu befähigen, das ist der Auftrag der Schule. Die Basis hierfür bilden [unter anderem] die Lehrpläne“ (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 4), welche kompetenzorientiert ausgearbeitet sind und die Bildungsstandards der KMK aufgreifen sowie spezifizieren (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 3). Sie bestimmen verbindliche curriculare Stufungen und bieten somit eine landesweite Orientierung über Aufgaben und Ziele einzelner Fächer (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 8). Die Lehrpläne für die Primarstufe und die Realschule sind dabei unterteilt in die Kompetenzbereiche ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘, ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ (ebd., S. 15 f.; MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 13 ff.). Der Lehrplan der Hauptschule gliedert sich in die Bereiche ‚Rezeption‘, zu dem ‚Lesen‘ und ‚Zuhören‘ gehören, und ‚Produktion‘, der ‚Schreiben‘ sowie ‚Sprechen‘ umfasst. Im Rahmen der Inhaltsfelder ‚Sprache‘, ‚Texte‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Medien‘ werden diese Bereiche behandelt (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 14 ff.). Anzumerken ist, dass sie als Kompetenzbeschreibungen Regelstandards festlegen, die sich auf ein mittleres Niveau beziehen (MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 9). Außerdem beinhalten sie nur die „fachlichen ‚Kerne‘, ohne die didaktisch-methodische Gestaltung der Lernprozesse regeln zu wollen“ (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 3).

Schulen erhalten in schulinternen Lehrplänen die Aufgabe, die in den allgemeinen Lehrplänen enthaltenen Freiräume angepasst an ihre Schüler*innenschaft und Lernbedingungen auszugestalten sowie inhaltliche, didaktische und methodische Schwerpunkte zu setzen (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 8). Somit konkretisieren sie die curricularen Vorgaben und ermöglichen, dass die Schüler*innen ihrer Schule angestrebte Kompetenzen erreichen können, wodurch sich ihnen „verbesserte Lebenschancen eröffnen“ (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 3).

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse dargestellt. Um die Rolle kommunikativen Schreibens an KmE-Schulen aufzuzeigen, soll ermittelt werden, in welchem der bereits vorgestellten Dokumente dieses verankert ist und wie eine Umsetzung erfolgt. Dafür werden die einzelnen Dokumente separat voneinander betrachtet und wie im methodischen Vorgehen beschrieben nach Anhaltspunkten durchsucht. Zuerst werden die Bildungsstandards der KMK sowie die Richtlinien und Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungs-

gang Geistige Entwicklung (Kap. 5.1) fokussiert. Anschließend werden die Lehrpläne und schulinternen Kompetenzraster behandelt (Kap. 5.2). Das dabei zugrunde gelegte Verständnis kommunikativen Schreibens wurde bereits in Kap. 2.1 thematisiert. So kann dieses als Schreiben in kommunikativer Absicht, das Inhalte sowie alltägliche und bedeutsame Anlässe in den Vordergrund stellt, verstanden werden. Bevor die Dokumentenanalysen dargelegt werden, ist anzumerken, dass die Ergebnisse zusätzlich in Tabellen geordnet, zusammengefasst und illustriert wurden. Diese sind entsprechend der folgenden Ausführungen unterteilt. Außerdem ist erneut auf ein- beziehungsweise ausgeschlossene Bereiche hinzuweisen, die bei der Ergebnisinterpretation beachtet werden sollten (Kap. 3).

5.1 Ergebnisse zu den übergeordneten Standards, Richtlinien und Vorgaben

Das erste Dokument, das analysiert wurde, sind die Bildungsstandards für die Primarstufe im Fach Deutsch (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a). Verteilt über das gesamte Dokument lassen sich 22 Stellen ausfindig machen, die auf kommunikatives Schreiben verweisen (Tab. 1). 12 Stellen davon beziehen sich spezifisch auf den Begriffsbereich der Kommunikation. So soll der Deutschunterricht beispielsweise Einsichten in die kommunikative Bedeutung von Sprache vermitteln. Die Schüler*innen sollen lernen, Schriftsprache als Mittel des Ausdrucks sowie der Kommunikation zu nutzen und Sprache für ihre kommunikative sowie gesellschaftliche Handlungsfähigkeit einzusetzen (ebd., S. 6 f.). Zusätzlich werden digitale Technologien erwähnt, die zur Kommunikation gebraucht werden können (ebd., S. 7) und folglich insbesondere für den Förderschwerpunkt KmE im Kontext Unterstützter Kommunikation relevant sein könnten (Kap. 1.5). Im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ wird kommunikatives Schreiben insofern aufgegriffen, als dass Sprache und Kommunikation allgemein beziehungsweise in mündlichen Zusammenhängen thematisiert werden. Dies kann allerdings auf das Schreiben übertragen werden. Es wird beschrieben, dass Sprache als wichtiges Mittel (außer-)schulischer Kommunikation gilt. Neben der Realisierung kommunikativer Funktionen sollen die Schüler*innen erlernen, kommunikative Situationen adressat*innengerecht zu bewältigen (ebd., S. 10 f.). Dies wird auch im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ aufgenommen und dadurch ergänzt, dass dies eine Basis für einen bewussten sprachlichen Umgang beim Schreiben bildet (ebd., S. 19). Des Weiteren wird kommunikatives Schreiben explizit im Bereich ‚Schreiben‘ erwähnt. Die Lernenden sollen „grundlegende Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation“ (ebd., S. 13) erwerben und in kommunikativer Absicht Texte zu bekannten Textsorten sowie für bekannte Adressat*innen verfassen (ebd., S. 13, S. 15). Passagen, die sich im erweiterten Spektrum befinden und mit Aspekten kommunikativen Schreibens verbunden werden können, lassen sich an zehn Stellen in den Bildungsstandards finden. So soll eine grundlegende Bewusstheit sprachlicher Funktionen gefördert werden

(ebd., S. 6, S. 13 f., S. 19). Gesprochene sowie geschriebene Sprache als Mittel der Verständigung soll in lebensnahen Situationen situations-, ziel- und partner*innenbezogen genutzt werden (ebd., S. 6, S. 9, S. 13). Im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ wird dies außerdem erweitert, indem Sprache als „flexibles Instrument sozialen Handelns“ (ebd., S. 20) wahrgenommen werden soll. Auch im Bereich des Schreibens lassen sich Anknüpfungspunkte für das kommunikative Schreiben erkennen. An fünf Stellen wird ausgedrückt, dass die Schüler*innen lernen sollen, sich mithilfe von Texten unterschiedlicher Funktionen über Sachverhalte zu verständigen sowie Texte zielorientiert im Hinblick auf Adressat*innen und den Schreibanlass zu verfassen (ebd., S. 9, S. 13 f.).

Tab. 1: Ergebnisse der Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung	„Der Deutschunterricht leistet einen wichtigen Beitrag [...] zur Vermittlung von Einsichten in die kommunikative [...] Bedeutung von Sprache“ (S. 6).	„Sprache als Mittel menschlicher Verständigung“ (S. 6)
	Die Schüler*innen sollen ein Bewusstsein für die Bedeutung der Schriftsprache für sich und andere entwickeln: „als Mittel des Ausdrucks [und] der Kommunikation [...]“ (S. 7).	Aufgabe im Primarbereich: eine grundlegende sprachliche Bildung und Bewusstheit von sprachlichen Funktionen und Formen anbahnen/ausbauen (S. 6)
	Im Deutschunterricht sollen Voraussetzungen geschaffen werden, dass Schüler*innen sinnvoll mit Sprache umgehen können und diese für die Entwicklung ihrer kommunikativen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit nutzen (S. 7).	„In lebensnahen und kindgerechten Situationen und an bedeutsamen Inhalten entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, gesprochene und geschriebene Sprache sach- und situationsangemessen, partner[*innen]bezogen und zielgerecht zu gebrauchen“ (S. 6).
	Die Schüler*innen sollen Möglichkeiten kennen lernen, digitale Technologien als Werkzeuge zu nutzen, mit denen sie kommunizieren können (S. 7).	
Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘	Sprache als „zentrales Mittel schulischer und außerschulischer Kommunikation“ (S.10)	
	Es sollen „grundlegende kommunikative Situationen in persönlichen, schulischen und öffentlichen Zusammenhängen angemessen und adressat[*innen]gerecht bewältigt“ (S. 10) werden.	
	Die Schüler*innen sollen kommunikative Funktionen realisieren (S. 10).	
„Im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ sind die kommunikativen Anforderungen von besonderer Bedeutung“ (S. 11).		
Kompetenzbereich ‚Schreiben‘	„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Schreibfertigkeiten [...] sowie über grundlegende Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation“ (S. 13).	„Schreibfertigkeiten entwickeln und sich mithilfe selbst verfasster Texte über Sachverhalte verständigen“ (S. 9)

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

	<p>„Die Schülerinnen und Schüler schreiben, um zu kommunizieren, um Informationen festzuhalten, um Gedanken und Gefühle auszudrücken und um kreativ und gestaltend mit Sprache umzugehen“ (S. 13)</p>	<p>„Sie verfassen für [...] bekannte Leserinnen und Leser adressat[*innen]orientiert einfache Texte [...] mit Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion“ (S. 13).</p>
	<p>„Die Schülerinnen und Schüler beherrschen grundlegende Schreibfunktionen, sie können Texte zu bekannten Textsorten mit einer kommunikativen oder personalen Funktion für [...] bekannte Adressat[*innen] verständlich [...] formulieren“ (S. 15). Eine detailliertere Beschreibung zu den Schreibfunktionen befindet sich ebenfalls auf Seite 15.</p>	<p>„Im Schreibprozess berücksichtigen sie grundlegende Anforderungen an Texte im Hinblick auf [...] Adressaten, Textfunktion [und] Schreibenanlass [...]“ (S. 13)</p>
		<p>Sie „gestalten Texte zielorientiert“ (S. 13).</p>
		<p>Texte verfassen: „Die Schülerinnen und Schüler [...] formulieren Texte und beachten dabei allgemeine Textmerkmale, Adressat[*innen], den Schreibenanlass, Schreibfunktion und Textsorte [...]“ (S. 14).</p> <p>Dafür sollen sie vorab Überlegungen dazu anstellen und den Text entsprechend des Schreibziels, der Schreibabsicht, der Schreibsituation sowie der Textfunktion planen und strukturieren (S. 14).</p>
<p>Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘</p>	<p>Die Untersuchung von sprachlicher Verständigung eröffnet Einblicke in die „Leistungen von Sprache als Kommunikationsmedium und in die Bedingungen ihrer situations-, adressat[*innen] und intentionsangemessenen Verwendung. Dies Einblicke bilden die Grundlage für einen bewussten Umgang mit Sprache beim [...] Schreiben“ (S. 19)</p>	<p>Über u.a. die Arbeit an Texten sollen die Schüler*innen Einsicht in die Funktion von Sprache gewinnen (S. 19).</p>
		<p>Die Schüler*innen sollen Sprache als ein „flexibles Instrument sozialen Handelns“ (S. 20) wahrnehmen. Dazu gehört auch eine Adressat[*innen]orientierung (S. 20).</p>

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Ersten Schulabschluss nach der neunten Klasse sowie den Mittleren Schulabschluss nach der zehnten Klasse (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b) wird kommunikatives Schreiben insgesamt an 27 Stellen angesprochen (Tab. 2). 22 Stellen davon gelten sowohl für den Ersten als auch den Mittleren Schulabschluss. Die anderen fünf Stellen hingegen beziehen sich zusätzlich nur auf den Mittleren Schulabschluss. Zunächst sollen demzufolge erst einmal nur die Stellen thematisiert werden, die in beiden Abschlüssen berücksichtigt werden sollen. Der spezifische Begriff der Kommunikation wird dabei 14 Mal aufgegriffen. Der Deutschunterricht, in dem unterschiedliche Formen der Kommunikation als basal anzusehen sind (ebd., S. 8), soll einerseits den Gebrauch digitaler Technologien als „Werkzeuge der Kommunikation“ (ebd., S. 9, S. 38) unterstützen. Andererseits sollen kommunikativen Situationen adressat*innengerecht bewältigt, kommunikative Funktionen realisiert sowie kommunikative Ziele bewusst beachtet werden, was überwiegend im Zusammenhang mit dem Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ angemerkt wird. Darin werden auch kommunikative Anforderungen, die Bedeutung von Sprache als „zentrales Mittel schulischer Kommunikation“ (ebd., S. 14) und die Wirkung sprachlichen Handelns sowie gelingender Kommunikation herausgestellt (ebd., S. 14 f., S. 36). Der Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ bezieht sich an drei

Stellen explizit auf kommunikatives Schreiben, was in Tab. 2 fett hervorgehoben ist. Die Lernenden sollen Schreibkompetenzen zur Kommunikation festigen sowie mit verschiedenen Textformen kommunikative Schreibfunktionen realisieren (ebd., S. 20, S. 25 f.). Außerdem lassen sich zwei weitere Stellen im Kontext des allgemeinen, fachlichen Bildungsbeitrages finden, die spezifisch auf kommunikatives Schreiben abzielen und ebenfalls fett markiert sind. Es wird ausgedrückt, dass die Schüler*innen sich in unterschiedlichen Situationen unter anderem schriftlich verständigen und Lebenssituationen sprachlich bewältigen können sollten. Dies umfasst schriftliches Mitteilen (ebd., S. 6 f.). Des Weiteren lassen sich an sieben weiteren Stellen Verbindungsaspekte zum Bereich des kommunikativen Schreibens erkennen. Neben einer Förderung von Verständigungskompetenzen, sollen so Texte funktions-, situations- sowie adressat*innenorientiert gestaltet und Textfunktionen sowie sprachliche Verständigung untersucht werden (ebd., S. 8, S. 12 f., S. 20., S. 24, S. 38 f.). Nachdem nun Aspekte beider Schulabschlüsse dargestellt wurden, werden nachfolgend Stellen beschrieben, die zusätzlich nur für den Mittleren Schulabschluss nach der zehnten Klasse gelten. Die Schüler*innen sollen ein Spektrum kommunikativer Situationen bewältigen können und sprachliche Verständigung als Form des Handelns untersuchen (ebd., S. 14, S. 38). Außerdem zeigt sich kommunikatives Schreiben explizit an zwei Stellen. Es wird ausgedrückt, dass die Lernenden grundlegende schriftliche Kommunikationsfähigkeiten unter situativer Einbindung aufweisen sowie kommunikative Grundfunktionen in Texten realisieren können sollten (ebd., S. 6, S. 20 f.). Des Weiteren wird kommunikatives Schreiben in erweiterten Zusammenhängen an einer Stelle festgehalten. Schüler*innen sollen mit grundlegenden Schreibfunktionen Texte auch für unbekannte sowie abstrakte Adressat*innen verfassen (ebd., S. 27).

Tab. 2: Ergebnisse der Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Ersten und Mittleren Schulabschluss (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Erster Schulabschluss nach Klasse 9		
Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung	Im Deutschunterricht sind u.a. unterschiedliche Formen der Kommunikation grundlegend (S. 8).	Die Schüler*innen können sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen (S. 6).
	In Bezug auf digitale Medien: Die Schüler*innen entwickeln Kompetenzen und nutzen digitale Technologien als „Werkzeuge der Kommunikation“ (S. 9).	„Die Heranwachsenden lernen [...] verschiedene Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen und sich in diesen sowohl mündlich als auch schriftlich mitzuteilen“ (S. 7).
		Das Fach Deutsch soll u.a. zur Stärkung von Sozialkompetenzen sowie einer Verständigungsbereitschaft beitragen (S. 8).

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Kompetenzbereich ,Sprechen und Zuhören'	Gesprochene Sprache gilt als „zentrales Mittel schulischer Kommunikation“ (S. 14).	
	Es sollen „grundlegende kommunikative Situationen in persönlichen, schulischen und öffentlichen Zusammenhängen angemessen und adressat[*innen]gerecht bewältigt“ (S. 14) werden.	
	Die Schüler*innen sollen auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns achten (S. 14).	
	Sie sollen kommunikative Funktionen realisieren (S. 14f.).	
	Im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ sind die kommunikativen Anforderungen von besonderer Bedeutung (S. 15).	
	In kommunikativen Situationen können die Schüler*innen im Hinblick auf kommunikative Ziele und Gesprächspartner*innen bewusst das Register wechseln (S. 15).	
Kompetenzbereich ,Schreiben'	Die Schüler*innen „verfügen über gesicherte Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation“ (S. 20).	Die Schüler*innen sollen Schreibfertigkeiten entwickeln und „sich mithilfe selbst verfasster Texte über verschiedene Sachverhalte verständigen“ (S. 12 f.)
	„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schreibkompetenz weiter und festigen diese zunehmend, um zu kommunizieren , um Informationen festzuhalten, sich gedanklich mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen und kreativ und gestaltend mit Sprache umgehen zu können“ (S. 20).	Sie verfassen für bekannte und unbekannte Leser*innen adressat[*innen]orientiert Texte zu verschiedenen Textsorten mit Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion (S. 20).
	Sie realisieren mit unterschiedlichen Textformen grundlegende kommunikative und personale Schreibfunktionen wie beispielsweise Ausdrücken und Darstellen (S. 25 f.).	Texte verfassen: Die Schüler*innen beachten bei der Planung, dem Formulieren und Überarbeiten von Texten Adressat*innen, Schreibenanlass und -funktion (S. 23). Sie können einen ziel-, adressat*innen- und situationsbezogenen Text konzipieren und überprüfen (S. 24, S. 27). Außerdem beherrschen sie grundlegende Schreibfunktionen (S. 24).
Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen'	Die Schüler*innen sind sich der Leistungen von Sprache als Kommunikationsmedium sowie der Bedingungen der situations-, adressat[*innen]- und intentionsangemessenen Verwendung bewusst (S. 36).	Die Schüler*innen setzen sich mit sprachlicher Verständigung auseinander und nutzen diese gezielt (S. 13).
	Sie können digitale Technologien als „Werkzeuge der Kommunikation“ (S. 38) nutzen.	Sie untersuchen Merkmale der Adressat*innenorientierung und beschreiben ihre Bedeutung für das angemessene sprachliche Handeln (S. 38).
		Sie können grundlegende Textfunktionen unterscheiden und ihr Wissen für das eigene Schreiben [...] nutzen (S. 39).
Mittlerer Schulabschluss nach Klasse 10 (nur zusätzliche Ergänzungen)		
Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung	Die Schüler*innen zeigen eine „grundlegende schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit unter Berücksichtigung situativer Anforderungen und Gestaltungsnormen [...]“ (S. 6).	
Kompetenzbereich ,Sprechen und Zuhören'	Sie lernen ein Spektrum kommunikativer Situationen „in persönlichen, schulischen und öffentlichen Zusammenhängen angemessen und adressat[*innen]gerecht bewältigt“ (S. 14).	

<p>Kompetenzbereich ,Schreiben‘</p>	<p>Die Schüler*innen können „die kommunikativen Grundfunktionen [...] in Texten solcher Textformen realisieren, die eine reflektive Auseinandersetzung mit einem Thema oder Gegenstandsbereich erfordern“ (S. 20 f.).</p>	<p>Sie „beherrschen grundlegende Schreibfunktionen, sie können Texte zu unterschiedlichen Textsorten und Funktionen für sich, für auch unbekannte und unterschiedliche und abstrakte Adressat*innen(gruppen) verständlich und angemessen formulieren“ (S. 24). Dies bedeutet, dass die Schüler*innen (abgrenzend zum ersten Schulabschluss) auch an unbekannte und abstrakte Adressat*innen adressieren können sollen (S. 27).</p>
<p>Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘</p>	<p>Sprachliche Verständigung als Form des Handelns: Sie untersuchen gelingende und misslingende Kommunikation sowie öffentliche und private Kommunikationssituationen (S. 38).</p>	

Ein weiteres Dokument, das für den Deutschunterricht an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE relevant sein könnte, sind die Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a). An elf Stellen lassen sich hierin Aspekte finden, die mit kommunikativem Schreiben verbunden werden können (Tab. 3). Dabei ist zu bemerken, dass an keiner Stelle kommunikatives Schreiben explizit vermerkt ist. Zum Begriffsbereich der Kommunikation wurden fünf Stellen gefunden. So ist die kommunikative Förderung als Grundsatz der Unterrichtsgestaltung festzuhalten. Lehrkräfte sollen kommunikative Kompetenzen sowie Interaktionsfähigkeiten ihrer Schüler*innen stärken, was in einer engen Wechselwirkung mit der Erweiterung von Handlungsfähigkeiten steht (ebd., S. 25 f., S. 32, S. 38). Weitere Verknüpfungsaspekte lassen sich an sechs Stellen erkennen. So sollen die Schüler*innen unter anderem lernen, ihre eigene Meinung zu vertreten, was folglich auch schriftlich geschehen könnte (ebd., S. 10). Ferner soll das Lebensumfeld und eine subjektive Bedeutung im Unterricht einbezogen werden (ebd., S. 11, S. 25 f., S. 32, S. 38). „Die Schüler*innen sollen in lebensweltbezogenen Situationen situations-, sach- und sinnbezogen lernen“ (ebd., S. 26) und „direkte Lernerfahrungen mit Gebrauchswert machen“ (ebd., S. 32).

Tab. 3: Ergebnisse der Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a)

<p>Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments</p>	<p>Begriffsbereich ,Kommunikation‘</p>	<p>Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens</p>
<p>Das Bildungsverständnis im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung</p>		<p>Die Schüler*innen sollen lernen, die eigene Meinung zu vertreten sowie die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten (S. 10). Das Lebensumfeld sowie biografische und soziokulturelle Bedingungen sind in die Ausgestaltung des Unterrichts einzubeziehen (S. 11).</p>

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	Gemäß der Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung fördert der Unterricht u.a. Kompetenzen im Entwicklungsbereich der Kommunikation (S. 25).	Fachliche Inhalte sollen auf den Lebensweltbezug sowie die subjektive Bedeutsamkeit hin für Schüler*innen geprüft werden (S. 25). Die Schüler*innen sollen in lebensweltbezogenen Situationen situations-, sach- und sinnbezogen lernen (S. 26).
	„Von besonderer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung sind Angebote, die dazu beitragen, [...] kommunikative Fähigkeiten zu stärken“ (S. 25).	
	Relevant ist die Förderung eigenständiger Kommunikation und Interaktion sowie kommunikativer Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit (S. 26).	
Handlungsbezogenes Lernen	„Die Förderung der Wahrnehmungs-, und Handlungsfähigkeit steht in enger Wechselwirkung mit der Entwicklung von Kognition, Kommunikation und sozialem Verhalten“ (S. 32).	„Alle Bildungsangebote zielen auf die Entfaltung des individuellen Vermögens, sich interaktiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen und dabei planvoll interessengetrieben in realen Lebenssituationen tätig zu sein“ (S. 32).
		Schüler*innen sollen „unmittelbare, direkte Lernerfahrungen mit Gebrauchswert“ (S. 32) machen.
Angestrebte Kompetenzen	Kommunikative Kompetenzen sollen gefördert werden (S. 38).	„Die angestrebten Kompetenzen manifestieren sich in der aktuellen Performanz in konkreten Lebenssituationen, u.a. in Bezug auf Kommunikation“ (S. 38). <i>Anmerkung: Trotz dem Begriff ‚Kommunikation‘ ist dieser Aspekt bei den ‚weiter gefassten Begriffen‘ eingeordnet, da hier die „Performanz in konkreten Lebenssituationen“ (S. 38) im Vordergrund steht und nicht die Kommunikation an für sich.</i>

Auch in den Unterrichtsvorgaben des zieldifferenten Bildungsgangs Geistige Entwicklung für den Bereich ‚Sprache und Kommunikation‘ zeigen sich einige Anknüpfungspunkte kommunikativen Schreibens (MSB NRW (Hrsg.), 2022b): An 14 Stellen wird dieses angesprochen, an sechs Stellen davon spezifisch in der Verbindung mit dem Begriff der Kommunikation. „Ausgehend von einem erweiterten Verständnis kommunikativer, sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten [sollen so] individuelle sprachliche [sowie grundlegende kommunikative] Kompetenzen entwickelt werden“ (ebd., S. 11, S. 13). Außerdem sollen die Lernenden intentional kommunizieren und unter anderem Gefühle und Meinungen ausdrücken können, was im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ sowie dem Inhalt ‚Mit anderen kommunizieren‘ thematisiert wird (ebd., S. 32 f.). Es lässt sich festhalten, dass kommunikatives Schreiben konkret an zwei Stellen im Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ aufgegriffen wird. So wird beschrieben, dass Schreiben der Kommunikation dient (ebd., S. 18) und schriftliche Spuren durch „Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht“ (ebd., S. 40 f.) verursacht werden sollen. In Bezug auf weiter gefasste Begriffe sind acht Stellen im Dokument zu erfassen. Sprache als Verständigungsmittel soll im Deutschunterricht im Vordergrund stehen. Die Schüler*innen sollen persönlich bedeutungsvolle Schreiberfahrungen machen, Schreibideen und Schreibfreude entwickeln sowie anlassgebundene Texte verfassen (ebd., S. 11, S. 19, S. 45 f.). Dabei kann Schreiben auch auf einer basalen Ebene geschehen, wie beim adressat*innenorientierten Kritzeln (ebd., S. 11, S. 19, S. 45).

Tab. 4: Ergebnisse der Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022b)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Beitrag des Aufgabenfeldes zur Bildung im Bildungsgang Geistige Entwicklung	Die Schüler*innen sollen individuelle sprachliche Kompetenzen entwickeln. „Ausgehend von einem erweiterten Verständnis kommunikativer, sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten leisten diese einen essenziellen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 11)	„Im Mittelpunkt des Unterrichts steht [...] Sprache als Verständigungsmittel [...]“ (S. 11).
	„Die kommunikative Kompetenz ist eine der grundlegenden Kompetenzen“ (S. 13).	„Die Schüler*innen erfahren [...] Schreiben auf basaler Ebene als persönlich bedeutsam“ (S. 11)
Angestrebte Kompetenzen im Bereich ‚Schreiben‘	„Schreiben dient der situationsüberdauernden Bewahrung von Informationen, der gedanklichen Auseinandersetzung, der Kommunikation sowie dem kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache“ (S. 18).	Schüler*innen „benötigen [...] die Möglichkeit im Rahmen des erweiterten Schreibbegriffs Erfahrungen (u.a. auch digital) mit Schrift zu machen“ (S. 19).
	Über Schreibfertigkeiten verfügen: Im Präliteralsymbolischen Schreiben sollen Spuren verursacht werden. Dazu gehört das Kritzeln, bei dem u.a. (digitale) Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht eingesetzt werden sollen (S. 40 f.).	„Schreibkompetenzen beginnen mit der Erstellung von Kritzeleien und Bildern und dienen der Mitteilung von persönlichen Erlebnissen, Gefühlen oder Informationen“ (S. 19).
		„Schreibanlässe sollten persönlich bedeutsamen Schreibinteressen der Schülerinnen und Schüler entsprechen“ (S. 19).
		Schreibaktivität entwickeln: Die Schüler*innen zeigen „eine Absicht/einen eigenen Anlass beim Verfassen von [...] Texten (als persönlicher Ausdruck – u.a. das Hinterlassen von Spuren als adressat[*innen]orientierter, funktionsorientierter, situationsorientierter Text)“ (S. 45).
		Schreibideen und Schreibfreude entwickeln: Sie entwickeln alltagsbezogene Schreibideen (S. 45).
Angestrebte Kompetenzen im Bereich ‚Kommunizieren – Sprechen und Zuhören‘	Schüler*innen kommunizieren intentional (können u.a. Aktivitäten steuern sowie zielgerichtet und bewusst handeln) (S. 32).	Die Schüler*innen planen und verfassen anlass- und intentionsgebunden Texte (S. 46).
	Kommunikationsverhalten: Die Schüler*innen drücken „persönliche Eigenschaften, Gefühle, Meinungen und Interessen aus“ (S. 33).	
Inhalt: ‚Mit anderen kommunizieren‘		

5.2 Ergebnisse zu den (schulinternen) Lehrplänen

Nachdem bereits die übergeordneten Dokumente (Kap. 4.1) analysiert wurden, stehen die Lehrpläne in den folgenden Ausführungen im Fokus. Zunächst wird der Deutsch-Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen untersucht (MSB NRW (Hrsg.), 2021). An acht Stellen kann kommunikatives Schreiben verortet werden, jedoch beziehen sich nur zwei Stellen davon auf den Begriff der Kommunikation und keine davon spezifisch auf kommunikatives Schreiben (Tab. 5). So wird im Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ der Aufbau

pragmatischer Bewusstheit, also der Steuerung von Kommunikation, bemerkt (ebd., S. 17). Ferner wird im Bereich ‚Schreiben‘ erklärt, dass Schreiben das Überwinden von Entfernungen zwischen Kommunikationspartner*innen, das Erhalten von Kontakten sowie das Teilen von Erfahrungen ermöglichen kann. Daraus kann eine Bedeutung kommunikativen Schreibens abgeleitet werden (ebd., S. 15). Weitere Verbindungsaspekte lassen sich an sechs Stellen auffinden. Erneut wird angemerkt, dass Sprache als Verständigungsmittel im Mittelpunkt stehen soll (ebd., S. 11). Die Schüler*innen sollen Texte unterschiedlicher Funktionen, in denen sie unter anderem eigene Erlebnisse ausdrücken, verfassen sowie Inhalte auf ihre Schreibabsichten und Adressat*innen abstimmen (ebd., S. 16, S: 22). Dabei sollen auch individuell bedeutsame und in den Lebensalltag eingebundene Situationen beachtet werden (ebd., S. 11, S. 22). Des Weiteren können die Schüler*innen Merkmale mündlicher und schriftlicher Verständigung unterscheiden und dabei beispielsweise die Vertrautheit des/der Adressat*in einbeziehen (ebd., S. 27).

Tab. 5: Ergebnisse des Lehrplans im Fach Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW (Hrsg.), 2021)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts		Im Mittelpunkt steht u.a. Sprache als Verständigungsmittel (S. 11).
		Es bedarf „insbesondere beim Lesen und Schreibenlernen herausfordernder, bedeutsamer und lebensnaher Situationen“ (S. 11).
Bereich ‚Schreiben‘ und zugehörige Kompetenzerwartungen	„Schreiben ermöglicht es, räumliche oder zeitliche Entfernungen zwischen Kommunikationspartner*innen] zu überwinden, Kontakte zu erhalten und zu intensivieren sowie Erfahrungen, Erlebnisse und Sachverhalte für sich gedanklich zu klären und auch für andere darzulegen“ (S. 15).	„Damit geschriebene Texte die beabsichtigte Wirkung erzielen können, werden beim Schreiben Inhalte auf die Schreibabsichten und auf Adressatinnen und Adressaten abgestimmt“ (S. 16).
		Die Schüler*innen „verfassen Texte mit unterschiedlichen Textfunktionen und individuell bedeutsame Texte“ (S. 22).
		Sie „schreiben freie Texte zu eigenen Interessen und Erlebnissen sowie zum Ausdruck eigener Gefühle und Gedanken“ (S. 22).
Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ und zugehörige Kompetenzerwartungen	„Sofern grundlegende Vorläuferfähigkeiten [zum Erreichen der fachlichen Kompetenzerwartungen] noch nicht erworben wurden, müssen diese zunächst aufgebaut werden. [Dazu gehört u.a. die] pragmatische Bewusstheit (die Fähigkeit, den eigenen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit anderen bewusst zu gestalten)“ (S. 17).	Die Schüler*innen unterscheiden Merkmale der Schriftlich- und Mündlichkeit in digitaler und analoger Kommunikation (zum Beispiel die Fremdheit oder Vertrautheit des/der Kommunikationspartner*in) (S. 27). <i>Anmerkung: Trotz dem Begriff ‚Kommunikation‘ ist dieser Aspekt bei den ‚weiter gefassten Begriffen‘ eingeordnet, da hier nicht die Kommunikation an für sich (im Sinne von Produktion der Kommunikation) im Vordergrund steht, sondern die reflexive Beschäftigung mit Kommunikation.</i>

Im Deutsch-Lehrplan der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen wird kommunikatives Schreiben an insgesamt 26 Stellen berücksichtigt (MSW NRW (Hrsg.), 2011). Dabei sind insbesondere vier Stellen zu betonen, die kommunikatives Schreiben spezifisch hervorheben. So sollen die Schüler*innen am Ende der Unterstufe Strategien sowie Gestaltungsmöglichkeiten schriftlicher Kommunikation erweitert haben (ebd., S. 18). Außerdem wird im Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ dargestellt, dass ein Schwerpunkt auf die „Kommunikation von geschriebenen Texten [...] [sowie] schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat[*innen]- und Situationsbezugs sowie ihrer Intention“ (ebd., S. 21) gelegt werden soll. Dies wird ebenfalls in den Kompetenzerwartungen zum Ende der achten sowie der zehnten Klassenstufe festgehalten (ebd., S. 25, S. 30). Darüber hinaus wird gefordert, schriftliche Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit Kommunikation zu fördern und die Lernenden zu unterstützen, Kommunikationssituationen weitgehend selbstständig zu gestalten (ebd., S. 9, S. S. 25). Sprache wird als wichtiges Kommunikationsmittel herausgestellt und die Funktionalität dieser wird betont (ebd., S. 9, S. 16). Des Weiteren werden bedeutsame Texte, die in lebenswirklichen, persönlichen, beruflichen sowie öffentlichen Zusammenhängen eingebunden sind, in den Inhaltsfeldern ‚Texte‘ und ‚Kommunikation‘ angemerkt (ebd., S. 16). Weitere Verbindungsaspekte zum kommunikativen Schreiben (16 Stellen) lassen sich ebenfalls anführen. So sollen die Schüler*innen „sprachlich-rhetorische Mittel [in Texten] funktional unter Berücksichtigung des [/der] Adressat[*in]“ (ebd., S. 9) umsetzen und sach-, situations- und adressat*innenorientiert schreiben (ebd., S. 10, S. 14 f.). Sprachliches Handeln soll zentral gesetzt werden (ebd., S. 14, S. 16, S. 18, S. 28). Außerdem werden (standardisierte) Textsorten kommunikativen Schreibens erwähnt. Nachdem bis zum Ende der sechsten Klasse Brief, Postkarten und Chatbeiträge verfasst wurden, sollen Schüler*innen der siebten und achten Klasse Leser*innenbriefe und Schüler*innen der neunten und zehnten Klasse persuasive Texte formulieren. Dabei soll das Medium, das Ziel und die Adressat*innen beachtet werden (ebd., S. 20, S. 24, S. 30). Wie im Lehrplan ausgedrückt wird, sollen also „informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte“ (ebd., S. 24, S. 30) erstellt werden. Zuletzt sind die Aufgabentypen von Klassenarbeiten anzumerken. Neben drei weiteren Typen können das ‚erzählende Schreiben‘, das ‚informierende Schreiben‘ und das ‚argumentative Schreiben‘ Ansatzpunkte für kommunikatives Schreiben bieten (ebd., S. 34).

Tab. 6: Ergebnisse des Lehrplans im Fach Deutsch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW (Hrsg.), 2011)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts	„Er hat besonders die Entwicklung von Kompetenzen in den Bereichen [...] Schreiben [...] zum Ziel, um über die Auseinandersetzung mit Sprache, Texten, Kommunikation und Medien zur eigenverantwortlichen Bewältigung der Anforderungen von Ausbildung, Arbeitswelt und gesellschaftlichem Alltag zu befähigen“ (S. 9)	„Bei der schriftlichen Textproduktion müssen Schreibende in der Lage sein, ihren Text in Übereinstimmung mit Schreibabsicht und -ziel zu verfassen. Dabei sollte[n] [u.a.] [...] die sprachlich-rhetorischen Mittel funktional unter Berücksichtigung des [der] Adressat[*in] umgesetzt werden“ (S. 9).
	„Sprache als wichtigstes Kommunikationsmittel steht im Fokus des Deutschunterrichts [...] Beim Erwerb von Sprachwissen steht die Funktionalität sprachlicher Phänomene im Vordergrund“ (S. 9).	Schüler*innen erfahren im Deutschunterricht „in besonderem Maße die Bedeutung und Wirkung von Sprache, indem sie lernen, sach-, situations- und adressat[*innen]orientiert zu sprechen und zu schreiben“ (S. 10).
Kompetenzbereich ‚Produktion‘		Es geht u.a. um „sprachliches Handeln“ (S. 14)
		Situationen sowie Adressat*innen sollen angemessen eingeschätzt und berücksichtigt werden (S. 14, S. 15).
Inhaltsfelder ‚Texte‘ und ‚Kommunikation‘	Inhaltsfeld ‚Texte‘: „Bedeutsamkeit können Texte [u.a.] [...] als Teil einer kulturellen Kommunikationsform [gewinnen]“ (S. 16).	Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: Verständigungs- und Verstehensprozesse, die Funktion und Intentionalität von Sprachhandlungen sowie ihre Eingebundenheit in Situationen werden fokussiert (S. 16).
	Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: „Kommunikationsvorgänge können im Kontext der Lebenswirklichkeit in Zusammenhänge gestellt werden (S. 16).	
	Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: „Im Zentrum steht die Bewältigung kommunikativer Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen“ (S. 16).	
Kompetenzerwartungen am Ende der Doppeljahrgangsstufe 5/6	„In dieser Doppeljahrgangsstufe steht im Vordergrund, vorhandene Strategien und Gestaltungsmöglichkeiten von schriftlicher und mündlicher Kommunikation zu sichern und zu erweitern “ (S. 18).	Inhaltsfeld ‚Texte‘ im Bereich der Produktion: Die Schüler*innen können „einfache Texte nach Muster abhängig von Nutzung, Adressat[*innen] und Medium erstellen und überarbeiten (z. B. Brief, Postkarte, Chatbeitrag [...])“ (S. 20).
	Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten , Kommunikations-techniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 21).	

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Kompetenzerwartungen am Ende der Doppeljahrgangsstufe 7/8	Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten, Kommunikationstechniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 25).	Inhaltsfeld ‚Sprache‘: Das Sprachhandeln in situativen Handlungskontexten wird betont (S. 18).
	Die Schüler*innen sollen „weitgehend selbstständig Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung von Gesprächsregeln gestalten“ (S. 25).	Inhaltsfeld ‚Texte‘: Es sollen standardisierte Textformen (u.a. Briefe) berücksichtigt werden (S. 23).
		Inhaltsfeld ‚Texte‘: Die Schüler*innen sollen weitgehend selbstständig Texte nach Muster abhängig von Nutzung, Adressat*innen und Medium erstellen sowie überarbeiten (z. B. einen Leserbrief). Sie sollen „weitgehend selbstständig informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte erstellen“ (S. 24). Inhaltsfeld ‚Texte‘: Sie sollen das eigene Schreib- oder Gesprächsziel ermitteln und Adressat*innen sowie die Situation einschätzen (S. 24). Außerdem sollen sie Schreibprodukte u.a. hinsichtlich eines adressat*innengerechten Sprachstils sowie der Nachvollziehbarkeit für Lesende prüfen und überarbeiten (S. 25).
Kompetenzerwartungen am Ende der Doppeljahrgangsstufe 9/10	Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten, Kommunikationstechniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 30).	Inhaltsfeld ‚Sprache‘: Das Sprachhandeln in situativen Handlungskontexten wird betont (S. 28).
		Inhaltsfeld ‚Texte‘: Es sollen standardisierte Textformen (u.a. Briefe) berücksichtigt werden (S. 29).
		Inhaltsfeld ‚Texte‘: Die Schüler*innen sollen weitgehend selbstständig Texte nach Muster abhängig von Nutzung, Adressat*innen und Medium erstellen sowie überarbeiten (z. B. persuasive Texte). Sie sollen „weitgehend selbstständig informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte erstellen“ (S. 30). Inhaltsfeld ‚Texte‘: Die Schüler*innen sollen das eigene Schreib- oder Gesprächsziel ermitteln und Adressat*innen sowie die Situation einschätzen. Außerdem sollen sie das passende Medium zuordnen können (S. 30).
		Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: Die Schüler*innen sollen „über komplexe Sachverhalte und Arbeitsabläufe informieren“ (S. 31) können.
Klassenarbeiten		Die Aufgabentypen ‚erzählendes Schreiben‘, ‚informierendes Schreiben‘ und ‚argumentatives Schreiben‘ (S. 34) lassen sich mit dem kommunikativen Schreiben verknüpfen.

Bevor schulinterne Lehrpläne und Kompetenzraster thematisiert werden, sind abschließend die Analyseergebnisse des Lehrplans im Fach Deutsch für die Realschule in Nordrhein-Westfalen darzulegen (MSJK NRW (Hrsg.), 2004). An 16 Stellen können hierin Verbindungen zum kommunikativen Schreiben gezogen werden, wobei festzuhalten ist, dass kommunikatives Schreiben nicht explizit angesprochen wird (Tab. 7). Auch der Begriffsbereich der Kommunikation ist nur an zwei Stellen zu erkennen. So wird in den Anforderungen zu ‚Reflexion über

Sprache' beschrieben, dass im Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene mit Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation verknüpft werden soll (ebd., S. 18). Außerdem sollen Schüler*innen der neunten und zehnten Klasse Kommunikationsstrategien kennen und mögliche Verstehens- sowie Verständigungsprobleme in schriftlichen Texten wahrnehmen und beheben können (ebd., S. 38). Alle anderen gefundenen Stellen (14 Stellen) beziehen sich in erweiterten Zusammenhängen auf kommunikatives Schreiben. So soll der Deutschunterricht unter anderem Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeiten weiterentwickeln und Sprache als Mittel der Verständigung sowie Sprachhandeln zentralisieren (ebd., S. 11, S. 18, S. 38). Die Schüler*innen sollen unterschiedliche Schreibformen und Funktionen kennenlernen und dabei „kreative Anlagen entwickeln“ (ebd., S. 11) sowie sach-, situations- und adressat*innengerecht schreiben (ebd., S. 11, S. 15, S. 38). Auch sollen formalisierte Textformen, wie Briefe, und verschiedene Schreibformen, wie informierende oder appellierende Formen, in den Vordergrund gestellt werden (ebd., S. 16, S. 18, S. 27 ff.). In Klassenarbeiten können die Aufgabentypen des Erzählens, Berichtens und Beschreibens und des Argumentierens kommunikatives Schreiben behandeln (ebd., S. 45 f.).

Tab. 7: Ergebnisse des Lehrplans im Fach Deutsch für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW (Hrsg.), 2004)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts		Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, „die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, d.h. ihre Verstehens-, Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (S. 11).
		„Sie sollten sach-, situations- und adressat[*innen]gerecht sprechen und schreiben und die Wirkung der Sprache einschätzen können“ (S. 11).
		„Es ist [...] wichtig, Schreibformen kennen zu lernen, die die kreativen Anlagen entwickeln“ (S. 11).
Anforderungen im ‚Schreiben‘		Die Schüler*innen sollen Texte entsprechend dem Zweck „adressat[*innen]gerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren“ (S. 15). Sie sollen Texte ziel-, adressat*innen und situationsbezogen konzipieren (S. 15).
		Sie sollen formalisierte Texte (wie z.B. einen Brief) verfassen und zentrale Schreibformen (z.B. appellierende und informierende) beherrschen (S. 15f.). Außerdem sollen sie gestaltende Schreibformen nutzen, erzählen und kreativ schreiben (S. 16).

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Anforderungen ‚Reflexion über Sprache‘	„beim Sprachhandeln [soll] die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation“ (S. 18) erkannt und beachtet werden (z.B. öffentliche und private Kommunikationssituationen).	Sprache gilt als Mittel der Verständigung. Sprachhandeln wird fokussiert (S. 18).
		Die Schüler*innen sollen grundlegende Textfunktionen erfassen, „insbesondere Information (z.B. Zeitungsmeldung), [...], Kontakt (z.B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z.B. Tagebuch) [...]“ (S. 18).
Kompetenzerwartungen ‚Schreiben‘ für die Jahrgangsstufen 5/6		„Sie informieren über einfache Sachverhalte“ (S. 27). Sie berichten und beschreiben. Außerdem formulieren sie ihre eigene Meinung (S. 27) und verfassen einfache appellative Texte („z.B. Briefe, Einladungen, Kleinanzeige, Aufruf, Veranstaltungssankündigung“) (S. 28). Sie formulieren persönliche Briefe (S. 30).
Kompetenzerwartungen ‚Schreiben‘ für die Jahrgangsstufen 7/8		„Sie informieren über Sachverhalte [...] [und] beschreiben einen Vorgang“ (S.27). „Sie setzen sich argumentativ mit einem neuen Sachverhalt auseinander (z.B. in einem Leserbrief)“ (S. 27). „Sie gestalten appellative Texte (z.B. Werbung)“ (S. 28).
Kompetenzerwartungen ‚Schreiben‘ für die Jahrgangsstufen 9/10		„Sie verwenden beim Schreiben eigener Texte gestalterische Mittel des Erzählens planvoll und differenziert“ (S. 26). „Sie informieren über komplexe Sachverhalte, über Gesprächsergebnisse und Arbeitsabläufe [...] und beschreiben diese vom eigenen oder fremden Standpunkt aus“ (S. 27). „Sie verfassen argumentative Texte [...] (z.B. in einem Leserbrief)“ (S. 27). „Sie nutzen Formen appellativen Schreibens bewusst und situationsangemessen (z.B. [...] [für] werbende Texte“ (S. 28).
Kompetenzerwartungen ‚Reflexion über Sprache‘ für die Jahrgangsstufen 5/6		„Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Abhängigkeit der Verständigung von der Situation (z.B. mündlich oder schriftlich, privat oder öffentlich)“ (S. 38).
Kompetenzerwartungen ‚Reflexion über Sprache‘ für die Jahrgangsstufen 7/8		„Die Schüler*innen und Schüler kennen verschiedene Sprachebenen und Sprachfunktionen in gesprochenen und schriftlich verfassten Texten“ (S. 38).
Kompetenzerwartungen ‚Reflexion über Sprache‘ für die Jahrgangsstufen 9/10	„Die Schülerinnen und Schüler kennen verbale und nonverbale Strategien der Kommunikation [...]. Sie erkennen Ursachen möglicher Verstehens- und Verständigungsprobleme in mündlichen wie schriftlichen Texten und verfügen über ein Repertoire der Korrektur und Problemlösung“ (S. 38).	„Sie unterscheiden und reflektieren bei Sprachhandlungen Inhalts- und Beziehungsebenen und stellen ihre Sprachhandlungen darauf ein“ (S. 38).
Schriftliche Aufgabentypen		Die folgenden schriftlichen Aufgabentypen können mit kommunikativem Schreiben verbunden werden (S. 45 f.): Typ 1: erzählen (Jahrgangsstufe 5/6) Typ 2: berichten und beschreiben Typ 3: Stellung nehmen und argumentieren

In diese Arbeit sind Dokumentenanalysen von schulinternen Deutsch-Lehrplänen beziehungsweise Kompetenzrastern, die aus sechs Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE in Nordrhein-Westfalen entstammen, eingeflossen. Anzumerken ist, dass die unterschiedlichen

Lehrpläne verschieden aufgebaut sind, wodurch die Ergebnisse teils anders untergliedert sind. Die relevanten Dokumente der ersten Schule (Schule A) teilen sich in die Bereiche ‚Grundschule‘, ‚Hauptschule‘, ‚Kompetenzraster Schreiben‘ sowie ‚Kompetenzraster Reflexion über Sprache‘ auf (Anhang B. 1). Übergreifend ist kommunikatives Schreiben beziehungsweise sind Teilaspekte davon 19 Mal verankert. Im Grundschulbereich bedeutet dies, dass die Schüler*innen individuell bedeutsame Texte verschiedener Textfunktionen mit Adressat*innenbezug verfassen sollen und Texte zum Ausdruck eigener Gefühle sowie Gedanken nutzen (Bereich Grundschule Schule A, S. 2). Auch im Bereich der Hauptschule wird dies aufgegriffen. So sollen Schüler*innen der fünften und sechsten Klasse schriftliche Texte funktional gestalten sowie ihr eigenes Urteil über einen Text in kommunikativen Zusammenhängen (z.B. eine Leseempfehlung) erläutern. Dies stellt auch den einzigen Aspekt dar, der mit dem Begriff der Kommunikation bezeichnet wird. Des Weiteren sollen Adressat*innen angeleitet berücksichtigt und eigene Standpunkte in Kommunikationssituationen, die folglich auch schriftlich sein könnten, vertreten werden können (Bereich Hauptschule Schule A, S. 4 f., S. 7 f.). Bei Schüler*innen der neunten und zehnten Klasse wird außerdem ergänzt, dass die Lernenden „adressat[*innen]-, situationsangemessen, bildungssprachlich und fachsprachlich angemessen formulieren“ (ebd., S. 5) können sollten. Die Kompetenzraster sind untergliedert in Niveaustufen, da sich diese auf zieldifferent beschulte Schüler*innen beziehen. Im Bereich des Schreibens ist hervorzuheben, dass an vier Stellen Formen kommunikativen Schreibens explizit genannt werden. So sollen Kritzelbriefe, Einkaufszettel, Listen und Notizen gegebenenfalls nach Kriterien verfasst werden (Kompetenzraster ‚Schreiben‘ Schule A, S. 2). Auch im Raster zur ‚Reflexion über Sprache‘ wird kommunikatives Schreiben spezifisch aufgegriffen, indem ausgesagt wird, dass die Schüler*innen auf der ersten Niveaustufe schriftliche Verständigungsformen, wie beispielsweise einen Brief, eine Einladung oder eine Anleitung, in Ansätzen formulieren können sollten (Kompetenzraster ‚Reflexion über Sprache‘ Schule A, S. 1). Ergänzen lassen sich diese Ausführungen durch das Aufschreiben von Gefühlen und Meinungen sowie das Erstellen von unter anderem Lebensläufen, Praktikumsberichten und Stellungnahmen, was im Kompetenzraster ‚Schreiben‘ als weitere Aspekte angeregt wird (Kompetenzraster ‚Schreiben‘ Schule A, S. 2 f.).

Tab. 8: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans/des Kompetenzrasters im Fach Deutsch (Schule A)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Bereich Grundschule		
Kompetenzbereich ‚Schreiben‘		Die Schüler*innen setzen Strategien zur Textplanung ein (u.a. Adressat*innenbezug) (S. 2).
		Sie „verfassen Texte mit verschiedenen Textfunktionen und individuell bedeutsame Texte“ (S. 2).
		Sie „schreiben freie Texte zu eigenen Interessen und Erlebnissen sowie zum Ausdruck eigener Gefühle und Gedanken“ (S. 2).
Bereich Hauptschule		
Übergeordnete Kompetenzerwartungen		Jahrgang 5/6 Produktion: Sie können „mündliche und schriftliche Texte funktional gestalten“ (S. 4). Außerdem können sie „eigene Urteile in mündlicher und schriftlicher Form sachbezogen begründen“ (S. 4).
Inhaltsfeld ‚Sprache‘		Jahrgang 9/10: Die Schüler*innen können „adressat[*innen]-, situationsangemessen, bildungssprachlich und fachsprachlich angemessen formulieren“ (S. 5).
Inhaltsfeld ‚Texte‘	Jahrgang 5/6: Die Schüler*innen können „ihr eigenes Urteil über einen Text begründen und in kommunikativen Zusammenhängen (Buchkritik, Leseempfehlung) erläutern“ (S. 7).	Jahrgang 5/6: Sie können „angeleitet mögliche Erwartungen und Interessen einer Adressatin bzw. eines Adressaten einschätzen und im Zielprodukt berücksichtigen“ (S. 7).
		Jahrgang 5/6: Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) untersuchen und situationsangemessen einsetzen“ (S. 7).
Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘		Jahrgang 5/6: Sie können „Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 8).
		Jahrgang 5/6: Sie können „eigene Beobachtungen und Erfahrungen anderen gegenüber sprachlich angemessen und verständlich darstellen“ (S. 8).
		Jahrgang 5/6: Sie können „zu strittigen Fragen aus dem eigenen Erfahrungsbereich eigene Standpunkte begründen und in Kommunikationssituationen lösungsorientiert vertreten“ (S. 8).
Kompetenzraster Schreiben		
Texte schreiben		Niveaustufe I: „Ich kann Kritzelbriefe verfassen“ (S.2).
		Niveaustufe V: „Ich kann Einkaufszettel, Listen und Notizen schreiben“ (S. 2)
		Niveaustufe VIII: „Ich kann einen Einkaufszettel nach Kriterien ordnen und schreiben [...] Ich kann einen Kalender führen“ (S. 2).
		Niveaustufe IX: „Ich kann Gefahren, Gefühle und Meinungen aufschreiben“ (S. 2).

Produktionsorientiertes Schreiben		Niveaustufe I: „Ich kann zu einem bestimmten Thema oder für eine bestimmte Person Kritzelbriefe verfassen“ (S. 2).
		Niveaustufe IX: „Ich kann mit Unterstützung oder Vorlage einen Lebenslauf, ein Bewerbungsschreiben, einen Praktikumsbericht erstellen. Ich kann eine Briefkorrespondenz aufbauen“ (S. 2).
Produktionsorientierter Umgang mit Texten und Medien		Niveaustufe IX: „Ich kann zu Handlungen, Personen, Gedanken Stellung nehmen. Ich kann gestaltend mit Texten arbeiten“ (S. 3).
Kompetenzraster ‚Reflexion über Sprache‘		
Sprache als Mittel der Verständigung		Niveaustufe I: „Ich kann schriftliche Verständigungsformen unterscheiden und in Ansätzen formulieren (Brief, Einladung, Anleitung)“ (S. 1).

Der zweite schulinterne Lehrplan (Schule B) ist unterteilt in verschiedene Kompetenzbereiche, die wiederum in Lernstufen untergliedert sind (Anhang B. 2). Insgesamt wird der Bereich des kommunikativen Schreibens an 27 Stellen vermerkt (Tab. 9). Im Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ befinden sich 21 davon, wovon drei Stück das kommunikative Schreiben spezifisch aufnehmen. So sollen Schüler*innen auf der Basis- und Vorstufe den kommunikativen Aspekt hinterlassener Spuren wahrnehmen und selbst Spuren in kommunikativer Absicht hinterlassen. Außerdem setzen sie „(digitale) Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht ein“ (ebd., S. 4) und erkennen kommunikative Absichten von Schrift (ebd., S. 4 f.). Die einzige weitere Stelle, die mit dem Begriffsbereich der Kommunikation bezeichnet wird, befindet sich im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘. Schüler*innen der vierten Lernstufe sollen so sprachliche Merkmale in Hinsicht auf verschiedene kommunikative Absichten untersuchen (ebd., S. 13). Alle anderen aufzufindenden Stellen (23 Stellen) beziehen sich auf Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens. Im Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ sollen die Lernenden persönlich bedeutsame Spuren verursachen, Kritzeln, im Schemazeichnen unter anderem Erlebnisse ausdrücken. Mit einem steigenden Lernniveau sollen die Lernenden zunehmend selbstständiger Schreibideen entwickeln und Texte hinsichtlich der Intention, des Ziels, der Nutzung, des Mediums und der Adressat*innen erstellen sowie überarbeiten. Dabei werden auch die Textformen komplexer (ebd., S. 4). Von Kritzelbriefen, gemeinsam verfassten Nachrichten im Mitteilungsheft, Chatnachrichten und Erzählbüchern kann sich das Schreiben über informierende Texte hin zu eigenständig erstellten „informierenden, analytischen, argumentativen und produktionsorientierten Texten“ (ebd., S. 4) entwickeln. In funktionalen Zusammenhängen kann schriftlich argumentiert und beschrieben sowie sachlich berichtet werden (ebd., S. 5 f.). So können die Schüler*innen der neunten und zehnten Lernstufen beispielsweise einen Gebrauchstext, offizielle Briefe und Emails oder einen inneren Monolog verfassen (ebd., S. 6 f.). Im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘, der insgesamt drei Stellen umfasst, lässt sich festhalten, dass die Lernenden die Wirkung verschiedener sprachlicher Mittel erkennen und „den Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen (z.B. Einkaufszettel, Brief, Rezepte)“ (ebd., S. 13) verstehen sollen (ebd., S. 13).

Der letzte Kompetenzbereich ‚Sprache‘ beinhaltet vier Stellen, an denen unter anderem situationsangemessene sprachliche Beiträge fokussiert werden (ebd., S. 14).

Tab. 9: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans im Fach Deutsch (Schule B)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Kompetenzbereich ‚Schreiben‘		
Basisstufe & Vorstufe	Vorstufe Spuren/Malen: „Sie nehmen den kommunikativen Aspekt hinterlassener Spuren wahr [und produzieren] Spuren in kommunikativer Absicht“ (S. 4)	Basisstufe: Die Schüler*innen verursachen Spuren, nehmen persönliche Spuren wahr, erleben diese sowie Buchstaben als bedeutsam (S. 4).
	Vorstufe Kritzeln: Sie setzen „(digitale) Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht ein“ (S. 4).	Vorstufe: Sie imitieren den Schreibvorgang beim Kritzeln und ahmen Schrift nach („Als-ob-Schreiben“) (S. 4)
	Vorstufe Schemazeichnen: Die Schüler*innen erkennen, „die kommunikative Absicht von Schrift“ (S. 5).	Vorstufe Schemazeichnen: Sie drücken durch „das Gezeichnete Erlebnisse, Wünsche und emotionale Befindlichkeiten aus [...] [und weisen] den Bildern somit eine Bedeutung zu“ (S. 4)
		Methoden und Inhalte: Kritzelbriefe schreiben, Gemeinsame Nachrichten ins Mitteilungsheft schreiben, Erinnerungen schriftlich an der Tafel festhalten, spielerisch Schriftstücke (z.B. Einkaufszettel, Terminkalender, Chatnachrichten, Postkarten, Briefe) ausfüllen, Erzählbücher erstellen (S. 5).
Lernstufen V & VI		Die Schüler*innen formulieren angeleitet Beiträge intentionsgerecht (S. 4).
		Die Schüler*innen erstellen und überarbeiten einfache Texte nach Muster (Nutzung, Adressat*in, Medium) (S. 4).
		Die Schüler*innen informieren über einfache Sachverhalte (S. 4).
Lernstufen VII & VIII		Die Schüler*innen erstellen und überarbeiten weitgehend selbstständig Texte nach Muster (Nutzung, Adressat*in, Medium) (S. 4).
		Die Schüler*innen erstellen weitgehend selbstständig „informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte“ (S. 4).
		Sie ermitteln das eigene Schreibziel und werten den Text in Hinblick auf dieses aus (S. 4).
		Sie überprüfen und überarbeiten „Schreibprodukte (Formalsprache, Adressat[*innen]bezug, Nachvollziehbarkeit)“ (S. 4).
	Die Schüler*innen beschreiben „Sachverhalte in funktionalen Zusammenhängen (Berichte, Beschreibungen etc.)“ (S. 5).	
	Methoden und Inhalte: Schriftlich argumentieren (u.a. einen Brief schreiben), schriftlich beschreiben (u.a. Wege beschreiben), sachlich berichten (u.a. in einem Bericht über ein Ereignis informieren) (S. 5 f.).	

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Lernstufen IX & X		Die Schüler*innen erstellen „selbstständig nach Muster Texte (Nutzung, Adressat[*in], Medium) (S. 4).
		Die Schüler*innen erstellen „selbstständig informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte“ (S. 4).
		Sie ermitteln das eigene Schreibziel und ordnen dies dem entsprechenden Medium zu (S. 4).
		Methoden und Inhalte: Gebrauchstexte verfassen (u.a. offizielle Briefe und Emails, schriftlich um Informationen und Angebote bitten, sich schriftlich entschuldigen), schriftlich argumentieren, einen informierenden Text verfassen, einen inneren Monolog oder persönlichen Brief schreiben (S. 6f.).
Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘		
Lernstufe I		Die Schüler*innen erkennen „die Wirkung unterschiedlicher sprachlicher Mittel (z.B. Entschuldigungen [...])“ (S. 13). Sie verstehen „den Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen (z.B. Einkaufszettel, Brief, Rezepte)“ (S. 13)
Lernstufe IV	Die Schüler*innen untersuchen „sprachliche Merkmale in Bezug auf unterschiedliche kommunikative Absichten (z.B. informieren, überzeugen)“ (S. 13).	
Kompetenzbereich ‚Sprache‘		
Lernstufen V & VI		Kompetenzbereich Produktion: Die Schüler*innen unterscheiden „typische Formulierungen des Argumentierens/Appellierens, Erzählens und Informierens“ und setzen diese ein (S. 14).
Lernstufen VII & VIII		Kompetenzbereich Produktion: Die Schüler*innen gestalten „situationsangemessene sprachliche Beiträge“ (S. 14).
Lernstufen IX & X		Kompetenzbereich Produktion: Die Schüler*innen gestalten „selbstständig komplexe Beiträge unter Rückgriff auf verbale und nonverbale Mittel (MSA [Mittlerer Schulabschluss]: differenziert und) intentionsgerecht“ (S. 14). Methoden und Inhalte: U.a. „einen Tagesbericht/ Vorgangsbeschreibung überarbeiten“, „einen argumentierenden Text sprachlich gestalten“, „einen Brief überarbeiten“ (S. 16).

In den Kompetenzrastern der dritten Schule (Schule C) findet sich eine Unterteilung nach Klassenstufen (Anhang B. 3). Es lässt sich erkennen, dass Aspekte kommunikativen Schreibens an acht Stellen erwähnt werden, wobei in keiner davon kommunikatives Schreiben spezifisch benannt wird. In einer davon jedoch wird der Kommunikationsbegriff genutzt (Tab. 10). So wird im Kompetenzraster ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ für die dritte und vierte Klasse auf das Analysieren sprachlicher Verständigung hingewiesen, wozu neben dem Betrachten der kommunikativen Wirkung sprachlicher Merkmale auch das Untersuchen von Bedingungen schriftlicher Kommunikation sowie das Erkennen kommunikativer Absichten zählt (Kompetenzraster ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ Schule C, S. 4). Auch in weiteren Stellen des Kompetenzbereichs lassen sich Ansatzpunkte kommunikativen Schreibens erkennen, indem ausgedrückt wird, dass die Schüler*innen den Sinn und die Funktion

schriftlicher Mitteilungen erkennen können sollen (ebd., S. 1). Außerdem sollen sie sich in diversen Situationen sprachlich angemessen verhalten sowie Texte situations- und adressat*innenbezogen verfassen können (ebd., S. 4). Im Kompetenzraster ‚Schreiben‘ findet dies ebenfalls Berücksichtigung, was durch das Formulieren von beispielsweise Einkaufslisten, Briefen sowie Schüler*innenzeitungen erlernt werden kann (Kompetenzraster ‚Schreiben‘ Schule C, S. 2, S. 4 f.). Darüber hinaus wird auf eine formale Gestaltung, z.B. von einem Brief oder einer Postkarte, verwiesen, die von Lernenden in der dritten und vierten Klasse gezeigt werden soll (ebd., S. 4). Letzte Verknüpfungsaspekte sind im Kompetenzraster ‚Sprache und Kommunikation‘ für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung zu erkennen. So sollen die Schüler*innen darin gefördert werden, „Bilder, Symbole und Signale zur Verständigung [zu] gebrauchen“ (Kompetenzraster ‚Sprache und Kommunikation‘, S. 10) sowie Ausdrucksformen für unterschiedliche, alltägliche Schreibanlässe zu finden (ebd., S. 11).

Tab. 10: Ergebnisse der schulinternen Kompetenzraster im Fach Deutsch (Schule C)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Kompetenzraster ‚Schreiben‘		
Schuleingangsphase 1/2		<p>Texte situations- und adressat*innengerecht verfassen: „Der Schüler [Die Schülerin] kann eigene Texte verständlich aufschreiben (z.B. Erlebnisse, Gefühle, Bitten, Wünsche und Vorstellungen sowie Aufforderungen und Vereinbarungen)“ (S. 2).</p> <p>→ Teilkompetenzen: U.a. „Schreibabsicht, Schreibsituation, Adressat[*innen]- und Verwendungszusammenhang klären“ (S. 2) sowie „verständlich, strukturiert, adressat[*innen]- und funktionsgerecht schreiben“ (S. 2).</p> <p>→ Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. „Einkaufslisten, Klassenbriefkasten, Wunschlisten, jahreszeitliche Anlässe, [...] evtl. Lerntagebuch“ (S. 2).</p>
Klasse 3/4		<p>Über Schreibfertigkeiten verfügen: Teilkompetenz „Der Schüler [die Schülerin] kann ein Anschreiben formal gestalten“ (S. 4), z.B. einen Brief, eine Postkarte, eine E-Mail.</p> <p>→ Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. „Einladungen zu Festen, Grußkarten, Klassenbriefkasten, Freundschaftsbücher“ (S. 4).</p>

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

		<p>Texte situations- und adressat*innengerecht verfassen: Teilkompetenzen „Der Schüler [/die Schülerin] kann Texte verständlich, strukturiert, adressat[*innen]- und funktionsgerecht schreiben [...] und auch für eine Veröffentlichung verwenden“ (S. 5).</p> <p>→ Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. Schüler*innenzeitungen und Infoplakate (S. 5).</p>
Kompetenzraster ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘		
Schuleingangsphase 1/2		<p>Sprachliche Verständigung untersuchen: Die Schüler*innen sprechen „über Sinn und Funktion schriftlicher Mitteilungen“ (S. 1).</p> <p>→ Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. Entschuldigungen, fächerübergreifender und alltagsintegrierter Einbezug, Einkaufszettel, Briefe, Einladungen, Rezepte, Anleitungen, etc. (S. 1).</p>
Klasse 3/4	<p>Sprachliche Verständigung untersuchen: Die Schüler*innen untersuchen „sprachliche Merkmale auf ihre Wirkungen mit unterschiedlichen kommunikativen Absichten“, berücksichtigen „die unterschiedlichen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beim Sprechen und Schreiben“ und sprechen „über Verstehens- und Verständigungsprobleme bei Missverständnissen“ (S. 4).</p> <p>→ Teilkompetenzen: U.a. können „kommunikative Absichten erkennen und nutzen“ (S. 4).</p>	<p>Sprachliche Verständigung untersuchen: → Teilkompetenz: U.a. können „sich in unterschiedlichen Situationen sprachlich adäquat verhalten [und] Texte situations- und adressat[*innen]bezogen verfassen“ (S. 4).</p> <p>→ Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. einen persönlichen Brief, ein formelles Schreiben oder eine Einladung (S. 4).</p>
Kompetenzraster ‚Sprache und Kommunikation‘ (Bildungsgang Geistige Entwicklung), Kompetenzbereich ‚Schreiben‘		
Grundlegende kommunikative Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb		<p>Kernkompetenz: „Bilder, Symbole und Signale zur Verständigung gebrauchen“ (S. 10).</p> <p>→ Teilkompetenz: versteht und nutzt Bild- und Symbolinformationen (S. 10).</p> <p>→ Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. Kennzeichnungen z.B. von Arbeitsmaterialien und Plänen sowie Hilfefkarten (S. 10).</p>
Mit Texten und Medien umgehen		<p>Die Schüler*innen erkennen und nutzen Schreibenanlässe im Alltag und finden Ausdrucksformen für unterschiedliche Schreibenanlässe (S. 11).</p> <p>→ Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. Einkaufslisten, Mitteilungsheft, Klassenbriefkasten (S. 11).</p>

Im schulinternen Deutsch-Lehrplan der vierten Schule (Schule D) wird kommunikatives Schreiben nur minimal aufgegriffen (Anhang B. 4; Tab. 11). An drei Stellen des Bereichs ‚Schreiben‘ im Aufgabenfeld ‚Sprache und Kommunikation‘ wird die Ausdifferenzierung einer Schreibkultur angemerkt. In diesem Kontext wird auf verschiedene Textstücke, wie Postkarten, Ferienberichte oder Bastelanleitungen verwiesen, die sich mit kommunikativem Schreiben verbinden lassen (Schule D, S. 8).

Tab. 11: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans im Fach Deutsch (Schule D)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Aufgabenfeld ‚Sprache und Kommunikation‘, Bereich ‚Schreiben‘		
Unterstufe		Aufbau einer Schreibkultur: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“ sowie eine „anlassbezogene Gruß- oder Postkarte“ (S. 8).
Mittelstufe		Intensivierung einer Schreibkultur: U.a. Berichte/Wochenend- und Ferienbericht (S. 8).
Abschlussstufe		Ausdifferenzierung einer Schreibkultur: U.a. „Anleitungen (Bedienungs-, Bastel- oder Bauanleitungen / Rezepte), Biografiearbeit (Ich-Buch Übergang ins Berufsleben)“ (S. 8).

Die fünfte Schule (Schule E) hat ihr schulinternes Curriculum anders als die anderen Schulen aufgebaut. Dieses ist nach der Vorstellung übergeordneter Aspekte nach Unterrichtsvorhaben für einzelne Klassenstufen ausgerichtet (Anhang B. 5). Außerdem ist anzumerken, dass die Schule erst Unterricht ab der fünften Klasse anbietet sowie ausschließlich nach Regelschulstandards unterrichtet. An 14 Stellen lassen sich Verbindungen zum kommunikativen Schreiben ziehen, wovon sich eine explizit auf kommunikatives Schreiben bezieht (Tab. 12). So sollen die Schüler*innen kommunikative Anforderungen identifizieren und eigene entsprechende Beiträge situationsgerecht gestalten können, was in den übergeordneten Produktionszielen erwähnt wird. In diesem Zusammenhang ist ferner zu ergänzen, dass die Lernenden adressat*innengerecht und funktional schriftlich gestalten sowie begründen können sollen (ebd., S. 3 f.). Des Weiteren zeigen sich in den ersten drei Aufgabentypen für Klassenarbeiten Ansatzpunkte, da erzählendes, informierendes und argumentatives Schreiben beachtet werden soll (ebd., S. 6). Auch die Unterrichtsvorhaben weisen vereinzelt Aspekte kommunikativen Schreibens auf. Im Rahmen der Vorhaben zum Thema ‚Steckbriefe, Suchanzeigen und Vorgangsbeschreibungen‘ (Stufe 5), ‚Internet-Kommunikation‘ (Stufe 6), ‚Über Ereignisse berichten‘ (Stufe 6), ‚Berichten und Beschreiben‘ (Stufe 8), ‚Zeitung‘ (Stufe 8) sowie ‚Sprache und Kommunikation‘ (Stufe 10) sollen die Schüler*innen unter anderem Textfunktionen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen können (ebd., S. 12, S. 29, S. 33, S. 61, S. 63, S. 95 f.). Neben Chats und SMS-Nachrichten können dabei auch Sport-, Zeitungs-, Berufs- und Erlebnisberichte fokussiert werden (ebd., S. 30, S. 34, S. 62, S. 64). Außerdem wird eine Adressat*innenorientierung beim Schreiben in den Unterrichtsvorhaben ‚Steckbriefe, Suchanzeigen und Vorgangsbeschreibungen‘ und ‚Beschreiben und Berichten‘ bemerkt (ebd., S. 12, S. 61). An einer weiteren Stelle wird spezifisch der Begriff der Kommunikation genutzt. Im Unterrichtsvorhaben ‚Internet-Kommunikation‘ der sechsten Jahrgangsstufe wird beschrieben, dass die Lernenden die Wirkung ihres kommunikativen Handelns abschätzen und Internet-

Kommunikation als öffentliche Kommunikation verstehen können sollen. Dies kann auf kommunikatives Schreiben übertragen werden (ebd., S. 29).

Tab. 12: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans im Fach Deutsch (Schule E)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Übergeordnete Ziele in der Produktion		
Bis zum Ende der 6. Klasse		Die Schüler*innen können „mündliche und schriftliche Texte funktional gestalten“ (S. 3) sowie „eigene Urteile in mündlicher und schriftlicher Form sachbezogen begründen“ (S. 3).
Bis zum Ende der 10. Klasse	Die Schüler*innen können „ kommunikative Anforderungen verschiedener Gesprächssituationen identifizieren und eigene Beiträge situationsgerecht gestalten “ (S. 4).	Die Schüler*innen können „mündliche und schriftliche Texte adressat[*innen]gerecht und funktional gestalten“ (S. 4) sowie die „eigene Positionen schriftlich sowie mündlich adressat[*innen]- und situationsangemessen begründen“ (S. 4).
Aufgabentypen für Klassenarbeiten		
Typ 1		Erzählendes Schreiben: U.a. Von Erlebtem erzählen (S. 6)
Typ 2		Informierendes Schreiben: U.a. „in einem funktionalen Zusammenhang sachlich berichten und beschreiben“ (S. 6) sowie einen informativen Text verfassen (S. 6).
Typ 3		Argumentierendes Schreiben: U.a. eine Argumentation zu einem Sachverhalt verfassen (S. 6).
Kompetenzerwartungen in Unterrichtsvorhaben		
Jahrgangsstufe 5		Unterrichtsvorhaben: „Steckbriefe, Suchanzeigen und Vorgangsbeschreibungen: In funktionalen Zusammenhängen beschreiben“ (S. 12) Kompetenzen (U.a.) <ul style="list-style-type: none"> Die Schüler*innen können „angeleitet mögliche Interessen einer Adressatin bzw. eines Adressaten einschätzen und im Zielprodukt berücksichtigen“ (S. 12). Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 12).
Jahrgangsstufe 6	Unterrichtsvorhaben: „Internet-Kommunikation, Internet-Profile, PC-Spiele“ (S. 29). Kompetenzen (u.a.): <ul style="list-style-type: none"> Sie können „die Wirkung ihres kommunikativen Handelns – auch in digitaler Kommunikation – abschätzen und Konsequenzen reflektieren“ (S. 29) Sie können „Internet-Kommunikation als potenziell öffentliche Kommunikation identifizieren [...]“ (S. 29) 	Unterrichtsvorhaben: „Internet-Kommunikation, Internet-Profile, PC-Spiele“ (S. 29). Kompetenzen (u.a.): <ul style="list-style-type: none"> Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 29). Mögliche Inhalte: U.a. „Internetkommunikation untersuchen und charakterisieren, z.B. in Chats, SMS, WhatsApp usw.“ (S. 30).

5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

		<p>Unterrichtsvorhaben: „Über Ereignisse berichten“ (S. 33).</p> <p>Kompetenzen: U.a. Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 33).</p> <p>Mögliche Inhalte: U.a. eigene Berichte schreiben und überarbeiten, über Sportereignisse/eine Spielenacht/ einen Klagentag/ein besonderes Ereignis berichten, einen Unfallbericht verfassen, einen Zeitungsbericht schreiben (S. 34).</p>
Jahrgangsstufe 8		<p>Unterrichtsvorhaben: „Beschreiben und Berichten“ (S. 61).</p> <p>Kompetenzen (u.a.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können „aus Aufgabenstellungen konkrete Schreibziele ableiten, Texte planen und zunehmend selbstständig eigene Texte adressat[*innen]- und situationsgerecht formulieren“ (S. 61) • Sie können „verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) in eigenen mündlichen und schriftlichen Texten situationsgerecht einsetzen“ (S. 61). <p>Mögliche Inhalte: U.a. Verfassen eines Tätigkeitsberichtes oder Tagesberichtes. Außerdem über besondere Ereignisse sowie Berufe informieren und berichten (S. 62).</p>
		<p>Unterrichtsvorhaben: „Zeitung + Exkurs ‚Fake News‘“ (S. 63).</p> <p>Kompetenzen (u.a.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler*innen können in „Sachtexten [...] verschiedene Textfunktionen [...] unterscheiden und in ihrem Zusammenwirken erläutern“ (S. 63) • Sie können „verschiedene Textfunktionen [...] in eigenen mündlichen und schriftlichen Texten sachgerecht einsetzen“ (S. 63) <p>Mögliche Inhalte: U.a. einen wertenden Zeitungsartikel schreiben (S. 64).</p>
Jahrgangsstufe 10		<p>Unterrichtsvorhaben: „Was heißt schon frei? Sprache und Kommunikation“ (S. 95)</p> <p>Mögliche Inhalte: U.a. verschiedene Funktionen von Sprache kennen lernen (S. 96).</p>

Im schulinternen Lehrplan der letzten Schule (Schule F), der nach Kompetenzbereichen und Klassenstufen untergliedert ist, wird kommunikatives Schreiben an insgesamt sieben Stellen deutlich (Anhang B. 6; Tab. 13). Eine Stelle davon wird mit dem Begriff der Kommunikation benannt: Für Schüler*innen der Unterstufe im Bildungsgang der regulären Grundschule werden Sprache sowie Kommunikation als bedeutsam für die kindliche Entwicklung und die Handlungsfähigkeit ausgewiesen. Als Bestandteil jeden Unterrichts sollten diese Aspekte gefördert werden (ebd., S. 13). Außerdem wird im Kontext des Kompetenzbereichs ‚Schreiben‘ angeführt, dass situations- und adressat*innenbezogenes Schreiben, bei dem Schreibideen und

Schreibfunktionen umgesetzt werden, unterstützt werden sollte (ebd., S. 20, S. 27). In Spielanleitungen, Rezepten, Briefen und Einladungen können die Lernenden der dritten und vierten Klasse „funktionsgerecht[es], informativ[es], unterhaltend[es], appellierend[es] und kreativ[es]“ (ebd., S. 27) Schreiben üben. Des Weiteren lassen sich diese Ausführungen durch eine situationsgebundene Anwendung sprachlicher Mittel, die im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ verortet werden können, ergänzen (ebd., S. 29). Ausdrücklich kommunikatives Schreiben wird nicht benannt.

Tab. 13: Ergebnisse des schulinternen Lehrplans im Fach Deutsch (Schule F)

Relevante Bereiche und Kapitel des Dokuments	Begriffsbereich ‚Kommunikation‘	Weiter gefasste Begriffe und Verbindungsaspekte im Kontext kommunikativen Schreibens
Unterstufe Bildungsgang Grundschule	„Sprache und Kommunikation sind von grundlegender Bedeutung für die kognitive, soziale, emotionale Entwicklung und für die Handlungsfähigkeit eines Kindes und wesentlicher Bestandteil jeden Unterrichts“ (S. 13).	
Kompetenzbereich/-erwartungen ‚Schreiben‘		
Klasse 2		Texte verfassen: Die Schüler*innen entwickeln und setzen Schreibideen um (zu u.a. Beschreibungen) (S. 20).
Klasse 3/4		Texte situations- und adressat*innenbezogen verfassen: Die Schüler*innen entwickeln Schreibideen und planen eigene Texte wie Briefe und Einladungen (S. 27).
		Sie können verständlich und geordnet schreiben (Stichwortzettel) (S. 27).
		Die Schüler*innen können „funktionsgerecht, informativ, unterhaltend, appellierend und kreativ schreiben“ (S. 27)
		Sie können „Informationen zusammenfassen, Steckbriefe schreiben [sowie] Spielanleitungen [und] Rezepte schreiben“ (S. 27).
Kompetenzbereich/-erwartungen ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘		
Klasse 3/4		Die Schüler*innen können „Sprachmittel situationsgebunden anwenden [...] (Begrüßen, Entschuldigen, Argumentieren)“ (S. 29).

Die Ergebnisdarstellung abschließend zu betonen ist, dass kommunikatives Schreiben unter Einbezug aller analysierten Dokumente 25 Mal explizit benannt wird, was in den illustrierten Tabellen durch die Markierung (fett gedruckt und grau hinterlegt) erkannt werden kann. Ein Vergleich der Dokumente in anderen Aspekten wird in Kap. 6 berücksichtigt.

6 Diskussion

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ergebnisse der Dokumentenanalyse vorgestellt wurden, sollen diese zunächst zusammengefasst und diskutiert werden (Kap. 6.1). Anschließend erfolgt ein Dokumentenvergleich sowie eine Darstellung von Limitationen und der Methoden-

diskussion (Kap. 6.2).

6.1 Zusammenfassung und Ergebnisdiskussion

Um das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zu untersuchen, wurden unterschiedliche Dokumente, die Vorgaben für den Deutschunterricht an KmE-Schule beinhalten, analysiert. Dabei wurde erforscht, inwiefern kommunikatives Schreiben in diesen Dokumenten verankert ist. Wie zu Beginn der Dokumentenanalyse (Kap. 5) und im methodischen Vorgehen (Kap. 3) beschrieben, wurden Textstellen (Stellen) rausgesucht, die Ansatzpunkte kommunikativen Schreibens bieten. Anzumerken ist, dass neben der Betrachtung absoluter Häufigkeiten dafür im Folgenden auch der inhaltliche Gehalt der Stellen herangezogen wird. Zur übersichtlichen Darstellung der Diskussion ist Abb. 6 heranzuziehen, die in Anhang A. 3 vergrößert dargestellt ist.

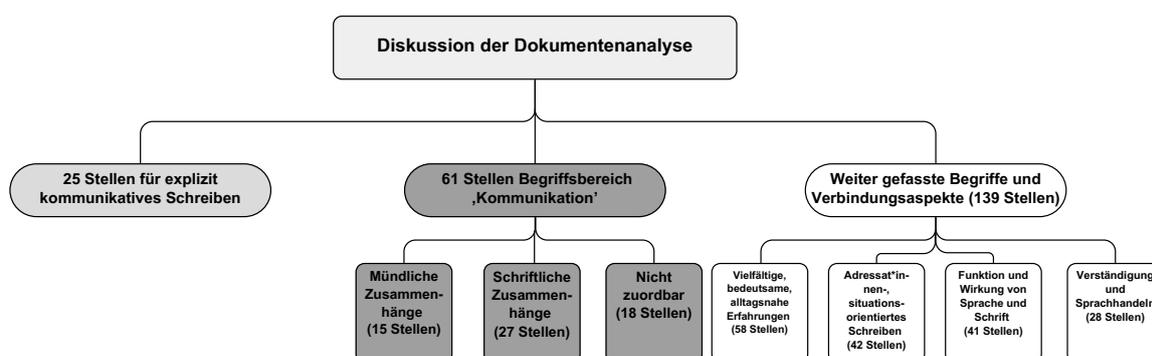


Abb. 6: Gliederung der Diskussion der Dokumentenanalyse (eigene Darstellung)

Zu Beginn stehen die Stellen, in denen kommunikatives Schreiben explizit erwähnt wird, im Vordergrund. Diese sind in den Ergebnistabellen (Tab. 1 – Tab. 13) fett gedruckt sowie grau hinterlegt. Übergreifend über alle 13 Dokumente können 25 entsprechende Stellen von insgesamt 200 gefundenen Stellen (übergreifend über alle Analysedimensionen) herausgestellt werden (Anhang C. 1). In einer relationalen Betrachtung entspricht dies gerundet 12,5 %. Dies lässt sich als eher gering einschätzen, wenn die Anzahl der analysierten Dokumente einbezogen wird und bedacht wird, dass die Stellen vorher bereits hinsichtlich des Themenbereichs gefiltert wurden. Inhaltlich wird an diesen Stellen herausgestellt, dass die Schüler*innen Schreiben als Mittel der Kommunikation nutzen sowie kommunikative Funktionen im Schreiben verschiedener Texte an Adressat*innen in unterschiedlichen Situationen realisieren (Kompetenzraster ‚Schreiben‘ Schule A, S. 5; MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 21, S. 25, S. 30; MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 18; Schulinterner Lehrplan Schule E, S. 4; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 13, S. 15; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 6, S. 20 f., S. 25 f.). Ferner

sollen die Schüler*innen schriftliche Kommunikation auf unterschiedliche Weise gestalten können (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 18). In Bezug auf den (frühen) Schriftspracherwerb wird außerdem betont, kommunikative Aspekte hinterlassener Spuren wahrzunehmen sowie Spuren in kommunikativer Absicht selbst zu verursachen. Dazu kann beispielsweise auch das Kritzeln gezählt werden (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 40 f.; Schulinterner Lehrplan Schule B, S. 4). Insbesondere im Förderschwerpunkt KmE, bei dem der Schriftspracherwerbsprozess teils verändert oder verzögert ist, kann dies als relevant erachtet werden (Köb & Terfloth, 2021, S. 26, S. 28). Wie daraus abgeleitet werden kann, sollte kommunikatives Schreiben laut der Vorgaben an allen Zeitpunkten im Schriftspracherwerb eine Rolle spielen. Zusätzlich lässt sich noch ein weiterer Aspekt in Bezug auf die besonderen Bedarfe im Förderschwerpunkt KmE erkennen. So werden verschiedene Schreibwerkzeuge, die in kommunikativen Zusammenhängen angewendet werden sollen, eingeschlossen, was sich mit dem Gebrauch alternativer Stifte (Kap. 1.6.1) verknüpfen lässt (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 40 f.; Schulinterner Lehrplan Schule B, S. 4). Anzuführen sind auch bestimmte Möglichkeiten, kommunikatives Schreiben zu fördern. So wird im schulinternen Kompetenzraster von Schule A vermerkt, dass die Schüler*innen je nach Niveaustufe Kritzelbriefe, Einkaufszetteln, Listen oder Notizen verfassen lernen sollen (S. 2). Dies verweist ebenfalls spezifisch auf kommunikatives Schreiben.

Die folgenden Ausführungen werden bestimmt von den insgesamt 61 gefundenen Stellen, die zwar nicht spezifisch kommunikatives Schreiben aufgreifen, jedoch den Kommunikationsbegriff beinhalten (Anhang C. 2). Dies ist in den Ergebnistabellen (Tab. 1 – Tab. 13) in der ersten Spalte zusammengefasst. Unterteilt werden können diese Stellen in Stellen, die in mündlichen Zusammenhängen oder in schriftlichen Zusammenhängen erscheinen. Außerdem können nicht eindeutig zuordenbare Stellen festgehalten werden. Zunächst sind die 15 Stellen, die sich in mündlichen Kontexten zeigen, zu thematisieren. Bei diesen stehen Aussagen sowie Forderungen, die aus den Bereichen ‚Sprechen und Zuhören‘ stammen oder sich mit Sprache beschäftigen, im Vordergrund. Da schriftliche Kommunikation dort allerdings nicht ausgeschlossen wird, lassen sich diese auch auf das Schreiben sowie die Schriftsprache beziehen. So soll Sprache als zentrales Kommunikationsmittel fokussiert werden (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 9; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 10; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 14). Neben der Realisierung kommunikativer Funktionen soll außerdem die zunehmend selbstständige, adressat*innen- sowie zielgerechte Bewältigung kommunikativer Situationen gefördert werden (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 25; MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 32; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 10; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 14 f.). Ferner sollen die Schüler*innen sprachlich und kommunikativ Handeln sowie die Wirkung ihrer Sprachhandlungen einschätzen können (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 14). Dazu zählt beispielsweise Gefühle, Meinungen und Interessen entsprechend kommunikativ ausdrücken zu können, was folglich auch schriftlich geschehen könnte (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 33). Des

Weiteren existieren 27 Stellen, die sich konkret auf schriftliche Zusammenhänge konzentrieren. Hierbei ist anzumerken, dass 18 Stellen, die bereits angesprochen wurden (fett gedruckt und grau hinterlegt), ebenfalls in Anhang C. 2 einbezogen wurden. Aufgrund der Dopplung der Ausführung werden diese jedoch im Folgenden nicht mehr aufgeführt. Stattdessen werden alle weiteren entsprechenden Stellen skizziert. So sollen die Schüler*innen die Bedeutung der Schriftsprache erfahren und diese als „Mittel des Ausdrucks [und] der Kommunikation“ (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 7) sowie als „kulturelle[...] Kommunikationsform“ (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 16) verstehen, um bewusst mit dieser umgehen zu können (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 19). Außerdem wird eine Adressat*innenorientierung beim Schreiben betont, indem unter anderem die Relevanz dieser hervorgehoben wird: „Schreiben ermöglicht es, räumliche oder zeitliche Entfernungen zwischen Kommunikationspartner[*innen] zu überwinden, Kontakte zu erhalten und zu intensivieren sowie Erfahrungen, Erlebnisse und Sachverhalte für sich gedanklich zu klären und auch für andere darzulegen“ (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 15). Für den Förderschwerpunkt KmE ist dabei insbesondere eine individuelle Betrachtung herauszustellen. Wie in den Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung beschrieben wird, soll ein „erweitertes Verständnis kommunikativer, sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten“ (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 11) zugrunde gelegt werden, um folglich voraussetzungslos alle Schüler*innen einbeziehen zu können (Sachse, 2020, S. 5; Sachse, 2022, S. 278; Sachse & Bernasconi, 2024, S. 110). Des Weiteren ist der frühe Schriftspracherwerb, der ebenfalls in den Vorgaben aufgegriffen wird, anzumerken. Gemäß dem Lehrplan der Primarstufe sollen grundlegende Vorläuferfähigkeiten die Basis für weitere Erwerbsprozesse bilden. Neben der pragmatischen Bewusstheit gehört beispielsweise auch eine bewusste Kommunikationsgestaltung, die für kommunikatives Schreiben eine Relevanz besitzt, dazu (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 17). Bevor nicht eindeutig zuordenbare Stellen dargestellt werden, ist abschließend auf verschiedene Inhalte kommunikativer Förderung zu verweisen. So sollen die Lernenden (non)verbale Kommunikationsstrategien kennen, Verstehens- und Verständigungsprobleme in Texten erkennen sowie beheben und eigene Urteile in kommunikativ-schriftlichen Kontexten begründen können (MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 38; Schulinterner Lehrplan Schule A, S. 7; Schulinterne Kompetenzraster Schule C, S. 4). An all diesen Aspekten kann kommunikatives Schreiben ansetzen und den Erwerb von Kommunikationskompetenzen im Schriftspracherwerb bei allen Lernenden unterstützen. 19 Stellen lassen sich in dieser Untergliederung nicht eindeutig zuteilen, da es in diesen um eine allgemeine Bedeutung geht oder diese im Kontext des Kompetenzbereichs ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ beziehungsweise ‚Reflexion über Sprache‘ gefunden wurden. Da sich allerdings trotzdem Verbindungen zum kommunikativen Schreiben ziehen lassen, wurden diese Stellen berücksichtigt. So wird zum Beispiel die Vermittlung kommunikativer Bedeutung von Sprache hervorgehoben (Sekretariat der KMK

(Hrsg.), 2022a, S. 6). Im Deutschunterricht sollen Voraussetzungen geschaffen werden, um unter anderem kommunikativ handlungsfähig zu werden sowie Kommunikationskompetenzen zu entwickeln. Dazu lässt sich auch eine Untersuchung gelingender Kommunikation zählen, welche ebenfalls gefordert wird (ebd., S. 7; MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 18; MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 13; Schulinterner Lehrplan Schule F, S. 13; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 38). Für Schüler*innen im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung wird Kommunikation des Weiteren noch auf einer anderen Ebene betont (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 25 f.). Kommunikation, die in „enger Wechselwirkung mit der Entwicklung von Kognition [...] und sozialem Verhalten [steht]“ (ebd., S. 32), ist „von besonderer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 25). Außerdem lässt sich festhalten, dass digitale Technologien als Kommunikationswerkzeuge herausgestellt werden (Schulinterner Lehrplan Schule E, S. 29; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 7; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 9, S. 38). Insbesondere für Schüler*innen, die nicht verbalsprachlich kommunizieren und unter anderem digitale Technologien als Mittel der Unterstützten Kommunikation nutzen, wird hier eine ‚verbindliche‘ Orientierungsgrundlage geschaffen. Ferner wird erneut die Bedeutung einer Kommunikationsförderung für den Personenkreis deutlich. Zuletzt wird an zwei weiteren Stellen beschrieben, dass realitätsnahe kommunikative Situationen in verschiedenen persönlichen, beruflichen sowie öffentlichen Zusammenhängen im Mittelpunkt stehen sollten (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 16). Dies leitet zu den insgesamt 139 Stellen mit weiter gefassten Begriffen und Verbindungsaspekten über.

Diese sind nach der zugrundeliegenden Definition kommunikativen Schreibens, also ein Schreiben in kommunikativer Absicht, das auf Inhalte fokussiert und alltägliche sowie bedeutsame Anlässe aufgreift, untergliedert. Außerdem wird diese Strukturierung gestützt durch Ausführungen von Jechle (1992), der ausdrückt, dass kommunikatives Schreiben in Lehrplänen über drei Wege vermittelt wird:

1. Die Vermittlung von Regeln, Normen und Konventionen, die für kommunikatives Schreiben relevant sind, 2. Die Vermittlung der Fähigkeit zur Einschätzung des Lesers [/der Leserin] und seiner [/ihrer] spezifischen Merkmale, 3. Die Reflexion über die kommunikative Funktion schriftsprachlicher Regeln, Normen und Konventionen“. (S. 78 f.)

Neben bedeutsamen und alltagsnahen Erfahrungen, stellen ein adressat*innenorientiertes Schreiben, die Funktion von Sprache sowie Schrift und die Verständigung sowie das Sprachhandeln Schwerpunkte der Analyse dar. Vorab ist zu nennen, dass sich einige Stellen doppelt zuordnen lassen, wodurch in den Anhängen C. 3 – C. 6 mehr als 139 Stellen zu finden sind. Insgesamt 169 Mal werden Stellen der Dokumente beachtet. Somit ergibt sich eine doppelte Nutzung von 30 Stellen. Zu Beginn sollen 58 Stellen vorgestellt werden, die sich auf das Sammeln vielfältiger, bedeutsamer und alltagsnaher Erfahrungen im gesamten Schriftspracherwerbsprozess und kommunikatives Schreiben beziehen (Anhang C. 3). Da nach Sachse

(2005) der Schriftspracherwerb nicht eindeutig vom frühen Schriftspracherwerb getrennt werden kann (S. 212), werden in diesem Zusammenhang beispielsweise auch Kritzel-Erfahrungen bedacht. So werden an vielen Stellen lebensnahe, kindgerechte, unmittelbare sowie „direkte Lernerfahrungen mit Gebrauchswert“ (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 32) akzentuiert (ebd., S. 32; MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 11; MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 11, S. 19); Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 6). Ferner sollen biografische und soziokulturelle Bedingungen berücksichtigt werden (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 11). Der Unterricht soll sich an individuell bedeutsamen Interessen der Schüler*innen orientieren und alltagsbezogene Schreibideen aufgreifen (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 22; MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 19, S. 45; Bereich ‚Grundschule‘ Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule A, S. 2). Außerdem sollen die Lernenden vielfältige Erfahrungen, die „die kreativen Anlagen entwickeln“ (MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 11), mit dem Schreiben und der (digitalen) Schrift machen (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 19). Sowohl Kritzeleien zur Mitteilung persönlicher Erlebnisse oder Gefühle als auch (standardisierte) Textformen wie unter anderem Briefe, Einladungen, Aufrufe, Werbungen, Urteiltexte, Lebensläufe, Einkaufszettel, Listen, Postkarten und Chatnachrichten können von den Lernenden verfasst werden (ebd., S. 19; MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 16, S. 27 ff.; MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 23, S. 29; Schulinterner Lehrplan Schule A, Bereich ‚Grundschule‘ S. 2, Bereich ‚Hauptschule‘ S. 4, Kompetenzraster ‚Schreiben‘ S. 2; Schulinterner Lehrplan Schule B, S. 4 f.; Schulinterne Kompetenzraster Schule C, S. 4, S. 10 f.; Schulinterner Lehrplan Schule D, S. 8; Schulinterner Lehrplan Schule E, S. 3, S. 30, S. 34, S. 62, S. 64; Schulinterner Lehrplan Schule F, S. 27). Dabei sollen schriftliche Spuren als bedeutungstragend wahrgenommen werden (MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 11; Schulinterner Lehrplan Schule B, S. 4). Neben dem Unterricht, kann kommunikatives Schreiben auch in Klassenarbeiten genutzt werden. Schüler*innen in Bildungsgängen der Haupt- und Realschule müssen so unter anderem erzählen, informieren und argumentieren (MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 45 f.; MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 34). Ergänzend dazu können das Informieren, Beschreiben, Berichten und Appellieren als wichtige Sprachhandlungen dargelegt werden (ebd., S. 16, S. 27; Schulinterner Lehrplan Schule E, S. 3, S. 6, S. 34, S. 62). Der dargestellte Einbezug bedeutsamer Schreibansätze, die in den Alltag und in soziale Zusammenhänge integriert sind, entspricht dabei den Forschungsergebnissen von Hidi und Boscolo (2007, S. 6), Leßmann (2020, S. 26, S. 57) sowie Geyer, Hartinger und Kammermeyer (2014, S. 19), die die Wichtigkeit entsprechender Anlässe betonen. Auffällig ist, dass die meisten Stellen, die sich mit der Bedeutsamkeit der Schreibansätze beschäftigen, im Kontext des zieldifferenten Bildungsganges Geistige Entwicklung aufgefunden werden können. In den Bildungsstandards für den Ersten und Mittleren Schulabschluss (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b) hingegen finden sich keine Ansatzpunkte dafür.

Weitere 42 Stellen bieten aufgrund der Adressat*innen- sowie Situationsorientierung Verbindungspunkte zu kommunikativem Schreiben (Anhang C. 4). So sollen je nach Leistungsniveau verständliche sowie angemessene Texte für bekannte, unbekannte oder abstrakte Leser*innen mit unterschiedlichen Funktionen geplant, verfasst und auf ihre Nachvollziehbarkeit hin überprüft sowie überarbeitet werden (ebd., S. 20, S. 23 f., S. 27, S. 30; MSJK NRW, 2004, S. 11, S. 15; MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 10, S. 24 f.; MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 45; Schulinterner Lehrplan Schule A, S. 2, S. 7 f.; Schulinterner Lehrplan Schule B, S. 4; Schulinterner Lehrplan Schule C, S. 2, S. 4 f.; Schulinterner Lehrplan Schule E, S. 4; Schulinterner Lehrplan Schule F, S. 27; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 13 f.). Außerdem soll die Adressat*innenorientierung als Teil des sozialen Handelns verstanden werden (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 14). Zusätzlich sollen die Schüler*innen kommunikative Merkmale hinsichtlich des Vertrautheitsgrades des/der Adressat*in sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Kommunikation berücksichtigen und sprachlich-rhetorische Mittel in ihren Texten unter Beachtung des/der Kommunikationspartner*in verwenden können (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 9; MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 27). Es kann festgehalten werden, dass die angemessene Einschätzung des/der Adressat*in und die Berücksichtigung der Schreibsituation eine relevante Bedeutung in den Vorgaben für den Deutschunterricht an KmE-Schulen besitzen (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 14 f.; Schulinterner Lehrplan Schule B, S. 14). Insofern kann auch kommunikativem Schreiben, für das die Adressat*innenorientierung als zentral angesehen wird (Jechle, 1992, S. 40), eine wichtige Rolle zugewiesen werden. Anders als in den vorangegangenen Erklärungen zu den vielfältigen Erfahrungen lässt sich hier kein Dokument als besonders bedeutsam erachten. Anzumerken ist allerdings, dass in den Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a) sowie dem schulinternen Lehrplan von Schule D keine spezifische Adressat*innenorientierung im Schreiben vermerkt ist.

Des Weiteren können Stellen angeführt werden, die sich mit dem kommunikativen Schreiben über die Funktion sowie Wirkung von Schrift verbinden lassen (Anhang C. 5). An insgesamt 41 Stellen in den Dokumenten wird ausgedrückt, dass eine Bewusstheit für sprachliche Funktionen gefördert werden soll (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 6). Außerdem sollen die Schüler*innen beim Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten unter anderem das Schreibziel sowie die Schreibfunktion beachten (ebd., S. 13 f.; MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 11; MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 10, S. 16; MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 22; MSB NRW (Hrsg.), 2022b, S. 45; Schulinterne Kompetenzraster Schule C, S. 1 f., S. 5; Schulinterner Lehrplan Schule E, S. 4; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 20, S. 24). Dazu gehört auch, dass die Lernenden produktionsorientierte Texte mit unterschiedlichen Funktionen kennen, beherrschen und unterscheiden. Neben informierenden Texten, wie Zeitungsmeldungen, sollen so auch analytische, argumentative und persuasive Texten, wie in Beschwerdebriefen, fokussiert

werden. Die Lernenden sollen appellieren, berichten, beschreiben, erklären, unterhalten und informieren können (MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 18; MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 24, S. 30 f.; Schulinterner Lehrplan Schule A Bereich Hauptschule, S. 7; Schulinterner Lehrplan Schule C, S. 2; Schulinterner Lehrplan Schule E, S. 12, S. 61, S. 96; Schulinterner Lehrplan Schule F, S. 27; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 23 f.). Ferner sollen auch die Funktion und Wirkung von Sprachhandlungen sowie der „Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen“ (Schulinterner Lehrplan Schule B, S. 13) thematisiert werden, um schriftliche Texte funktional gestalten zu können (MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 16; Schulinterner Lehrplan Schule A Bereich Hauptschule, S. 4; Schulinterner Lehrplan Schule E, S. 3). Es wird ersichtlich, dass kommunikatives Schreiben an diesen Aspekten ansetzen kann. Über Anregungen und Übungen zu diesem Bereich kann die Entwicklung eines Verständnisses über die Funktion von Schrift bei den Schüler*innen unterstützt werden. Vor allem durch das Aufgreifen alltäglicher sowie konkreter Situationen im kommunikativen Schreiben, die für Schüler*innen im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung besonders bedeutsam sind (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 32), können funktionale Zusammenhänge erfasst werden. Ein Brief an die Parallelklasse oder eine Geburtstagskarte für eine Lehrkraft beispielsweise stellen wichtige Anlässe dar, um zu verstehen, warum geschrieben werden kann (Valtin, 1993, S. 54, S. 63). Festzuhalten ist, dass in den Bildungsstandards (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b) verhältnismäßig viele Stellen gefunden wurden. In den Richtlinien für den Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a) sowie im schulinternen Lehrplan der Schule D lassen sich hingegen keine Stellen auffinden. Außerdem ist zu nennen, dass vier gefundene Stellen sich nur mit dem Bereich der Sprache und nicht mit der Schrift beschäftigen (Anhang B. 5, kursiv gedruckt). Diese können jedoch auf schriftliche Kontexte übertragen werden.

Zuletzt sind 28 Stellen darzulegen, die sich auf Verständigung und Sprachhandeln, auch in schriftlichen Kontexten, beziehen (Anhang C. 6). Laut der Dokumente sollen sich die Schüler*innen mit der „Sprache als Mittel menschlicher Verständigung“ (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a, S. 6) auseinandersetzen und Schreibfertigkeiten entwickeln, die ihnen eine solche Verständigung ermöglichen (ebd., S. 9; MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 11; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 12 f.). Sie sollen lernen, sich in unterschiedlichen Lebenssituationen unter anderem schriftlich mitzuteilen, die eigene Meinung zu vertreten und Wahrnehmungen sowie Empfindungen auszudrücken. Sprachliche Verständigungshandlungen und die Unterscheidung dieser in situativen Handlungskontexten stehen im Vordergrund (MSJK NRW (Hrsg.), 2004, S. 38; MSW NRW (Hrsg.), 2011, S. 16, S. 18, S. 28; MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 10; Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b, S. 6 f.; Schulinterner Lehrplan Schule A ‚Reflexion über Sprache‘, S. 1; Schulinterner Lehrplan Schule B, S. 4, S. 14; Schulinterner Lehrplan Schule C, S. 10 f.; Schulinterner Lehrplan Schule F, S. 29). Wie daraus deutlich wird, ist

schriftliche Verständigung, zu der auch kommunikatives Schreiben zugeordnet werden kann, ein wichtiger Bestandteil der in den Vorgaben gestellten Förderangebote.

Es lässt sich zusammenfassend herausstellen, dass die Vorgaben für den Deutschunterricht an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE viele Ansatzpunkte für das kommunikative Schreiben bieten. Neben Stellen, die sich explizit darauf beziehen lassen, existieren auch Stellen, die Verknüpfungspunkte im Kontext von Kommunikation oder anderen Bereichen, wie bezüglich alltäglicher und bedeutsamer Erfahrungen, einer Adressat*innenorientierung, der Funktion von Schrift oder der sprachlichen Verständigung, bieten. Trotzdem stellt kommunikatives Schreiben nur einen Bestandteil des Bereichs ‚Schreiben‘ dar, der gleichgestellt neben weiteren Kompetenzbereichen steht (MSB NRW (Hrsg.), 2021, S. 14). Diese können das kommunikative Schreiben jedoch positiv beeinflussen. Jechle (1992) betont diesbezüglich im Kontext kommunikativen Schreibens: „Einen grundlegenden Aspekt der Vermittlung von Konventionen stellt zweifellos der Erwerb der Schreibfertigkeit und Orthografie dar“ (S. 79).

6.2 Dokumentenvergleich und Methodendiskussion

Bevor in Kap. 7 ein abschließendes Fazit sowie ein Ausblick gegeben werden, sind zunächst ein Dokumentenvergleich und eine Methodendiskussion darzustellen. Im Vergleich aller Dokumente untereinander ist festzustellen, dass die Bildungsstandards für den Ersten und Mittleren Schulabschluss (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b) die meisten Stellen beinhalten, an denen kommunikatives Schreiben explizit benannt wird. Auch der schulinterne Lehrplan von Schule A enthält wie die Bildungsstandards fünf Stellen. Demzufolge ist auszusagen, dass keine Abstufung zu erkennen ist. Auch in Bezug auf weitere Stellen enthalten hierarchisch höher gestellte Dokumente, wie die Bildungsstandards, nicht bedeutend mehr Ansatzpunkte, als hierarchisch niedrigere Dokumente, wie die Lehrpläne. Allerdings ist zu bemerken, dass ein Dokumentenvergleich durch mehrere Aspekte erschwert ist. Die verschiedenen Dokumente sind unterschiedlich aufgebaut, setzen andere Schwerpunkte und beschäftigen sich in anderen Umfängen mit dem Themenbereich ‚Schreiben‘. Außerdem beinhalten manche Dokumente die gleichen Aspekte mehrmals, da diese einzeln für verschiedene Jahrgangsstufen aufgeführt werden. Andere Dokumente hingegen, die unterschiedlich strukturiert sind, führen den Aspekt nur einmal an. Dementsprechend sind Aussagen zur Häufigkeit eingeschränkt interpretierbar. Aus diesen Gründen ist auch ein Vergleich der unterschiedlichen Jahrgangsstufen beziehungsweise Klassen kritisch zu betrachten, zumal schulinterne Lehrpläne häufig nur für die Primarstufe vorliegen. Im Vergleich der Bildungsstandards der Primarstufe (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a) sowie für den Ersten und Mittleren Schulabschluss (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b) lässt sich aber zeigen, dass kommunikatives Schreiben eine ähnliche Rolle spielt, sowohl von der Quantität als auch von der Qualität her. Dabei ist aber anzumerken, dass sich die geforderten Kompetenzen mit zunehmendem Leistungsniveau

differenzieren. Dies entspricht den Studienergebnissen von Jechle (1992), der ebenfalls eine zunehmende Differenzierung sowie Leser*innenorientierung vermerkt (S. 149). Dies trifft auch auf den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung zu. Kommunikatives Schreiben wird hier auf unterschiedlichen Niveaustufen einbezogen (MSB NRW (Hrsg.), 2022b; Kompetenzraster ‚Schreiben‘ Schule A; schulinterner Lehrplan Schule B).

Weitere kritische Aspekte stehen im Zusammenhang mit der Methodendiskussion. So ist festzuhalten, dass es teils eine subjektive Entscheidung war, welche Aspekte welcher Kategorie zugeordnet wurden. Auch die zugrundeliegende Definition kommunikativen Schreibens hat die Auswahl sowie Zuteilung der Stellen beeinflusst. Außerdem werden manche schulinternen Lehrpläne zurzeit überarbeitet, was ebenfalls Effekte auf die Ergebnisse haben könnte. Darüber hinaus prägen diese die Ergebnisse, wenn bedacht wird, dass nur vereinzelte schulinterne Lehrpläne aufgenommen wurden. Allgemeingültige Rückschlüsse für schulinterne Lehrpläne sind so kaum möglich. Eine letzte Limitation ergibt sich aus der Betrachtung von Häufigkeiten, die in der Arbeit einen wichtigen Stellenwert haben. Diese sagen nur bedingt etwas über die Rolle kommunikativen Schreibens an KmE-Schulen aus. Sie tragen zwar dazu bei, festzustellen, inwiefern kommunikatives Schreiben in den Vorgaben verankert ist, allerdings beantwortet dies nur einen Teil der übergeordneten Forschungsfrage. Auch die praktische Umsetzung in der Schule, deren Erfassung die Forschungsfrage endgültig beantworten würde, kann durch die Dokumentenanalyse nicht erhoben werden. Da dies jedoch nicht das Forschungsziel dieser Arbeit ist, ist dies nur als Limitation zu bemerken und als mögliches Forschungsinteresse in Aussicht zu stellen.

7 Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel wird die Forschungsfrage beantwortet: Welche Rolle spielt kommunikatives Schreiben im Schriftspracherwerb an Schulen mit dem Förderschwerpunkt KmE? Ferner wird ein Forschungsausblick gegeben. Zur Beantwortung der Frage beschäftigte sich diese Arbeit im literaturbasierten Teil zuerst mit dem Schriftspracherwerb. Dieser bezieht sich auf die Entwicklung umfassender literaler, schriftsprachlicher Fähigkeiten (Mehlem, 2024, S. 14) sowie den „Erwerb eines von der gesprochenen Sprache unterschiedlichen Codes“ (Sachse, 2022, S. 274). Dazu gehört unter anderem, Sprache, die inter- sowie intrapersonale Funktionen erfüllt, als „wichtigstes zwischenmenschliches Kommunikationsmedium“ (MKFFI NRW (Hrsg.) & MSB NRW (Hrsg.), 2018, S. 92) zu erfassen und eine Einsicht in die Bedeutung sowie Verwendung von Schrift zu erlangen (Brügelmann, 1984, S. 64 f.; Lipowski & Schüller, 2019, S. 35). Anschließend wurde der frühe Schriftspracherwerb, der „all of the reading and writing behaviours and understandings that precede and develop into conventional reading and writing“

(Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 4) meint und sich nicht eindeutig vom Schriftsprachwerb abgrenzen lässt (Sachse, 2005, S. 212), vorgestellt. In diesem Zusammenhang wurden außerdem Kompetenzen, die die Schüler*innen erlernen sollten, skizziert. Insgesamt ist zu betonen, dass sich die Lese- und Schreibförderung als eines der bedeutendsten schulischen Bildungsziele erweist (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 325). Darauffolgend wurden sowohl Stufenmodelle als auch das Emergent Literacy – Modell sowie das Merge-Modell als Schriftspracherwerbsmodelle beschrieben. Insbesondere das Merge-Modell, in dem auch Kinder mit Behinderungen einbezogen werden und dass die Kompetenzbereiche ‚Lesen‘, ‚Sprechen/UK‘, ‚Schreiben‘ und ‚Zuhören/Verständnis‘ als gleichrangig betrachtet, bietet eine Basis dafür, kommunikatives Schreiben bei allen Schüler*innen von Beginn an zu fördern (Sachse, 2022, S. 278). Daran anschließend wurden Herausforderungen im Schriftspracherwerb bei Schüler*innen mit einer Körperbehinderung dargestellt und der Schriftspracherwerb für Schüler*innen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten thematisiert. Neben unterschiedlichen Einschränkungen, die unter anderem durch mangelnde Erfahrungen mit Schrift entstanden sein können (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 326; Weid-Goldschmidt, 1996, S. 208 f.), wurde die Bedeutung der Schriftsprache für den Personenkreis herausgestellt. So ermöglicht die Schriftsprache, sich differenziert sowie individuell ausdrücken zu können und kann demzufolge als „Weg zur unbegrenzten Kommunikation“ (Lemler, n. d., S. 1) angesehen werden (Köster & Schwager, 1999, S. 212; Weid-Goldschmidt, 1996, S. 208). Nachdem die Förderung des Schriftspracherwerbs im Förderschwerpunkt KmE dargestellt wurde, wurde das kommunikative Schreiben, welches in Forschungskontexten kaum beachtet wird (Kap. 2.2), fokussiert. Dieses Schreiben in kommunikativer Absicht, das Inhalte in den Vordergrund stellt und bedeutsame und alltägliche Anlässe aufgreift, ist für die Schüler*innen von besonderer Relevanz (Sachse & Bernasconi, 2025, S. 34 f.; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 25). Durch das Kommunizieren, das als Grundbedürfnis anzusehen ist, kann unter anderem eine wichtige Grundlage für individuelle Selbstbestimmung sowie Integration und Beziehungsaufbau geschaffen werden (Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., n. d., S. 1 f.; Wilken, 2018, S. 7). Außerdem wird parallel die Entwicklung der Schriftsprache als Möglichkeit im Rahmen Unterstützter Kommunikation gefördert. Wie in den Richtlinien für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung ausgedrückt wird, sind Angebote, die zur Stärkung kommunikativer Fähigkeiten beitragen „von besonderer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung“ (MSB NRW (Hrsg.), 2022a, S. 25). Aus diesen Ausführungen folgend erweist sich die individuell angepasste Förderung kommunikativen Schreibens als bedeutsam für alle Schüler*innen. Es kann festgehalten werden, dass kommunikatives Schreiben eine wichtige Rolle im Schriftspracherwerb spielt und auch spielen sollte. Schriftsprache und Kommunikation werden miteinander verknüpft und an die besonderen Herausforderungen von Schüler*innen mit dem

Förderschwerpunkt KmE angepasst parallel gefördert, wodurch sich erweiterte Möglichkeiten für die Schüler*innen ergeben.

Das Forschungsdesiderat aufgreifend beschäftigte sich der zweite Teil dieser Arbeit mit verschiedenen Dokumenten, die verbindliche Vorgaben für den Deutschunterricht an KmE-Schulen stellen. Nach einer Vorstellung der insgesamt 13 Dokumente erfolgte eine systematische Dokumentenanalyse, die sich mit der Frage befasste, inwiefern kommunikatives Schreiben in den Vorgaben für den Deutschunterricht an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE verankert ist. Es konnte gezeigt werden, dass dieses sowohl explizit benannt wird als auch über andere Kontexte, wie das Aufgreifen bedeutsamer und alltagsnaher Erfahrungen, eine Adressat*innenorientierung, die Funktion und Wirkung von Schrift sowie Sprache und das Verständnis und sprachliche Handeln, vermittelt wird. Insofern ist es auf verschiedene Arten in den Vorgaben festgehalten, woraus sich entsprechende Rückschlüsse auf die Rolle von diesem ziehen lassen. Obwohl nicht geklärt ist, wie die Vorgaben in der Praxis umgesetzt werden und somit nicht beantwortet werden kann, welche praktische Rolle das kommunikative Schreiben in den Schulen spielt, lassen sich die Ergebnisse nutzen. Es kann hervorgehoben werden, dass kommunikatives Schreiben als Teil des Kompetenzbereichs ‚Schreiben‘ theoretisch gesehen eine wichtige Rolle im Deutschunterricht an KmE-Schulen spielt. Zusammenfassend findet sich diese Beantwortung der Forschungsfrage auch in der abschließenden Abb. 7 illustriert.

Perspektivisch gesehen könnte kommunikatives Schreiben deutlicher in den Vorgaben vermerkt werden, um der Relevanz von diesem nachzukommen. Kommunikatives Schreiben kann insbesondere für Schüler*innen, die Unterstützte Kommunikation nutzen, eine wichtige Rolle einnehmen. Es finden sich zwar viele Anknüpfungspunkte dafür, jedoch wird es an verhältnismäßig wenigen Stellen explizit benannt. Um für alle Lehrkräfte eindeutige Richtlinien zu bieten, könnte das kommunikative Schreiben an einigen der gefundenen Stellen ausdrücklich vermerkt werden. In wissenschaftlichen Zusammenhängen könnte untersucht werden, inwiefern die Vorgaben in der Praxis auch umgesetzt werden. Dadurch könnte die Rolle kommunikativen Schreibens spezifischer bestimmt werden. Außerdem könnte qualitativ erforscht werden, welche Bedeutung kommunikatives Schreiben aus der Sicht verschiedener Berufsgruppen an der KmE-Schule besitzt und inwiefern dieses gefördert wird. Des Weiteren könnte geprüft werden, ob kommunikatives Schreiben in verschiedenen Schulstufen sowie in unterschiedlichen Leistungsniveaus stärker berücksichtigt wird und woran dies liegen könnte. Dabei könnten beispielsweise sowohl Interviews von Lehrkräften als auch schulinterne Lehrpläne von mehreren Schulen einbezogen werden.

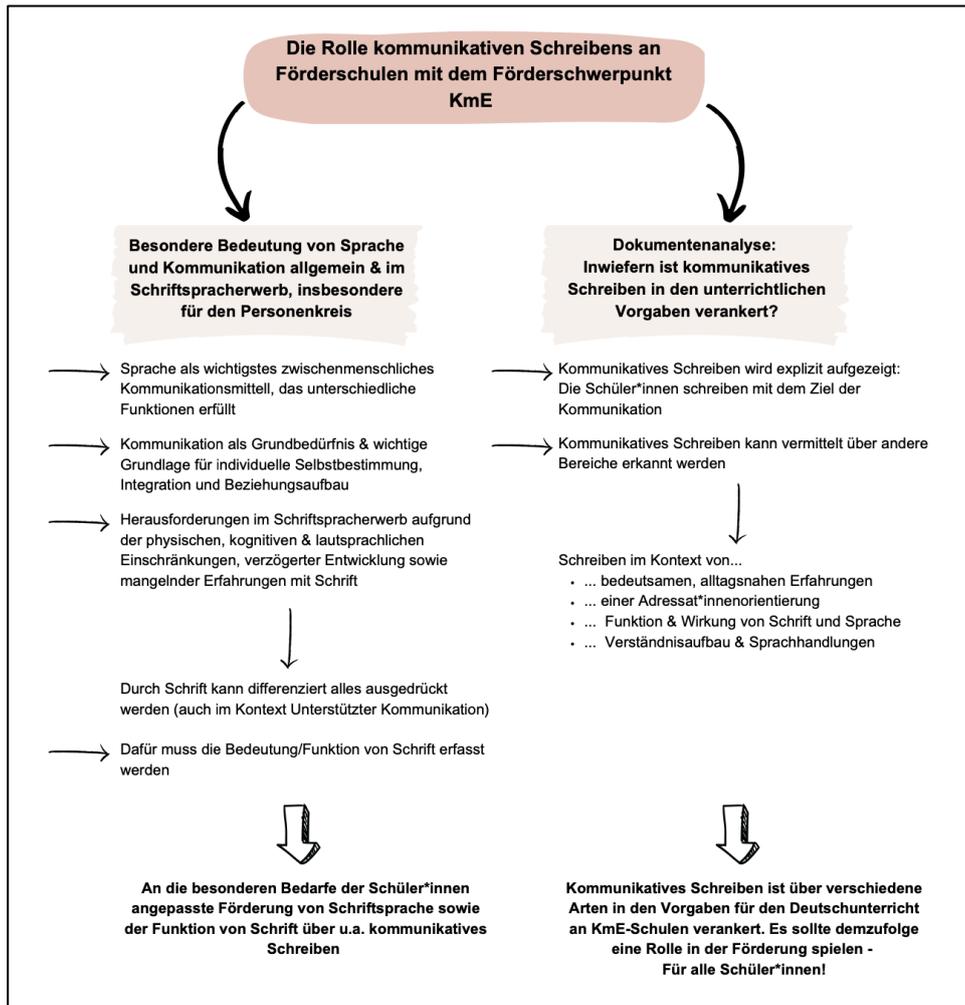


Abb. 7: Die Rolle kommunikativen Schreibens an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt KmE (eigene Darstellung)

Literaturverzeichnis

Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25-53). Münster: Waxmann.

Bergeest, H. & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bergk, M. & Pfeistingner, L. (1994). Vorschläge für kommunikatives Schreiben von Anfang an. In R. Valtin & I. M. Naegele (Hrsg.), *Schreiben ist wichtig!. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen)* (S. 142-157). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.

Bernasconi, T. (2017). Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (4), 309-324.

Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Bezirksregierung Münster (Hrsg.) (2021). Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_koerperliche_motorische_entwicklung.pdf

Bezirksregierung Münster (Hrsg.) (n. d.). Handreichungen und Leitfäden. Verfügbar unter: https://www.bezreg-muenster.de/de/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_leitfaeden/index.html

Blettner, M., Sauerbrei, W., Schlehofer, B., Scheuchenpflug, T. & Friedenreich, C. (1999). Traditional reviews, meta-analyses and pooled analyses in epidemiology. *International Journal of Epidemiology*, 28 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1093/ije/28.1.1>

Brügelmann, H. (1984). *Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Konstanz: Faude.

Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2005). *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Lengwil am Bodensee: Libelle.

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (n. d.). Unterstützte Kommunikation. Verfügbar unter: https://www.lebenshilfe.de/informieren/familie/unterstuetzte-kommunikation?srsId=Afm-BOorhK5Osr_AvY_1ViOa_kQWccBRhPTtryoul6jRzyuCm_dpfxKdX

Castañeda, C. & Waigand, M. (2016). Ein Weg für jeden?!. Modelling in der Unterstützten Kommunikation. Verfügbar unter: <https://www.dropbox.com/scl/fi/e6ercn-reczipmond2ycbu/ModellingCastaneda-Waigandk.pdf?rlkey=i1x1on7ffqdiqi9ztt34tf6w7&e=1&dl=0>

Dahlgren Sandberg, A. & Hjelmquist, E. (1997). Language and literacy in nonvocal children with cerebral palsy. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 9, 107-133.

Dehn, M. (2013). *Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht*. Berlin: Cornelsen.

Dürscheid, C. (2016). *Einführung in die Schriftlinguistik*. Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht.

Erickson, K. A. & Koppenhaver, D. A. (2020). *Comprehensive Literacy for all. Teaching students with significant disabilities to read and write*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Feichtinger, M. (2021). Der Einsatz von Unterstützter Kommunikation. In Bezirksregierung Münster (Hrsg.), *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung* (S.105-116). Verfügbar unter: https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_koerperliche_motorische_entwicklung.pdf

Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (n. d.). Wer? Wie? Was? Warum?. Fragen und Antworten zum Thema Unterstützte Kommunikation. Verfügbar unter: <https://www.gesellschaft-uk.org/ueber-uki/publikationen/info-materialien.html?file/Downloadliste/Info-Materialien/wer-wie-was-warum.pdf>

Geyer, S. Hartinger, A. & Kammermeyer, G. (2014). Frühe Förderung des Schriftspracherwerbs im Kindergarten durch Anregungen zum freien Schreiben. Schlussbericht zum Promotionsprojekt innerhalb des BMBF-Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung: „Empirische Fundierung der Fachdidaktiken“. Verfügbar unter: https://www.tib.eu/de/suchen?tx_tibsearch_search%5Baction%5D=download&tx_tibsearch_search_search%5Bcontroller%5D=Download&tx_tibsearch_search%5Bdocid%5D=TIBKAT%3A853813906&cHash=879908e222af6d1a5ede4c4308119e70#download-mark

Graham, S., Harris, K. R. & Chambers, A. B. (2016). Evidence-Based Practice and Writing Instruction. A Review of Reviews. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 211-226). New York: Guilford.

Günther, H. (1983). Charakteristika von schriftlicher Sprache und Kommunikation. In Günther, B. K. & Günther, H. (Hrsg.), *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache* (S.17-41). Tübingen: Max Niemeyer.

- Hidi, S. & Boscolo, P. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and Motivation* (S. 1-16). Amsterdam: Elsevier.
- Hofinger, G. (2012). Kommunikation. In P. Badke-Schaub, G. Hofinger & K. Lauche (Hrsg.), *Human Factors. Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen* (S. 141-162). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Jechle, T. (1992). *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2022). *Beratung und Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, P. D. & Boscolo, P. (2016). Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *Journal of Writing Research*, 7 (3), 311-350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.3.01>
- Köb, S. & Terfloth, K. (2021). Schriftspracherwerb bei kognitiver Beeinträchtigung. Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (3), 23-30.
- König, J. & Herzmann, P. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium*. Stuttgart: utb.
- Köster, U. & Schwager, A. (1999). „Sprechen kann ich nicht, aber trotzdem alles sagen!“: Schriftspracherwerb bei „nichtsprechenden“ körperbehinderten Kindern. Karlsruhe: Von-Loeper.
- Konrad, H. (2018). Spracherwerbsprobleme nichtsprechender Kinder. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 87-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001). Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung. Erprobungsfassung. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/ue-deutsch/docs/weitere_materialien/d-schreibstrategie.pdf
- Larsson, M., Dahlgren Sandberg, A. & Smith, M. (2009). Early reading and spelling abilities in children with severe speech and physical impairment: A cross-linguistic comparison. *Research in Development Disabilities*, 30 (1), 77-95. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.11.003>
- Lemler, K. (n. d.). Mein Weg zur unbegrenzten Kommunikation – Schriftsprache als Muttersprache. Verfügbar unter: https://kathrinlemmler.com/wp-content/uploads/2019/08/Schriftsprache_als_Muttersprache_2017.pdf

Leßmann, B. (2020). *Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule*. Münster/New York: Waxmann.

Lipowski, E. & Schüller, L. (2019). *Deutschunterricht inklusiv. Literatur- und sprachdidaktische Perspektive zum Thema Sprache, Sprechen und Einschränkungen des Sprechens*. Münster: Waxmann.

Lipowski, E. & Schüller, L. (2022). *Deutschunterricht und Inklusion. Lesen, Schreiben und Beeinträchtigungen der schriftlichen Kommunikation*. Münster: Waxmann.

Marx, N. (2023). Schreiben im DaF-Unterricht – kommunikative Ziele auf dem Prüfstand. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 50 (5), 475-491. <https://doi.org/10.1515/info-daf-2023-0081>

Mayer, A. (2014). Schriftspracherwerbsstörungen – Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 4, 182-190.

Mehlem, U. (2024). *Schriftspracherwerb. Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) (Hrsg.) & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.) (2018). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.) (2021). Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.) (2022a). Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/zdbg_rLi_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung__2022_06_07.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.) (2022b). Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation.

Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/320/zdbg_ge_spuko_uvorgaben_2022_06_09.pdf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (2011). Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/303/hs_d_klp_2022_06_17.pdf

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW) (Hrsg.) (2004). Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/9/rs_deutsch.pdf

Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2019). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2004). Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Horneburg: Pensen.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2025). Vorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Lernen. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/vorgaben-sonderpaedagogische-foerderung/zieldifferente-bildungsgaenge/bildungsgang-lernen/bildungsgang-lernen.html>

Sachse, S. K. (2005). Unterstützte Kommunikation und Schriftspracherwerb (Literacy). In J. Boenisch (Hrsg.), *Leben im Dialog. Unterstützte Kommunikation über die gesamte Lebensspanne* (S. 209-225). Karlsruhe: Von-Loeper.

Sachse, S. K. (2020). Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und ein Emergent Literacy-Modell. Orientierungshilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen. *uk & forschung, Beilage der Unterstützten Kommunikation*, 4 (10), 4-13.

Sachse, S. K. (2022). Das Merge-Modell beim Schriftspracherwerb. Eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73, 273-283.

Sachse, S. K. & Bernasconi, T. (2024). Früher Schriftspracherwerb von Schülerinnen und Schülern mit kognitiver Beeinträchtigung. Konsequenzen aus dem Emergent Literacy-Ansatz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75, 108-118.

Sachse, S. K. & Bernasconi, T. (2025). Frühes kommunikatives Schreiben unterstützen. Perspektiven und unterrichtliche Angebote. *Unterstützte Kommunikation*, 1/2025, 34-36.

Sachse, S. K. & Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.) (n. d.). Schriftspracherwerb & UK. Methoden, Materialien und Möglichkeiten. Verfügbar unter: <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/materialien/literacy-materialien>

Scheerer-Neumann, G. (1996). Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Band 2* (S. 1153-1169). Berlin: De Gruyter Mouton.

Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?*. Berlin: Springer.

Scholz, M. & Stegkemper, J. M. (2022). *Unterstützte Kommunikation. Grundfragen und Strategien*. Stuttgart: utb.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Sekretariat der KMK) (Hrsg.) (1998). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-koerperliche-Entwicklung.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Sekretariat der KMK) (Hrsg.) (2022a). Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Sekretariat der KMK) (Hrsg.) (2022b). Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf

Stecher, M., Rauner, R., Waidmann, A. et al. (2021). Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach Günther. Verfügbar unter: https://wsd-bw.de/doku.php?id=wsd:lesen_schreiben:guenther&do=export_pdf

Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett Kallmayer.

Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Hrsg.), *Emergent Literacy. Writing and Reading* (S. VII-XXV). New York: Ablex Publishing.

Valtin, R. (1993). Vom Kritzelbrief zur verschrifteten Mitteilung. In R. Valtin & I. M. Naegele (Hrsg.), *Schreiben ist wichtig!. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen)* (S. 54-66). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.

Valtin, R. (1994a). Ein Stufenmodell des Rechtschreibenlernens. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen – Erfahrungen – Materialien* (S. 32-37). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.

Valtin, R. (1994b). Schreibenlernen erfordert mehr als „phonologische Bewusstheit“. Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung sprachanalytischer Fähigkeiten von Schulanfängern. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21177/pdf/Valtin_2020_Schreibenlernen_erfordert_mehr.pdf

Verband Sonderpädagogik NRW (Hrsg.) (2002). Richtlinien für den Förderschwerpunkt KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG (Entwurf). Verfügbar unter: https://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/uploads_user_LV_NRW/pdf_Richtlinien/Koerperliche_und_motorische_Entwicklung.pdf

WebAIM (2012). Motor Disabilities. Assistive Technologies. Verfügbar unter: <https://webaim.org/articles/motor/assistive>

Weed, D. L. (1997). Methodologic Guidelines for Review Papers. *Journal of the National Cancer Institute*, 89 (1), 6-7. <https://doi.org/10.1093/jnci/89.1.6>

Wenzel, A. (1993). Erstschreiben unter dem Aspekt der Kommunikation – Anregungen aus Schreiblehrgängen. In R. Valtin & I. M. Naegele (Hrsg.), *Schreiben ist wichtig!. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen)* (S. 173-187). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.

Werner, B. (n. d.). Früherkennung und -förderung schriftsprachlich relevanter Kompetenzen. Verfügbar unter: https://www.legakids.net/fileadmin/user_upload/Downloads/Fruehfoerderung/Lernen-Fachtext.pdf

Weid-Goldschmidt, B. (1996). Lesen- und Schreiben-Lernen mit „nichtsprechenden“ Körperbehinderten. In G. Arnusch (Hrsg.), *„Edi, mein Assistent“ und andere Beiträge zur unterstützten Kommunikation: Reader der Kölner Fachtagungen* (S. 208-238). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

Wilken, E. (2018). Kommunikation und Teilhabe. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 7-17). Stuttgart: Kohlhammer.

Yoder, D. E., K. A. Erickson & Koppenhaver, D. A. (n. d.). LITERACY BILL OF RIGHTS (Übers. d. N. Busch). Verfügbar unter: https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/fileadmin/user_upload/Literacy_Bill_of_Rights_Deutsch_neu.pdf

Anhang

Anhangsverzeichnis

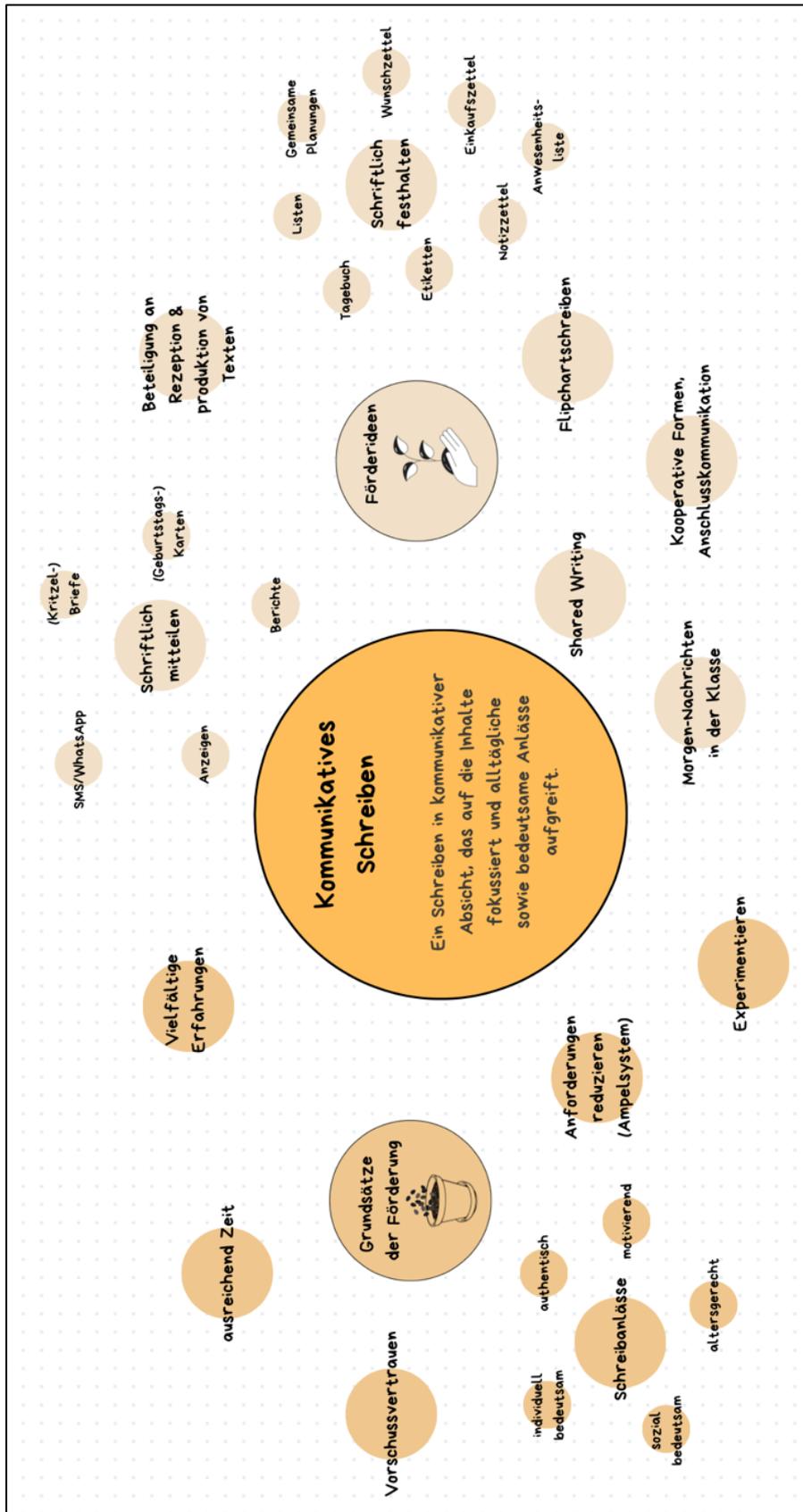
Anhang A: Vergrößerte Darstellung der Abbildungen.....	90
Anhang A. 1: Die Förderung kommunikativen Schreibens – Grundsätze und Förderideen (Abb. 4).....	91
Anhang A. 2: Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit (Abb. 5).....	92
Anhang A. 3: Gliederung der Diskussion der Dokumentenanalyse (Abb. 6).....	93
Anhang B: Schulinterne Lehrpläne (anonymisiert).....	94
Anhang B.1: Schulinterner Lehrplan/Kompetenzraster Schule A.....	95
Anhang B. 2: Schulinterner Lehrplan Schule B.....	105
Anhang B. 3: Schulinterne Kompetenzraster Schule C.....	110
Anhang B. 4: Schulinterner Lehrplan Schule D.....	115
Anhang B. 5: Schulinterner Lehrplan Schule E.....	116
Anhang B. 6: Schulinterner Lehrplan Schule F.....	124
Anhang C: Tabellen Diskussion (Kap. 6).....	127
Anhang C. 1: Übersicht explizite Stellen zu kommunikativem Schreiben.....	128
Anhang C. 2: Übersicht Stellen zum Begriffsbereich ‚Kommunikation‘.....	130
Anhang C. 3: Übersicht weitere Stellen ‚bedeutsame/alltagsnahe/vielfältige Erfahrungen‘ ...	135
Anhang C. 4: Übersicht weitere Stellen ‚adressat*innen-/situationsorientiertes Schreiben‘ ...	139
Anhang C. 5: Übersicht weitere Stellen ‚Funktion und Wirkung‘.....	143
Anhang C. 6: Übersicht weitere Stellen ‚Verständigung und Sprachhandeln‘.....	147

Anhang A

Vergrößerte Darstellungen der Abbildungen

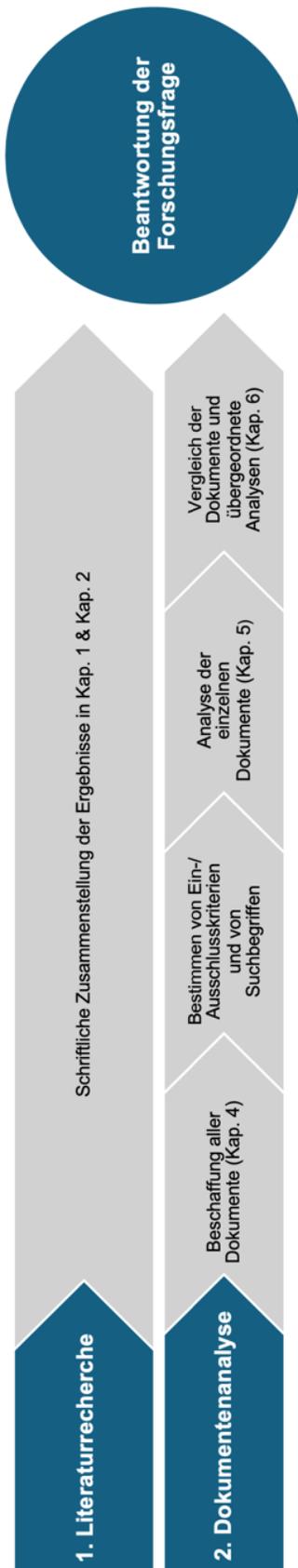
Anhang A. 1

Die Förderung kommunikativen Schreibens – Grundsätze und Förderideen (Abb. 4)



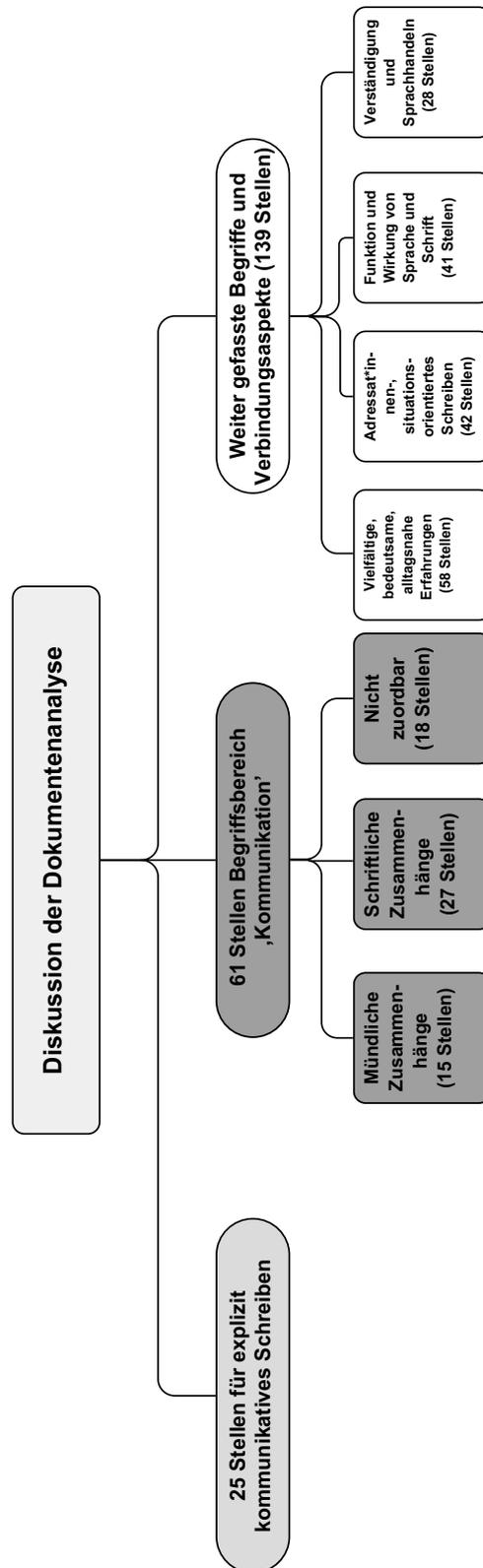
Anhang A. 2

Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit (Abb. 5)



Anhang A. 3

Gliederung der Diskussion der Dokumentenanalyse (Abb. 6)



Anhang B

Schulinterne Lehrpläne (anonymisiert)

Anhang B. 1

Schulinterner Lehrplan/Kompetenzraster Schule A

Bereich Grundschule & Hauptschule

In Überarbeitung:

Lehrplan Grundschule NRW

Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören		
Kompetenzbereich	Am Ende der Schuleingangsphase	Am Ende der Klasse 4
Mit anderen sprechen	<ul style="list-style-type: none"> -sprechen angemessen hinsichtlich des Adressatenkreises und des Inhaltes, -sprechen an der gesprochenen Standardsprache orientiert und verständlich in Hinblick auf Artikulation und Inhalt sowie Syntax und Semantik -formulieren eigene Gesprächsbeiträge unter Einhaltung gemeinsam vereinbarter Regeln - halten angeleitet ritualisierte Gesprächsformen (u. a. Streitschlichtungsgespräch) ein - beschreiben eigene Gefühle auch unterstützt durch visuelle Hilfsmittel (Symbole). 	<ul style="list-style-type: none"> -sprechen angemessen hinsichtlich des Adressatenkreises und des Inhaltes, -sprechen an der gesprochenen Standardsprache orientiert und verständlich in Hinblick auf Artikulation und Inhalt sowie Syntax und Semantik - formulieren eigene Gesprächsbeiträge unter Einhaltung gemeinsam vereinbarter Regeln und nehmen Bezug auf Gesagtes -beteiligen sich ergebnisorientiert an unterschiedlichen Gesprächsformen (u. a. Streitschlichtungsgespräch, Beratung, kooperative Arbeitsformen, Diskussion) und bewerten die soziale Interaktion und den inhaltlichen Ertrag, - beschreiben eigene Gefühle und berücksichtigen zunehmend die Perspektive anderer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner
Vor anderen sprechen	<ul style="list-style-type: none"> -berichten nachvollziehbar und zusammenhängend von eigenen Erlebnissen, - erzählen Geschichten sinngemäß nach und setzen diese nach eigenen Ideen fort (u. a. gestützt durch Gegenstände oder Bilder), - stellen Texte rezitierend vor (u. a. Reime, Gedichte) - tragen Anliegen und den eigenen Standpunkt angemessen vor und begründen diese, - wählen adressatenorientiert Sprechstrategien aus (Notizen zur Vorbereitung, Fragen stellen und beantworten, Rückmeldung annehmen), - realisieren im szenischen Spiel unterschiedliche Sprechweisen rollenadäquat (u. a. Gestik, Mimik, Aussprache, Lautstärke, Betonung, Sprechtempo) - präsentieren Lernergebnisse und verwenden dabei Fachbegriffe. 	<ul style="list-style-type: none"> - berichten nachvollziehbar und zusammenhängend von eigenen Erlebnissen, - erzählen Geschichten sinngemäß nach und setzen diese nach eigenen Ideen fort (u. a. gestützt durch Gegenstände oder Bilder), - stellen Texte vorlesend und rezitierend vor (u. a. Reime, Gedichte) - tragen Anliegen und den eigenen Standpunkt angemessen vor und begründen diese, - wählen adressatenorientiert Sprechstrategien aus (Notizen zur Vorbereitung, Fragen stellen und beantworten, Rückmeldung annehmen), - realisieren im szenischen Spiel unterschiedliche Sprechweisen rollenadäquat (u. a. Gestik, Mimik, Aussprache, Lautstärke, Betonung, Sprechtempo) - präsentieren Lernergebnisse und verwenden dabei Fachbegriffe.
Zuhörstrategien nutzen und verstehend zuhören	<ul style="list-style-type: none"> -identifizieren Einzelinformationen beim Zuhören, - verknüpfen Informationen beim Zuhören (lokale Kohärenz), - entwickeln ein Verständnis zum Gehörten als Ganzes (globale Kohärenz), - bauen strategiegeleitet eine Hörerwartung auf (Vorwissen aktivieren, eine Hörhaltung einnehmen, sich auf Störgeräusche einstellen, sich der Sprachquelle oder Person zuwenden), -wählen gehörte Informationen strategiegeleitet aus (den Hörauftrag beachten, (digitale) Notizen machen, Skizze erstellen, wiederholtes Hören), - organisieren gehörte Informationen strategiegeleitet (Fragen formulieren und beantworten, gezielt Nachfragen stellen, passende Strukturhilfen nutzen), - setzen Strategien ein, um gehörte Informationen zu memorieren und zu verstehen (nacherzählen, zusammenfassen, visualisieren), - begründen die Auswahl von Hörstrategien für das Verstehen eines Textes, 	<ul style="list-style-type: none"> -identifizieren Einzelinformationen beim Zuhören, -verknüpfen Informationen beim Zuhören (lokale Kohärenz), - entwickleIn ein Verständnis zum Gehörten als Ganzes (globale Kohärenz), - bauen strategiegeleitet eine Hörerwartung auf (Vorwissen aktivieren, eine Hörhaltung einnehmen, sich auf Störgeräusche einstellen, sich der Sprachquelle oder Person zuwenden), -wählen gehörte Informationen strategiegeleitet aus (den Hörauftrag beachten, (digitale) Notizen machen, Skizze erstellen, wiederholtes Hören), - organisieren gehörte Informationen strategiegeleitet (Fragen formulieren und beantworten, gezielt Nachfragen stellen, passende Strukturhilfen nutzen), - setzen Strategien ein, um gehörte Informationen zu memorieren und zu verstehen (nacherzählen, zusammenfassen, visualisieren), - begründen die Auswahl von Hörstrategien für das Verstehen eines Textes,

	- stellen bei Nicht-Verstehen gezielte Nachfragen.	- stellen bei Nicht-Verstehen gezielte Nachfragen.
Kompetenzbereich Schreiben		
Kompetenzbereich	Am Ende der Schuleingangsphase	Am Ende der Klasse 4
Über Schreibfertigkeiten verfügen	<ul style="list-style-type: none"> - halten den Stift zunehmend sicher mit ihrer dominanten Schreibhand, - schreiben flüssig und formklar in Druckschrift, - schreiben angeleitet mithilfe digitaler Werkzeuge. 	<ul style="list-style-type: none"> - halten den Stift sicher und entspannt mit ihrer dominanten Schreibhand - schreiben flüssig und in angemessener Geschwindigkeit in einer gut lesbaren verbundenen Handschrift - schreiben mithilfe digitaler Werkzeuge und nutzen dabei digitale Gestaltungsmittel
Schreibstrategien nutzen und Texte verfassen	<ul style="list-style-type: none"> - setzen Strategien zur Ideenfindung ein (Entwicklung von Ideen und Wissen im Austausch mit anderen, Recherche in Kinder(-sach-)büchern, Bilder oder Spiele als Impulse, Internetrecherche, Modelltexte), - setzen Strategien zur Textplanung ein (Klären von Schreibziel, Schreibsituation, Adressatenbezug und Textsorte, Nutzung von Strukturierungs- und Planungshilfen), - verfassen Texte strategiegeleitet (Nutzung von Planungsnotizen sowie sprachlichen Mustern und Modelltexten, freie und nach Vorgaben verfasste Texte), - überarbeiten eigene und fremde Texte strategiegeleitet (mithilfe von Leitfragen und Kriterien, Wirkung auf andere testen, Identifikation gelungener und weniger gelungener Textstellen, Überarbeitung hinsichtlich Schreibziel, Inhalt, Wirkung und sprachformaler Korrektheit), - begründen die Auswahl von Schreibstrategien beim Verfassen eigener Texte, - beraten über die Wirkung ihrer Textentwürfe auf der Grundlage von Schreibkriterien (u. a. in Schreibkonferenzen), - gestalten Texte für die Endfassung einer (digitalen) Veröffentlichung/Präsentation, - verfassen Texte mit verschiedenen Textfunktionen und individuell bedeutsame Texte, - schreiben freie Texte zu eigenen Interessen und Erlebnissen sowie zum Ausdruck eigener Gefühle und Gedanken. 	
Rechtschreibstrategien nutzen und richtig schreiben	<ul style="list-style-type: none"> - beherrschen sicher das Lautprinzip der deutschen Orthographie 	<ul style="list-style-type: none"> - schreiben Texte unter Berücksichtigung der erarbeiteten Prinzipien der deutschen Orthographie (bezogen auf Wortbildung, Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung)
	<ul style="list-style-type: none"> - schreiben mithilfe von Rechtschreibstrategien (silbierendes Sprechen, Verlängern, Ableiten, Wörter zerlegen, Nachschlagen, Ausnahmeschreibung merken), - untersuchen Wörter des Rechtschreibwortschatzes und identifizieren anhand prototypischer Beispiele die Grundprinzipien der deutschen Orthographie 	
	<ul style="list-style-type: none"> - finden auf Grundlage des Alphabets Wörter in Wörterverzeichnissen, 	<ul style="list-style-type: none"> - identifizieren sprachliche Zweifelsfälle und setzen gezielt Wörterbuch oder digitale Rechtschreibhilfen zur Klärung ein,
	<ul style="list-style-type: none"> - überprüfen und bearbeiten angeleitet ausgewählte orthografische Fehlerschwerpunkte. 	

Kompetenzbereich Lesen- mit Texten und Medien umgehen		
Kompetenzbereich	Am Ende der Schuleingangsphase	Am Ende der Klasse 4
Über Lesefähigkeiten verfügen	<ul style="list-style-type: none"> - identifizieren häufig wiederkehrende Morpheme (u. a. ver-, vor-, nach- als Präfixe, bekannte Stamm-Morpheme) und Silben auf einen Blick, - identifizieren vertraute Wörter auf einen Blick (Sichtwortschatz), - erlesen Texte durch die Identifikation von Wörtern und Sätzen 	<ul style="list-style-type: none"> - erlesen Texte in kooperativen Verfahren (u. a. Lautlese-Tandem)
<ul style="list-style-type: none"> - identifizieren Einzelinformationen in Texten bzw. Textabschnitten, - verknüpfen Informationen in Texten bzw. Textabschnitten (lokale Kohärenz), - entwickeln ein Gesamtverständnis des Textes (globale Kohärenz), - begründen eigene Positionen zum Text und seinen Aussagen, 		
	<ul style="list-style-type: none"> - lesen einfache Texte 	<ul style="list-style-type: none"> - lesen auch komplexere Texte flüssig

Lesestrategien nutzen	wenden Strategien zum Aufbau einer Leseerwartung an (Vorwissen zum Thema des Textes und zur Textart aktivieren, ein Leseziel setzen, Überschrift und Bilder beachten, Vermutungen formulieren), - wenden Strategien zur Texterschließung an (unbekannte Wörter klären, optische Markierungen nutzen, Sinnabschnitte einteilen und benennen, Wichtiges unterstreichen, Notizen machen, Informationen sortieren, passende Strukturhilfen nutzen), - wenden Strategien zur Vertiefung des Textverständnisses an (wiederholendes Lesen, zusammenfassen, visualisieren, Austausch mit anderen über das Gelesene, Abgleich mit den Leseerwartungen und dem Leseziel), - begründen die Auswahl von Lesestrategien für ihr Textverstehen, - begründen ihr Nichtverstehen anhand des Textes.	
Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	- lesen Texte der Kinderliteratur (u. a. erzählende Texte, Bilderbücher, Ganzschriften) und beschreiben ihre Leseindrücke	
	- beschreiben Figuren und Handlungsverlauf von kurzen literarischen Texten - erläutern Gedanken und Gefühle literarischer Figuren - äußern Gedanken und Gefühle zu Texten,	
	- verfassen Texte produktionsorientiert zu literarischen Vorlagen in Hinblick auf die inhaltliche, sprachliche und mediale Gestaltung (Veränderung, Weiterschreiben, Paralleltext),	
	- untersuchen typische Elemente von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Sachtexten - ermitteln Informationen und Daten aus digitalen Medien - lesen Hypertexte und einfache interaktive Informationen.	
Über Leseerfahrung verfügen		
Inhalte präsentieren		

Lehrplan Hauptschule NRW

	5/6	7/8	9/10
Übergeordnete Kompetenzerwartungen	<u>Rezeption</u> - sinnerfassend lesen und zuhören, - Lesestrategien zielführend einsetzen, - Texte mit elementaren analytischen Methoden untersuchen, - Gehörtes und Gelesenes zusammenfassen, - schreibproduktive Formen der Texterschließung für vertieftes Leseverstehen einsetzen, - sprachliche Strukturen untersuchen,		

	<p>- in Gesprächssituationen aktiv zuhören und Sprechabsichten identifizieren, - zu fachlichen Gegenständen persönlich Stellung beziehen.</p> <p><u>Produktion</u> - Texte flüssig vorlesen sowie sprechgestaltende Mittel beim Vortragen verständnisfördernd einsetzen, - Texte in handschriftlicher und digitaler Form leserfreundlich aufbereiten, - eigene Texte angeleitet planen und nach vorgegebenen Kriterien überarbeiten, - Arbeitsergebnisse in schriftlicher Form sachgerecht sichern und dokumentieren, - die inhaltliche und sprachliche Gestaltung von Texten als Modell für eigenes Schreiben verwenden, - mündliche und schriftliche Texte funktional gestalten, - Quellen sinngetreu wiedergeben, - orthografisch und grammatisch normgerecht schreiben, - mündliche Beiträge artikuliert, verständlich und sprachlich korrekt gestalten, - einen zunehmend differenzierten Wortschatz funktional einsetzen, - auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen und diese weiterführen, - eigene Urteile in mündlicher und schriftlicher Form sachbezogen begründen, - Feedback geben und annehmen</p>		
Inhaltsfeld Sprache	<p><u>Rezeption</u> - Wortarten (Verb, Nomen, Artikel, Pronomen, Adjektiv, Konjunktion, Adverb) unterscheiden, - unterschiedliche Flexionsformen (Konjugation – Tempus, Deklination – Genus, Numerus, Kasus; Komparation) unterscheiden, - Verfahren der Wortbildung unterscheiden (Komposition, Derivation), - grundlegende Strukturen von Sätzen (Prädikat; Satzglieder: Subjekt, Objekt, Adverbial; Satzgliedteil: Attribut; Satzarten: Aussage-, Frage-, Aufforderungssatz; zusammengesetzte Sätze: Satzreihe, Satzgefüge, Hauptsatz, Nebensatz) untersuchen,</p>	<p><u>Rezeption:</u> - Wortarten (Verb, Nomen, Artikel, Pronomen, Adjektiv, Konjunktion, Adverb, Präposition, Interjektion) unterscheiden, - unterschiedliche Formen der Verbflexion unterscheiden und deren funktionalen Wert beschreiben (Aktiv/Passiv, Modi, stilistische Varianten), - Verfahren der Wortbildungen unterscheiden (Komposition, Derivation, Lehnwörter, Fremdwörter), - komplexe Strukturen von Sätzen (Nebensatz mit Satzgliedwert: Subjektsatz, Objektsatz, Adverbialsatz; Gliedsatz: Attributsatz; verschiedene Formen zusammengesetzter Sätze: Infinitivgruppe,</p>	<p><u>Rezeption:</u> • Verfahren der Wortbildung (u. a. fachsprachliche Begriffsbildung, Integration von Fremdwörtern) unterscheiden, • komplexe sprachliche Gestaltungsmittel (u. a. rhetorische Figuren) identifizieren, ihre Bedeutung für die Textaussage und ihre Wirkung erläutern (u. a. sprachliche Signale von Beeinflussung), • Sprachvarietäten und stilistische Merkmale von Texten auf Wort-, Satz- und Textebene in ihrer Wirkung beurteilen, • anhand von Beispielen historische und aktuelle Erscheinungen des Sprachwandels erläutern</p>

	<p>- Sprachstrukturen mithilfe von Ersatz-, Umstell-, Erweiterungs- und Weglassprobe untersuchen,</p> <p>- einfache sprachliche Mittel (Metapher, Personifikation, Vergleich, klangliche Gestaltungsmittel) in ihrer Wirkung beschreiben,</p> <p>- Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen und unter Zuhilfenahme von digitalen sowie analogen Wörterbüchern klären,</p> <p>- an einfachen Beispielen Alltagssprache und Bildungssprache unterscheiden,</p> <p>- an einfachen Beispielen Abweichungen von der Standardsprache beschreiben,</p> <p>- angeleitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Satzstrukturen, Wörter und Wortgebrauch) verschiedener Sprachen (der Lerngruppe) untersuchen.</p> <p><u>Produktion:</u> -Wörter in Wortfeldern und -familien einordnen und gemäß ihren Bedeutungen einsetzen, - relevantes sprachliches Wissen (u. a. auf Wort- und Satzebene) beim Verfassen eigener Texte einsetzen, - mittels geeigneter Rechtschreibstrategien (auf Laut-Buchstaben-Ebene, Wortebene, Satzebene) und unter Rückgriff auf grammatisches Wissen Texte angeleitet überprüfen,</p> <p>- eine normgerechte Zeichensetzung für einfache Satzstrukturen (Haupt- und Nebensatzverknüpfung, Apposition, Aufzählung, wörtliche Rede) realisieren,</p> <p>- im Hinblick auf Orthografie, Grammatik und Kohärenz Texte angeleitet überarbeiten,</p> <p>- angeleitet zu Fehlerschwerpunkten passende Rechtschreibstrategien (u. a. silbierendes Sprechen, Verlängern, Ableiten, Wörter zerlegen, Nachschlagen, Ausnahmeschreibung merken) zur Textüberarbeitung einsetzen</p>	<p>uneingeleiteter Nebensatz) untersuchen und Wirkungen von Satzbau-Varianten beschreiben,</p> <p>- sprachliche Gestaltungsmittel unterscheiden (u. a. Kohäsionsmittel) und ihre Wirkung erklären (u. a. sprachliche Signale der Rezipientensteuerung),</p> <p>- Sprachvarietäten unterscheiden sowie Funktionen und Wirkung erläutern (Alltagssprache, Standardsprache, Bildungssprache, Jugendsprache, Sprache in Medien),</p> <p>- an Beispielen sprachliche Abweichungen von der Standardsprache erläutern,</p> <p>- anhand einfacher Beispiele Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen (der Lerngruppe) im Hinblick auf grammatische Strukturen und Semantik untersuchen,</p> <p>- die gesellschaftliche Bedeutung von Sprache beschreiben.</p> <p><u>Produktion:</u> - Synonyme, Antonyme, Homonyme und Polyseme in semantisch-funktionalen Zusammenhängen einsetzen,</p> <p>- relevantes sprachliches Wissen (u. a. semantische Beziehungen, direkte und indirekte Rede, Aktiv/Passiv, Mittel zur Textstrukturierung) für das Schreiben eigener Texte einsetzen,</p> <p>- geeignete Rechtschreibstrategien unterscheiden und orthografische Korrektheit (auf Laut-Buchstaben-Ebene, Wortebene, Satzebene) weitgehend selbstständig überprüfen,</p> <p>- Satzstrukturen unterscheiden und die Zeichensetzung normgerecht einsetzen (Satzreihe, Satzgefüge, Parenthesen, Infinitiv- und Partizipialgruppen),</p> <p>- eigene und fremde Texte anhand von vorgegebenen Kriterien überarbeiten (u. a. Textkohärenz).</p>	<p>(Bedeutungsveränderungen, Einfluss von Kontakt- und Regionalsprachen wie Niederdeutsch, mediale Einflüsse, geschlechtergerechte Sprache),</p> <ul style="list-style-type: none"> • konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterscheiden sowie deren Funktion und Angemessenheit erläutern, • Abweichungen von der Standardsprache im Kontext von Sprachwandel erläutern, • sprachliche Zuschreibungen und Diskriminierungen (kulturell, geschlechterbezogen) beurteilen, • semantische Unterschiede zwischen Sprachen aufzeigen (Übersetzungsvergleich, Denotationen, Konnotationen), • Mehrsprachigkeit in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung erläutern <p><u>Produktion:</u> -relevantes sprachliches Wissen zur Herstellung von Textkohärenz beim Schreiben eigener Texte einsetzen,</p> <ul style="list-style-type: none"> • selbstständig Texte mittels geeigneter Rechtschreibstrategien (auf Laut-Buchstaben-Ebene, Wortebene, Satzebene) überarbeiten, • eine normgerechte Zeichensetzung realisieren (u. a. beim Zitieren), • adressaten-, situationsangemessen, bildungssprachlich und fachsprachlich angemessen formulieren (paraphrasieren, referieren, erklären, schlussfolgern, vergleichen, argumentieren, beurteilen), • Formulierungsalternativen begründet auswählen, • selbstständig eigene und fremde Texte kriterienorientiert überarbeiten (u. a. stilistische Angemessenheit, Verständlichkeit).
--	---	---	---

<p>Inhaltsfeld Texte</p>	<p><u>Rezeption:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - angeleitet zentrale Aussagen mündlicher und schriftlicher Texte identifizieren und daran ihr Gesamtverständnis des Textes erläutern, - in literarischen Texten Figuren untersuchen und Figurenbeziehungen textbezogen erläutern, - erzählende Texte unter Berücksichtigung grundlegender Dimensionen der Handlung (Ort, Zeit, Konflikt, Handlungsschritte) und der erzählerischen Vermittlung (u. a. Erzählerfigur) untersuchen, - lyrische Texte untersuchen – auch unter Berücksichtigung formaler und sprachlicher Gestaltungsmittel (Reim, Metrum, Klang, strophische Gliederung; einfache Formen der Bildlichkeit), - dialogische Texte im Hinblick auf explizit dargestellte Absichten und Verhaltensweisen von Figuren sowie einfache Dialogverläufe untersuchen, - eine persönliche Stellungnahme zu den Ereignissen und zum Verhalten von literarischen Figuren textgebunden formulieren, - eigene Texte zu literarischen Texten verfassen (u. a. Ausgestaltung, Fortsetzung, Paralleltexte) und im Hinblick auf den Ausgangstext erläutern, - grundlegende Textfunktionen innerhalb von Sachtexten (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären) unterscheiden, - in einfachen diskontinuierlichen und kontinuierlichen Sachtexten – auch in digitaler Form – Aufbau und Funktion beschreiben, - Informationen aus Sachtexten aufeinander beziehen und miteinander vergleichen. <p><u>Produktion:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ein Schreibziel benennen und mittels geeigneter Hilfen zur Planung und Formulierung (u. 		
---------------------------------	--	--	--

	<p>a. typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, satzübergreifende Muster der Textorganisation, Modelltexte) eigene Texte planen, verfassen und überarbeiten,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geschichten in mündlicher und schriftlicher Form frei oder an Vorgaben orientiert unter Nutzung von Gestaltungsmitteln (u. a. Steigerung, Vorausdeutungen, Pointierung) erzählen, - angeleitet mögliche Erwartungen und Interessen einer Adressatin bzw. eines Adressaten einschätzen und im Zielprodukt berücksichtigen, - ihr eigenes Urteil über einen Text begründen und in kommunikativen Zusammenhängen (Buchkritik, Leseempfehlung) erläutern, - Sachtexte – auch in digitaler Form – zur Erweiterung der eigenen Wissensbestände, für den Austausch mit anderen und für das Verfassen eigener Texte gezielt einsetzen, - beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) unterscheiden und situationsangemessen einsetzen 		
<p>Inhaltsfeld Kommunikation</p>	<p><u>Rezeption</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - gelingende und misslingende Kommunikation in Gesprächen unterscheiden, - in Gesprächen Absichten und Interessen anderer Gesprächsteilnehmender identifizieren, - Gesprächsregeln mit dem Ziel einer funktionalen Gesprächsführung entwickeln, - Verletzungen von Gesprächsregeln identifizieren und einen Lösungsansatz entwickeln, - die Wirkung ihres kommunikativen Handelns – auch in digitaler Kommunikation – abschätzen und Konsequenzen reflektieren, 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Merkmale aktiven Zuhörens nennen, - aktiv zuhören, gezielt nachfragen und Gehörtes zutreffend wiedergeben – auch unter Nutzung eigener Notizen <p><u>Produktion</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - artikuliert sprechen und Tempo, Lautstärke und Sprechweise situationsangemessen einsetzen, - das eigene Kommunikationsverhalten nach Kommunikationskonventionen ausrichten, - Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden und situationsangemessen einsetzen, - Anliegen angemessen vortragen und begründen, - eigene Beobachtungen und Erfahrungen anderen gegenüber sprachlich angemessen und verständlich darstellen, - zu strittigen Fragen aus dem eigenen Erfahrungsbereich eigene Standpunkte begründen und in Kommunikationssituationen lösungsorientiert vertreten, - nonverbale Mittel (u. a. Gestik, Mimik, Körperhaltung) und paraverbale Mittel (u. a. Intonation) unterscheiden und situationsangemessen einsetzen. 		
Inhaltsfeld Medien			

Kompetenzraster ‚Schreiben‘

Kompetenzraster: Schreiben									
Vergleich zu Regelschule Aufgabenschwerpunkte	Inhalte Kompetenzerwartung der SEP GS					Inhalte Kompetenzerwartung Ende 4te			
	Niveaustufe I	Niveaustufe II	Niveaustufe III	Niveaustufe IV	Niveaustufe V	Niveaustufe VI	Niveaustufe VII	Niveaustufe VIII	Niveaustufe IX
Schreiben als Prozess Graphomotorik als Erwerb von Schreibfertigkeiten	<p>Ich kann</p> <ol style="list-style-type: none"> einen dicken Pinsel halten und führen. einen dicken Wachsmaler halten und führen. einen dicken Buntstift halten und führen.(Stift- und Schreibhaltung anbahnen) <p>Ich kann einfache Flächen in verschiedenen Farben ausmalen.</p> <p>Ich kann Hohlblockformen und Labyrinth nachspuren.</p> <p>Ich kann beim Ausmalen und Nachspuren einen gleichmäßigen Druck auf einen Stift ausüben.</p> <p>Ich kann die „liegende Acht“ nachspuren (In unterschiedlichen Größen, mit Richtungswechsel, mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten).</p> <p>Ich kann mit einem Stift die Basiselemente der Schrift in einem Bild ergänzen (Marburger Grafomotorikmappe)</p> <p>Ich kann mit Schreib- und Malgeräten Kritzelbriefe und erzählende Bilder zeichnen.</p>	<p>Ich kann eine Schreibhaltung mit einem Stift über längere Zeit beibehalten.</p> <p>Ich kann Hohlblockbuchstaben nachspuren.</p> <p>Ich kann die Schreibrichtung einhalten.</p> <p>Ich kann einfache Formen von der Tafel abzeichnen.</p> <p>Ich kann die „liegende Acht“ freihändig malen</p> <p>Ich kann Formen spiegeln</p> <p>Ich kann auf Anfängerlineaturen die Höhenlinien einhalten.</p> <p>Ich kann auf Anfängerlineaturen die Basiselemente der Schrift in Folge schreiben.</p> <p>Ich kann die Basiselemente der Schrift nach Anleitung zusammensetzen.</p> <p>Ich kann die Abstände zwischen Buchstaben einhalten.</p> <p>Ich kann viele Buchstaben hintereinander schreiben und bei gleichem Schreibdruck die Größe und Linien</p>	<p>Ich kann alle Buchstaben der Grundschrift richtig ausführen, in der Lineatur des 1. Schuljahres schreiben und die Höhenlinien einhalten</p> <p>Ich kann ein Wort durchgliedern und Wortgrenzen einhalten.</p> <p>Ich kann kurze Sätze schreiben.</p> <p>Ich kann die „liegende Acht“ in hoher Geschwindigkeit und mit Richtungswechseln ausführen</p> <p>Ich kann die liegende Acht in immer kleiner werdenden Ausführungen und hoher Geschwindigkeit ausführen.</p>	<p>Ich kann alle Buchstaben der Grundschrift in der Lineatur des 2. Schuljahres schreiben und die Höhenlinien einhalten</p> <p>Ich kann Sätze schreiben.</p>	<p>Ich kann die Grundschrift flüssig und zügig auf der Lineatur des 3. Schuljahres schreiben.</p> <p>Ich kann Texte auf der 3. Schuljahrlineatur abschreiben und die Höhenlinien einhalten</p> <p>Ich kann gleichmäßige Abstände zu den Buchstaben einhalten.</p> <p>Ich kann die Wortabstände gleichmäßig einhalten.</p>	<p>Ich kann die Grundschrift flüssig und zügig auf der 4.Schuljahrlineatur schreiben.</p> <p>Ich kann kurze Diktate schreiben.</p> <p>Ich kann diktierte Sätze in Grundschrift leserlich schreiben, ohne darüber nachzudenken, wie die Buchstaben ausgeführt werden müssen.</p> <p>Ich kann mit einer gleichmäßigen Geschwindigkeit schreiben.</p> <p>Das Schriftbild und der Schreibdruck kann auch bei langen Wörtern gleichmäßig gehalten werden.</p>	<p>Ich entwickle meine eigene Handschrift und kann die Grundschrift anwenden.</p> <p>Ich habe eine gleichbleibende Schreibgeschwindigkeit entwickelt.</p> <p>Ich kann längere Diktate in leserlicher Grundschrift schreiben.</p> <p>Ich kann längere Texte als Nachschrift in Grundschrift ausführen</p> <p>Ich habe mehr Ausdauer beim Schreiben und kann mein Schriftbild halten</p>	<p>Ich kann eine Handschrift entwickeln, die ich selber lesen kann.</p> <p>Ich kann meine eigene Schnellschrift in leserlicher Grundschrift umformen</p> <p>Ich kann leserlich schreiben.</p>	<p>Ich habe eine hohe Schreibgeschwindigkeit entwickelt.</p> <p>Ich kann handschriftlich Layouts gestalten: gestalten: Kopfzeilen, Überschriften, Absätze , Leerzeilen verwenden</p> <p>Ich kann meinen Schreibprozess in zunehmendem Maße selbst organisieren</p>

		einhalten (Anfängerlineatur)							
Schrift-spracherwerb	<p>Ich kann Rhythmen erkennen und klatschen.</p> <p>Ich kann Silben klatschen.</p>	<p>Ich kann Reime und Gedichte mitsprechen.</p>	<p>Ich kann An- In- und Endlaute erkennen.</p> <p>Ich kann das Würzburger Trainingsprogramm.</p>	<p>Ich kann die Phonem-Graphem-Korrespondenz herstellen und kenne die Groß- und Kleinbuchstaben.</p>					
Vergleich zu Regelschule	Inhalte Kompetenzerwartung der SEP GS					Inhalte Kompetenzerwartung Ende 4te			
Texte schreiben	<p>Ich kann Kritzelbriefe verfassen.</p>	<p>Ich kann meinen Namen schreiben.</p> <p>Ich kann Buchstaben abschreiben.</p>	<p>Ich kann Wörter stempeln.</p> <p>Ich kann einzelne Wörter abschreiben.</p>	<p>Ich kann Schreibideen und sinnvolle, einfache, Wörter und kurze Sätze schreiben.</p> <p>Ich verfüge über Abschreibetechniken.</p>	<p>Ich kann kurze Texte formgerecht und geordnet schreiben (Überschrift, Zeilen- und Silbengestaltung).</p> <p>Ich kann Einkaufszettel, Listen und Notizen schreiben.</p> <p>Ich kann einen Steckbrief schreiben und Fotos in kurzen, einfachen Sätzen beschreiben.</p> <p>Ich kann einen Brief richtig adressieren (Absender,Adresse)</p>	<p>Ich kann Tabellen zeichnen und ausfüllen.</p> <p>Ich kann Listen übersichtlich gestalten.</p>	<p>Ich kann ein Erlebnis mit einfachen Erzähltechniken erzählen.</p> <p>Ich kann mich über einen Sachverhalt informieren, Gegenstände /Vorgänge beschreiben und sachbezogen darstellen.</p> <p>Ich kann den Inhalt eines kurzen Textes wiedergeben.</p> <p>Ich kann meine eigene Meinung formulieren.</p>	<p>Ich kann Fragen zu einem Text eigenständig entwickeln und beantworten.</p> <p>Ich kann einen Einkaufszettel nach Kriterien ordnen und schreiben.</p> <p>Ich kann einen Kalender führen.</p>	<p>Ich kann Gefahren, Gefühle und Meinungen aufschreiben.</p> <p>Ich kann Vorgänge und Personen beschreiben.</p> <p>Ich kann mich argumentativ mit einem Sachverhalt auseinandersetzen.</p> <p>Ich kann Zusammenfassungen schreiben.</p> <p>Ich kann standardisierte Textformen verwenden.</p>
Vergleich zu Regelschule	Inhalte Kompetenzerwartung der SEP GS					Inhalte Kompetenzerwartung Ende 4te			
Produktions-orientiertes Schreiben	<p>Ich kann zu einem bestimmten Thema oder für eine bestimmte Person - einen Kritzelbrief verfassen - ein Bild malen oder zeichnen.</p>	<p>Ich kann mit Bildern, Fotos, Piktogrammen Texte verfassen.</p>	<p>Ich kann Wörter Bildern zuordnen</p>	<p>Ich kann einen Satz zu einem Bild schreiben.</p>	<p>Ich kann mehrere kurze einfache Sätze zu einem vertrauten Thema schreiben.</p>	<p>Ich kann eine Bildergeschichte beenden.</p> <p>Ich kann gemeinsam mit anderen eine kleine Fotostory zu einem Alltagsthema entwerfen.</p>	<p>Ich kann Informationen zu einem Sachtext kreativ verarbeiten.</p> <p>Ich kann ein Interview vorbereiten.</p> <p>Ich kann einen kurzen, eigenen Schluss zu Geschichten formulieren.</p>	<p>Ich kann Texte nach Textmustern verfassen (Märchen, Fabeln).</p> <p>Ich kann eigene Texte nach erlernten Kriterien überarbeiten (Rechtschreibung, Inhalt, Ausdruck, etc.).</p> <p>Ich kann einen Versuch schriftlich planen und durchführen</p>	<p>Ich kann fremde Texte weiterschreiben.</p> <p>Ich kann mit Unterstützung oder Vorlage einen Lebenslauf, ein Bewerbungsanschreiben, einen Praktikumsbericht erstellen.</p> <p>Ich kann eine Briefkorrespondenz aufbauen.</p>
Vergleich zu Regelschule	Inhalte Kompetenzerwartung der SEP GS					Inhalte Kompetenzerwartung Ende 4te			

Produktions-Orientierter Umgang mit Texten und Medien	Ich kann bei Aufführungen mitwirken.	Ich kann bei Aufführungen mitwirken und habe eigene Ideen.	Ich kann Gedanken und Gefühle zu vorgelesenen Texten äußern.	Ich kann kurze Sätze lesen dazu meine Gedanken und Gefühle äußern.	Ich kann Textinhalte mit eigenen Erfahrungen verbinden. Ich kann Stellung zu Textinhalten nehmen.	Ich kann Geschichten weitererzählen. Ich kann Bilder in Texte umformen.	Ich kann kleine Dokumentationen und Präsentationen von Sachinhalten vornehmen. Ich kann Auszüge aus literarischen Texten (Märchen, Jugendbuch) in szenisches Spiel setzen.	Ich kann Comics selbst gestalten. Ich kann Märchen umformen, verfremden, verfassen.	Ich kann Textinhalte mit eigenen Erfahrungen verbinden. Ich kann Gedichte, Liedtexte, Raps auch auswendig vortragen. Ich kann zu Handlungen, Personen, Gedanken Stellung nehmen. Ich kann gestaltend mit Texten arbeiten. Ich kann Textinhalte mit eigenen Erfahrungen verbinden. Ich kann Stellung zu Textinhalten nehmen.
--	--------------------------------------	--	--	--	--	--	---	---	---

Kompetenzraster ‚Reflexion über Sprache‘ (relevanter Auszug)

Kompetenzraster: Reflexion über Sprache

„Aufgabenschwerpunkte	Niveaustufe I	Niveaustufe II	Niveaustufe III	Niveaustufe IV	Niveaustufe V
Sprache als Mittel der Verständigung	Ich kann schriftliche Verständigungsformen unterscheiden und in Ansätzen formulieren (Brief, Einladung, Anleitung). Ich kann die unterschiedlichen Funktionen sprachlicher Mitteilungen erkennen (Entschuldigung, Begrüßung, Informationen, Unterhaltungen).	Ich kann in andere Rollen schlüpfen und diese entsprechend vortragen (Dialog, Rollenspiel). Ich kann mit Stimme spielen.	Ich kann über Gefühle sprechen und Probleme sachlich erläutern. Ich kann darüber nachdenken, welchen Nutzen Gesprächsregeln haben. Ich kann mich mit meinen Mitschülern über einen Text austauschen und Verständnisprobleme ansprechen.	Ich weiß, dass man in der öffentlichen Kommunikation eine andere Sprache verwendet, als in der privaten Kommunikation. Ich kann diese anwenden. Ich kenne einfache Werbestrategien und deren Absicht.	Ich kann verbale und nonverbale Strategien der Kommunikation einsetzen (Bewerbungsgespräch). Ich bin sensibel für die durch Sprache entstandenen Konflikte, kann diese benennen und kooperativ Lösungen finden. Ich kann die Abhängigkeit der Verständigung von der Situation (mündlich-schriftlich, öffentlich-privat) erkennen. Ich kann Höflichkeitsformen und Fragetechniken bei Einkäufen und Amtsgängen anwenden. Ich kann Ausdrucksweisen und Wirkungsabsichten von sprachlichen Äußerungen vergleichen und untersuchen.

Anhang B. 2

Schulinterner Lehrplan Schule B

Kompetenzraster ‚Kommunikation‘ (relevanter Auszug)

Kompetenzraster:		Deutsch									
Basisstufe/ Vorstufe	Sprechen und Zuhören				Kommunikation						
	LS* I	LSII	LS III	LS IV	LS V	LS VI	LS VII	LS VIII	LS IX	LS X	
<p>Basisstufe: a) zeigt Wachheit und Aufmerksamkeit als Empfänger/in von somatischen, vibratorischen, taktilen Berührungen b) lässt sich als Empfänger basal kommunikativer Reize zum Innehalten motivieren (kinästhetisch, taktil, optisch, akustisch) c) ändert Körperfunktionen (u.a. Atmung, Körperpannung, Körperhaltung, Eigenbewegungen) als Empfänger/in von somatischen, vibratorischen, taktilen, auditiven Reizen und Berührungen d) wendet sich durch Angesprochen-werden mittels Stimme, Klänge, Geräusche der Quelle zu</p> <p>Vorstufe: e) entwickelt Hörbereitschaft/ Zuhörmotivation und erweitert individuelle Hörgewohnheit f) nutzt verschiedene Hörangebote c) wählt verschiedene Hörangebote interessengeleitet aus f) erkennt die emotionale Bedeutung von Hörerlebnissen und setzt sie für Formen des subjektiven Ausdrucks ein (Sprache, Bewegung, Tanz, Spiel, Musik, alle Möglichkeiten bilänerischen Gestaltens) g) nimmt im Gespräch die Rolle als Empfängerin / als Empfänger ein und wendet das turn-taking an h) entwickelt Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen der Gesprächspartnerin / des</p>	<p>a) beteiligt sich an Gesprächen b) hält sich an gemeinsam vereinbarte Gesprächsregeln c) erzählt Sachverhalte, Erlebnisse und Geschichten verständlich und situationsangemessen d) erzählt verständlich in ganzen Sätzen e) verfügt über einen angemessenen Wortschatz d) verwendet Fachbegriffe korrekt e) erschließt sich den Sinn einzelner Wörter im Kontext</p>	<p>a) beteiligt sich konstruktiv an Gesprächen b) hält sich an gemeinsam vereinbarte Gesprächsregeln c) erzählt Sachverhalte, Erlebnisse und Geschichten verständlich und situationsangemessen d) erzählt verständlich in ganzen Sätzen e) verfügt über einen altersgemäßen Wortschatz d) verwendet Fachbegriffe korrekt e) spielt kleine Rollen (z.B. im Figurenspiel)</p>	<p>a) geht auf Gesprächsbeiträge Anderer ein und stellt Rückfragen/ hört aktiv zu und führt Gesprächsbeiträge weiter b) hört Anderen verstehend zu c) Spricht verständlich und der Situation angemessen d) erzählt folgerichtig von Erlebnissen und Sachverhalten d) versteht mündliche Arbeitsaufträge und handelt danach e) verfügt über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz f) erklärt und verwendet Fachbegriffe</p>	<p>a) geht auf Gesprächsbeiträge Anderer ein und stellt Rückfragen/ hört aktiv zu und führt Gesprächsbeiträge weiter b) hört Anderen verstehend zu c) Spricht verständlich und der Situation angemessen d) erzählt folgerichtig von Erlebnissen und Sachverhalten d) versteht mündliche Arbeitsaufträge und handelt danach e) verfügt über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz e) gestaltet Situationen in verschiedenen Spielformen f) erklärt und verwendet Fachbegriffe</p>	<p>Kompetenzbereich Rezeption: a) zeigt die Abhängigkeit der Kommunikation von Situation und Adressaten auf b) definiert Gesprächsregeln prüft deren Einhaltung, unterscheidet und ordnet sie unterschiedlichen Gesprächsformen zu c) zeigt Ursachen für gestörte Kommunikation auf</p> <p>Kompetenzbereich Produktion: a) gestaltet Gespräche angeleitet in verschiedenen Gesprächsformen unter Berücksichtigung von Gesprächsregeln präsentiert adressatengerecht Beiträge c) verbalisiert eigene Interessen d) setzt Mimik und Gestik funktional ein e) nimmt zu Gesprächen Stellung und beurteilt deren Ertrag</p>	<p>Kompetenzbereich Rezeption: a) wertet Gespräche hinsichtlich der Abhängigkeit von Situation und Adressaten auf die Einhaltung von Gesprächsregeln im Kontext der jeweiligen Gesprächsform wird vertieft geht mit Störungen der Kommunikation konstruktiv um</p> <p>Kompetenzbereich Produktion: a) gestaltet weitgehend selbstständig Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung von Gesprächsregeln b) moderiert angeleitet Gesprächsrunden formuliert angemessene Beiträge erarbeitet Kompromisse bringt eigene Interessen in Kommunikationssituationen sprachlich angemessen ein e) setzt Mimik, Gestik und Betonung</p>	<p>Kompetenzbereich Rezeption: a) untersucht Gespräche – auch in literarischen Texten – kriterienorientiert wertet Kommunikationszusammenhänge hinsichtlich der Abhängigkeit von Situation und Adressaten aus analysiert und bewertet Gespräche kriterienorientiert – auch unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Merkmale d) bestimmt allgemein gültige Elemente typischer Kommunikationssituationen e) beurteilt unterschiedliche Qualitäten (destruktive, konstruktive) von Störungen und geht mit Störungen konstruktiv um f) MSA: erklärt Veränderung und Wandel von Kommunikation an ausgewählten Beispielen</p> <p>Kompetenzbereich Produktion: a) informiert über komplexe Sachverhalte und Arbeitsabläufe präsentiert selbstständig Beiträge</p>				

Kompetenzraster ‚Schreiben‘

Basisstufe/ Vorstufe	Schreiben				LS V	LS VI	LS VII	LS VIII	LS IX	LS X
	LS* I	LS II	LS III	LS IV						
<p>Basisstufe: a) verursacht Spuren b) nimmt persönliche Spuren wahr c) erlebt persönliche Spuren als bedeutsam d) erlebt Buchstaben als bedeutsam</p> <p>Vorstufe: a) Spuren /Malen -verursacht Spuren als persönlichen Ausdruck -nimmt Spuren des eigenen Ausdrucks dauerhaft, wiederholt nachhaltig wahr -nimmt den kommunikativen Aspekt hinterlassener Spuren wahr -produziert Spuren in kommunikativer Absicht b) Kritzeln -setzt individuelle analoge oder digitale Schreibwerkzeuge ein -zeigt auf Buchstaben mithilfe eines entsprechenden Blicks oder eines anderen willkürlich steuerbaren Körperteils und produziert Zeichen -imitiert den Schreibvorgang, ohne Schrift nach, „Als-ob-Schreiben“ -setzt (digitale) Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht ein c) Schemazeichnen -setzt grafische Grundformen (u.a. Linien, Punkte, Kreise, Halbkreis, Rechtecke) ein und kombiniert diese miteinander -zeichnet erste gegenständliche Bilder in Form von Köpffüßern, Häusern, Bäumen, Fahrzeugen, Tieren -drückt durch das Gezeichnete Erlebnisse, Wünsche und emotionale Befindlichkeiten aus und weist den Bildern somit eine</p>	<p>a) entwickelt Schreibideen b) schreibt eigene, verständliche Sätze und kurze Texte in Druckschrift c) liest die eigenen Texte vor d) schreibt flüssig und formklar in korrekter Schreibrichtung e) schreibt bekannte kurze Texte mit überwiegend lautgetreuen Wörtern fehlerfrei ab f) wendet beim Schreiben eigener Texte erste Rechtschreibmuster und rechtschriftliche Kenntnisse an g) schreibt lautgetreu h) nutzt das Alphabet beim Nachschlagen in Wörterverzeichnissen i) nutzt den PC als Schreibwerkzeug</p>	<p>a) entwickelt Schreibideen b) schreibt eigene, verständliche Texte in Druckschrift c) stellt die eigenen Texte vor und bespricht sie d) schreibt flüssig und formklar in korrekter Schreibrichtung e) schreibt bekannte Texte fehlerfrei ab f) wendet beim Schreiben eigener Texte erste Rechtschreibmuster und rechtschriftliche Kenntnisse an g) schreibt lautgetreu h) nutzt das Alphabet beim Nachschlagen in Wörterverzeichnissen i) nutzt den PC als Schreibwerkzeug</p>	<p>a) wendet sprachliche Mittel zielgerichtet zur Gestaltung von Texten an b) beachtet beim Schreiben von Texten die erarbeiteten Kriterien c) nutzt Hinweise für die Überarbeitung von eigenen Texten d) gibt Hinweise zur Überarbeitung von Texten e) präsentiert eigene Texte f) schreibt bekannte Wörter flüssig und in angemessener Geschwindigkeit g) schreibt methodisch sinnvoll und korrekt ab h) verwendet geeignete Hilfsmittel zur selbstständigen Korrektur i) kennt die erarbeiteten Regelungen der Rechtschreibung</p>	<p>a) wendet sprachliche Mittel zielgerichtet zur Gestaltung von Texten an b) beachtet beim Schreiben von Texten sinnvolle Kriterien c) nutzt Hinweise für die Überarbeitung von eigenen Texten d) kann zu Texten Stellung nehmen e) präsentiert eigene Texte f) wendet bekannte grammatische Hilfsmittel zur selbstständigen Korrektur g) schreibt methodisch sinnvoll und korrekt ab h) verwendet geeignete Hilfsmittel zur selbstständigen Korrektur i) kennt die erarbeiteten Regelungen der Rechtschreibung und nutzt sie j) wendet bekannte grammatische Inhalte richtig an</p>	<p>a) gibt kürzere mündliche Darstellungen in Grundzügen wieder b) formuliert angeleitete Beiträge intentionsgerecht c) erstellt und überarbeitet einfache Texte (Nutzung, Adressat, Medium) d) setzt grundlegende Schreibstrategien textbezogen ein e) erstellt einfache Planungsübersichten (Mindmaps, Tabellen etc.) f) informiert über einfache Sachverhalte</p>	<p>a) gibt zusammenhängende mündliche Darstellungen wieder b) erstellt und überarbeitet weitgehend selbstständig Texte nach Muster (Nutzung, Adressat, Medium) c) erstellt weitgehend selbstständig informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte d) erstellt selbstständig einfache diskontinuierliche Texte e) ermittelt das eigene Schreib- und Gesprächsziel und ordnet dies dem passenden Medium zu f) plant Schreibprozesse, nutzt Strategien selbstständig und setzt gestalterische Mittel bewusst ein g) überprüft und überarbeitet Schreibprodukte (Formalsprache, stilistische Angemessenheit, gedankliche Stringenz) h) wertet den Text in Bezug auf das Schreibziel aus i) erstellt differenzierte Planungsübersichten auch zu komplexen Zusammenhängen</p>				

<p>Bedeutung zu -wählt einzelne Bilder, Fotos oder Piktogramme einer Kommunikationsoberfläche in kommunikativer Absicht aus -erkennt, dass Buchstaben mit Sprache zusammenhängen -erkennt die kommunikative Absicht von Schrift -schreibt den eigenen Namen -reihet mehrere Bilder, Fotos oder Piktogramme in kommunikativer Absicht aneinander</p>			<p>g und nutzt sie (Wortbildung, Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung) j) wendet bekannte grammatische Inhalte richtig an</p>		<p>beschreibt Sachvorgänge in funktionalen Zusammenhängen (Berichte, Beschreibungen etc.)</p>	<p>(MSA: beurteilt deren Funktionalität)</p>
---	--	--	--	--	---	--

Bausteine für den Unterricht: Schreiben

Kompetenz	Methode und Inhalt	Materialien und Tipps
Basisstufe	<ul style="list-style-type: none"> Kritzelpfeile schreiben Lieblingsbuchstaben und -wörter in einer Schatzkiste sammeln, Kindern/Erwachsenen etwas diktieren und es sich vorlesen lassen Gemeinsam Nachrichten ins Mitteilungsheft schreiben, Erinnerungen schriftlich an der Tafel festhalten... vereinbarte Symbole und bekannte Buchstaben/Wörter für Notizen und Nachrichten verwenden Zeichen und Schrift in der Umgebung suchen, abzeichnen und sammeln (z. B. Straßennamen, Nummernschilder, Geratenamen) spielerisch Schriftstücke ausfüllen („Als-ob-Schreiben“: Post, Einkaufszettel, Strafzettel, Terminkalender, Chatnachrichten, Brief, Postkarten...) Erzählbücher erstellen Herstellen von Kindervisitenkarten, Kinderausweisen usw. Arbeit mit Magnetbuchstaben, Holzbuchstaben, Buchstabenstempel, Schuldruckerei Kinderbüro einrichten Schreiben mit vorgefertigten Bild- und Worlelementen Monogramm für jedes Kind gestalten Buchstaben auf Tastaturen entdecken (iPad, Computer) 	
I		
II		
III		
V/ VI	<ul style="list-style-type: none"> Schriftlich argumentieren <ul style="list-style-type: none"> Meinungen erkennen und begründen Argumente für oder gegen benennen, sammeln und notieren Einen Brief schreiben Sachlich beschreiben <ul style="list-style-type: none"> Gegenstände, Räume Wege beschreiben Planvoll schreiben Sachlich berichten <ul style="list-style-type: none"> In einem Bericht über ein Ereignis informieren Sachlich und ohne Bewertung schreiben W-Fragen kennen lernen und beantworten Sachtexte 	<p>D wie Deutsch 5, D wie Deutsch 6 Stark in...Deutsch 1, Klick! Deutsch</p>

	<ul style="list-style-type: none"> o Sachtext lesen o Sachtexte erschließen o Informationen verwenden und zusammenfassen o Schlüsselwörter heraus schreiben o Einen informierenden Text schreiben • Märchen <ul style="list-style-type: none"> o Merkmale von Märchen kennen lernen o Märchen untersuchen, erzählen, szenisch darstellen • Fabeln <ul style="list-style-type: none"> o Merkmale von Fabeln kennen lernen o eine Fabel lesen und verstehen o eine Fabel verstehen und eine Fabel schreiben o eine Fabel untersuchen und schreiben • Sagen <ul style="list-style-type: none"> o Merkmale von Sagen kennen lernen o Sagen untersuchen, nacherzählen o zu Sagen schreiben • Gedichte <ul style="list-style-type: none"> o ein Gedicht untersuchen und erschließen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalt des Gedichts ▪ Form des Gedichts (Strophen, Abschnitte, Reimform) ▪ Sprache des Gedichts (Personifikation, Vergleich, Metapher) • Jugendbücher lesen, untersuchen und präsentieren <ul style="list-style-type: none"> o Buchpräsentation • Fantastische Jugendbücher <ul style="list-style-type: none"> o Merkmale eines fantastischen Jugendbuchs kennen lernen o Handlungsbausteine kennen und anwenden lernen, um den Inhalt zu verstehen 	
VII/ VIII	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftlich argumentieren <ul style="list-style-type: none"> o Argumente für oder gegen erkennen und ordnen o Meinungen begründen o einen Forumsbeitrag schreiben • Sachlich beschreiben <ul style="list-style-type: none"> o eine Anleitung schreiben o einen Vorgang beschreiben • Sachlich berichten <ul style="list-style-type: none"> o In einem Bericht über ein Ereignis informieren o Sachlich und nur das Wichtigste schreiben o der Reihe nach berichten o W-Fragen möglichst genau beantworten • Schriftlich bewerben <ul style="list-style-type: none"> o tabellarischer Lebenslauf o Bewerbungsschreiben • Sachtexte <ul style="list-style-type: none"> o sich und andere informieren o Sachtext lesen o Bilder, Grafiken und Landkarten ansehen und Informationen daraus entnehmen o weitere Recherche im Internet, in Sachbüchern, Lexika oder Zeitschriften o Informationen aus dem Text zusammenfassen o Schlüsselwörter heraus schreiben o Informationen ordnen o Gliederung erstellen o einen eigenen Text schreiben, z.B. eine Reiseempfehlung 	D wie Deutsch 7, D wie Deutsch 8 Stark in...Deutsch 2, Klick! Deutsch

	<ul style="list-style-type: none"> o Quellenangaben hinzufügen • Balladen <ul style="list-style-type: none"> o Merkmale von Balladen kennen lernen o eine Ballade lesen und verstehen o eine Ballade untersuchen und erschließen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalt der Ballade ▪ Form der Ballade (Strophen, Abschnitte, Reimform) ▪ Sprache der Ballade (Klingende Sprache, Wörtliche rede) • Gedichte und Liedtexte <ul style="list-style-type: none"> o ein Gedicht und Liedtexte untersuchen, erschließen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalt des Gedichts ▪ Form des Gedichts (Strophen, Abschnitte, Reimform) ▪ Sprache des Gedichts (Personifikation, Vergleich, Metapher) • Jugendbücher <ul style="list-style-type: none"> o sich literarischen Figuren nähern o Aussagen zu einer Figur treffen und am Text belegen o eine Figur charakterisieren o aus der Sicht der Figur schreiben o Jugendbuchausschnitte lesen, erschließen und Inhalte zusammenfassen • Kurzgeschichten <ul style="list-style-type: none"> o Merkmale kennen lernen und erkennen o eine Kurzgeschichte verstehen o eine Figur vorstellen o einen inneren Monolog schreiben 	
IX/ X	<ul style="list-style-type: none"> • Gebrauchstexte <ul style="list-style-type: none"> o Gebrauchstexte erschließen o FAQs und Fahrpläne lesen o Fachbegriffe erschließen o Offizielle Briefe und Emails lesen und verfassen o Einen Termin schriftliche vereinbaren, verschieben, absagen o Schriftlich um Informationen und Angebote bitten o Einen Vertragstext lesen und verstehen o Einen Werbetext erschließen und sammeln o sich schriftlich entschuldigen • Schriftlich argumentieren <ul style="list-style-type: none"> o Argumente sammeln und ordnen o Überzeugend formulieren o Schriftlich argumentieren, Stellung nehmen • Sachtexte <ul style="list-style-type: none"> o sich informieren o Sachtexte und Grafiken erschließen o Informationen ordnen o Informierende Texte planen, verfassen, überarbeiten • Ein Referat halten mit Handout <ul style="list-style-type: none"> o Informationen sammeln, ordnen, auswerten o Ein Referat vorbereiten, ein Handout erstellen • Erzählungen <ul style="list-style-type: none"> o Einen literarischen Text erschließen o sich in eine literarische Figur hineinversetzen o Aus der Sicht einer literarischen Figur schreiben o Einen inneren Monolog, einen persönlichen Brief schreiben o Einen literarischen Text weiterschreiben 	Klick! Deutsch, D wie Deutsch 9, D wie Deutsch 10 (ab 10/2022) Stark in...Deutsch 3, Hauptschulabschluss Deutsch 10. Klasse NRW (stark-Verlag)

	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzgeschichten <ul style="list-style-type: none"> ○ Eine Kurzgeschichte untersuchen: die Handlung, die Figuren, die Sprache, die Komik ○ Eine Kurzgeschichte zusammenfassen und deuten • Gedichte und Liedtexte <ul style="list-style-type: none"> ○ Gedichte und Liedtexte erschließen ○ Form und Sprache untersuchen ○ Ein Gedicht interpretieren ○ Einen kreativen Vortrag erarbeiten • Komik/ Satire <ul style="list-style-type: none"> ○ Komische und satirische Texte lesen ○ Humoristische Gestaltungsmittel in Text, Bild und Film untersuchen • Romane und Sachbücher <ul style="list-style-type: none"> ○ Sachtexte und literarische Texte erschließen ○ Autor*innen kennen lernen ○ Blogeinträge und Interviews von Autor*inne lesen ○ Informationen recherchieren, ein Referat planen 	
--	---	--

Kompetenzraster ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ (relevante Auszüge)

Basisstufe/ Vorstufe	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen				Sprache					
	LS* I	LS II	LS III	LS IV	LS V	LS VI	LS VII	LS VIII	LS IX	LS X
	a) spielt kleine Rollen (z.B. im Figurenspiel) b) sammelt und ordnet Wörter c) erschließt sich den Sinn einzelner Wörter im Kontext d) erkennt die Wirkungen unterschiedlicher sprachlicher Mittel (z.B. Entschuldigungen, Begrüßungen) e) versteht den Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen (z.B. Einkaufszettel, Brief, Rezept) f) erkennt Gemeinsamkeiten und	a) spielt kleine Rollen (z.B. im Figurenspiel) b) kann alltagsbezogen sprachliche Kategorien bilden (Ober- und Unterbegriffe) c) erschließt sich den Sinn einzelner Wörter und Sätze (z.B. Aufforderungen) im Kontext d) vergleicht die Wirkung unterschiedlicher sprachlicher Mittel e) spricht über den Sinn und die Funktion unterschiedlich	a) sammelt, ordnet und verändert Wörter unter Anleitung: Wörter mit unterschiedlichen Anfangslauten, Wörter mit unterschiedlicher orthografischer Schreibung, Wörter aus unterschiedlichen Wortfamilien, Wörter aus verschiedenen Wortfeldern b) erkennt und benennt verschiedene Wortarten (Normen, Verben, Adjektive) c) kennt Beugungsformen	a) untersucht sprachliche Merkmale in Bezug auf unterschiedliche kommunikative Absichten (z.B. informieren, überzeugen) b) legt Wort-sammlungen nach thematischen, gram-matischen und orthografischen Aspekten an c) strukturiert Wörter und kennt Möglichkeiten der Wortbildung (z.B. Zerlegung, Umformung) d) wendet orthografische/ grammatische	Kompetenzbereich Rezeption: h) unterscheidet gesprochener von geschriebener Sprache i) identifiziert Besonderheiten gesprochener Sprache (Mimik, Gestik, Betonung und Artikulation) j) identifiziert Sprachvarianten anhand einfacher Beispiele k) lernt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen kennen l) identifiziert grammatische Formen (Wortarten),	Kompetenzbereich Rezeption: d) erfasst und erklärt grundlegende Unterschiede zwischen Alltagsprache und Standardsprache (MSA auch: Schriftsprache) unter Berücksichtigung von Adressaten und Situationsbezug (MSA: in komplexen funktionalen Zusammenhängen) e) identifiziert Besonderheiten gesprochener Sprache (Mimik, Gestik, Betonung und Artikulation) in komplexen sprachlichen Äußerungen f) erklärt einfache sprachliche Gestaltungsmittel in ihrer Funktion – vor allem in literarischen Texten g) identifiziert grammatische Formen und ordnet typische	Kompetenzbereich Rezeption: a) erfasst und erklärt grundlegende Unterschiede zwischen Alltagsprache und Standardsprache (MSA auch: Schriftsprache) unter Berücksichtigung von Adressaten und Situationsbezug (MSA: in komplexen funktionalen Zusammenhängen) b) identifiziert Besonderheiten gesprochener Sprache (Mimik, Gestik, Betonung und Artikulation) in komplexen sprachlichen Äußerungen und ordnet sie ihrer jeweiligen Funktion zu c) identifiziert sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen bei Texten d) identifiziert und klassifiziert grammatische Formen und bestimmt ihre funktionsgerechte Verwendung und stilistische Wirkung			

Unterschiede verschiedener Sprachen, inkl. der Gebärdensprache und sprachlicher Symbole	er Mitteilungen (z.B. für Verabredungen, Einladungen) f) findet Unterschiede in Sprachen (Klang und Aussprache) g) untersucht Schreibweisen von Wörtern durch Ableitungen und Analogiebildungen h) verwendet Fachbegriffe korrekt	und wendet sie an d) kennt folgende grundlegende Fachbegriffe beim Untersuchen von Sprache: Wortebene: Buchstabe –Laut, Selbstlaut – Mitlaut, Silbe, Anzahl –Mehrzahl, (un)bestimmter Artikel; Satzebene: Satzzeichen, Satzart; Textebene: verschiedene Textformen, Textteile, Buch, elektronische Texte	Regeln an e) kann Wörter den Wortarten zuordnen f) nutzt Sprachproben (Umstellen, Ersetzen, Ergänzen und Weglassen) g) geht mit Sprache experimentell und spielerisch um h) verwendet grundlegende Fachbegriffe i) erschließt sich gebräuchliche Fremdwörter j) benennt Gemeinsamkeiten/ Unterschiede von Sprach-varianten (z.B. Jugendsprache, Werbejargon)	Satzglieder, Satzarten) in ihrer Funktion benennt einfache sprachliche Gestaltungsmittel und erklärt ihre Funktion Kompetenzbereich Produktion: i) unterscheidet typische Formulierungen des Argumentierens/ Appellierens, Erzählens und Informierens und setzt diese ein m) wendet erarbeitete Rechtschreibregeln an und korrigiert Texte n) prüft grammatikalische Richtigkeit von Texten o) prüft und überarbeitet die sprachliche Darstellung von Texten	Verwendungssituationen zu benennt Unterscheidungsmerkmale von Sprachvarianten i) benennt Gemeinsamkeiten von Sprachen mithilfe von Beispielen Kompetenzbereich Produktion: a) gestaltet situationsangemessene, sprachliche Beiträge b) wendet weitgehend sicher Rechtschreibregeln an und korrigiert unter Nutzung von Hilfsmitteln c) prüft die grammatikalische Richtigkeit von Texten weitgehend selbständig d) prüft und überarbeitet die sprachliche Darstellung von Texten weitgehend selbständig	e) weist den Einfluss fremder Sprachen auf die deutsche Sprache nach f) MSA: erklärt komplexe sprachliche Gestaltungsmittel in ihrer Funktion – vor allem in literarischen Texten g) MSA: reflektiert Sprachvarianten und Sprachwandel h) MSA: reflektiert die kulturelle Bedingtheit von Sprache Kompetenzbereich Produktion: i) gestaltet selbständig komplexe Beiträge unter Rückgriff auf verbale und nonverbale Mittel (MSA: differenziert und) und intentionsgerecht unterscheidet sprachliche Signale und setzt diese ein j) wendet sicher Rechtschreibregeln an und korrigiert k) prüft die grammatikalische Richtigkeit von Texten weitgehend selbständig l) prüft und überarbeitet die sprachliche Darstellung von Texten selbständig m) prüft und überarbeitet die sprachliche Darstellung von Texten selbständig
---	--	--	---	--	--	--

Bausteine für den Unterricht: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Kompetenz	Methode und Inhalt	Materialien und Tipps
I a) –d)		
II		
III / IIII	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstlaute, Umlaute, Zwielaute erkennen, suchen und einsetzen • Silben erkennen. Wörter in Silben zerlegen, aus Silben Wörter bilden, handelnd Wörter bilden • Mit dem ABC arbeiten, Wörterbücher nutzen • Wortarten (Nomen, Artikel, Verben, Adjektive) erkennen, ergänzen, zuordnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Flex und Flora - Deutsch inklusiv, C – Sprache untersuchen, Verlag Diesterweg (Westermann Bildungsmedien) • Wörter aus Silben würfeln, Silbenkarten, Silbendomino • Kro-ko-dil Spiel von Piatnik, Schubifrix Leseförderung Silben • Wörter handelnd nach dem ABC ordnen

IX/ X	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Bewerbungsgespräch sprachlich überarbeiten: <ul style="list-style-type: none"> o Satzglieder umstellen o dass-Sätze o Anredepronomen • Einen Tagesbericht/ Vorgangsbeschreibung sprachlich überarbeiten: <ul style="list-style-type: none"> o Satzgefüge o Zeitformen o Zeitadverbien • Aktiv/ Passiv • Einen argumentierenden Text sprachlich gestalten: <ul style="list-style-type: none"> o Satzgefüge o Kommasetzung o dass-Sätze • Einen informierenden Text sprachlich gestalten: <ul style="list-style-type: none"> o Satzgefüge o Nominalisierung o Komposita o Kommasetzung o Nominal- und Verbalstil o Umgangssprache • Eine Fortsetzung sprachlich überarbeiten: <ul style="list-style-type: none"> o Satz und Satzzeichen o Wörtliche Rede o Zeitformen o Konjunktiv • Eine Inhaltsangabe/ Textanalyse sprachlich überarbeiten: <ul style="list-style-type: none"> o Zeichensetzung bei Zitaten o Quellenverweise o abwechslungsreicher Satzbau • Einen Brief überarbeiten: <ul style="list-style-type: none"> o abwechslungsreiche Verben o Konjunktiv I und II o indirekte Rede • Eine Gedichtanalyse überarbeiten: <ul style="list-style-type: none"> o Zeichensetzung bei Zitaten und Textbelegen o Sätze umstellen o Satzgefüge o Modalwörter o Sprachliche Bilder 	Klick! Deutsch, D wie Deutsch 9, D wie Deutsch 10 (ab 10/2022) Stark in...Deutsch 3, Hauptschulabschluss Deutsch 10, Klasse NRW (Stark-Verlag)
-------	---	---

Anhang B. 3

Schulinterne Kompetenzraster Schule C

Kompetenzraster ‚Schreiben‘

Deutsch SEP 1/2			
Kompetenz Schreiben			
Teilbereich	Kernkompetenz	Teilkompetenzen (Der Schüler kann ...)	Anwendungsbeispiel/ Vereinbarungen
Über Schreibfertigkeiten verfügen	Der Schüler kann flüssig und formklar in Druckschrift schreiben	<ul style="list-style-type: none"> - Buchstaben nachspuren - mit Hilfe von Zahlen und Pfeilen in richtigem Bewegungsablauf schreiben. - ohne Hilfen in richtigem Bewegungsablauf schreiben... - mit Hilfe eines vorgegebenen Beispiels die Linearur einhalten. - die Linearur ohne vorgegebenes Beispiel einhalten. - Die Buchstabenform erfassen und diese formgerecht herstellen - Die Buchstabenform aus einem Angebot von ähnlichen Formen erkennen 	Formen nachbilden, nachformen, nachlaufen, nachfahren, nachspuren (mit allen Sinnen) Bratngym Durchgängig: Buchstabenhefte von Einstens Schwester Sommer-Stumpenhorst Klick Arbeitshefte Erprobe Zusatzmaterialien: Jahndorf Schreiblehrgänge Differenzierte Arbeitsblätter Drucken Kneten, bauen, mit dem Seil legen ,

- 2 -

	Der Schüler kann den PC als Schreibwerkzeug nutzen.	<ul style="list-style-type: none"> - Die Buchstabenform aus einem Angebot von ganz verschiedenen Formen erkennen - Die Buchstabenform innerhalb von Texten erkennen - zu einer Abbildung passend vorgegebene Silben zusammenfügen und diese richtig aufschreiben. - Wörter innerhalb einer Zeile richtig abschreiben - Vorgegebene Wörter richtig ins Heft übertragen - Den Stift korrekt halten - Kann ein gleichmäßiges Schriftbild produzieren - Vorgegebene Wörter / Sätze in Zeilen übertragen - Die Buchstabenform aus einem Angebot von verschiedenen Formen auf der Tastatur erkennen. - Die Funktion der Großschreibtaete nutzen. - Die Transferleistung von Groß- auf Kleinbuchstaben auf der Tastatur erbringen. 	Holzbuchstaben fühlen, usw. Schreibhefte mit differenzierter Linearurgröße ggfs. Griffhilfen, ergotherapeutische Hilfsmittel (z. B. Gewichtsausschetten) PC-Programme: Budenberg, Tastatur-Schreiblehrgänge
Texte situations- und adressatengerecht verfassen	Der Schüler kann über Schreibenlässe sprechen und Schreibideen entwerfen. Der Schüler kann eigene Texte verständlich aufschreiben (z.B. Erlebnisse, Gefühle, Bitten, Wünsche und Vorstellungen sowie Aufforderungen und Vereinbarungen). Der Schüler kann eigene Texte nach Vorgaben schreiben	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter zu Bildern ergänzen - selbstständig Sätze / kleine Geschichten aufschreiben - Sätze sinnvoll beenden - Fragen mit einem Wort / einem Satz / mehreren Sätzen beantworten - Interesse am Schreiben über die Erfordernisse im Unterricht hinaus zeigen - Schreibabsicht, Schreibsituation, Adressaten- und Verwendungszusammenhang klären - Sprachliche und gestalterische Mittel und Ideen sammeln - Verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben - Lernergebnisse geordnet festhalten und auch für eine Veröffentlichung verwenden - Texte, Bilder und Musik als Schreibenlass nutzen. 	Schreibenlässe, z.B. Wochenendgeschichten, Bildergeschichten, Kinderliteratur, Gedichte, Fotos, gemalte Bilder, Jahndorf „Lautneu Schreiben“ Sommer-Stumpenhorst – erste Abschreibtaete mit Fragen Lesepass (Fragen beantworten) Freiarbeitsmaterial, Arbeitsblätter s.o. Einkaufslisten, Klassenbriefkarten, Wunschlisten, jahreszeitliche Anlässe Wörter und Wortfelder, Formulierungen und Textmodelle Hör-Schreib-Seh-Pass (S-S) evtl. Lerngebuch, Portfolio Fächerübergreifende Unterrichtsprojekte, jahreszeitlich orientiert

- 3 -

Richtig schreiben	<p>Der Schüler kann Abschreibetechniken nutzen</p> <p>Der Schüler kann bekannte Texte mit überwiegend lautgetreuen Wörtern fehlerfrei abschreiben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - passend zu einer Abbildung im Wort fehlende Buchstaben ergänzen - passend zur Abbildung Wörter im Anlaut, im Lautskelett, im kompletten Wort sowie Sätze schreiben. - Fehlende Buchstaben in vorgegebenen Wörtern ergänzen - Passend zu Abbildungen Silben zu Wörtern zusammen setzen - Einzelne Wörter lautgetreu schreiben (skeletthaft, vollständig) - Selbstständig einzelne Wörter aufschreiben - Selbstständig mit Hilfe/ohne Hilfe von vorgegebenem Wortmaterial Sätze aufschreiben - Die Anlauttabelle nutzen - Wortgrenzen einhalten - Großschreibung nach Satzschlusszeichen anwenden - Das Alphabet beim Nachschlagen in Wörterverzeichnissen nutzen. 	<p>Bild-Wort-Karten mit Selbstkontrolle, Laufblätter, Dozentkarte, Partnerkarte auch am PC</p> <p>Arbeitsblätter, Übungsmaterial</p> <p>Dudenberg</p> <p>Silben klärtchen, Silbenbögen u. Silbenkerne eintragen</p> <p>Lautieren während des Schreibens</p> <p>Wörter nach Anzahl der Silben sortieren; vorgegebene Wörter mit Silbenbögen und Silbenkernen versehen</p> <p>s.o.</p> <p>Wörterbücher, Wörterbuchkarten</p>
Wichtige Fähigkeiten und Kenntnisse im Rechtschreiben	<p>Der Schüler kann beim Schreiben eigener Texte erste Rechtschreibmuster und rechtschriftliche Kenntnisse anwenden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oft verwendete nicht lautgetreue Wörter orthografisch richtig schreiben - Die Mehrzahl zu einem Wort bilden - Verkleinerungsformen zu einem Wort bilden - Verben mit Vorsilben (vor-, ver-) erweitern - passende Verbformen bilden - passende Endungen bei Adjektiven einsetzen. 	<p>Siehe Lehrwerke, PC-Programme, Kopiervorlagen von Persen</p> <p>Grammatikspiele</p> <p>Zauber 1x1</p>

- 4 -

Deutsch Klasse 3/4			
Kompetenz Schreiben			
Teilbereich	Kernkompetenz	Teilkompetenzen (Der Schüler kann ...)	Anwendungsbeispiel/ Vereinbarungen
Über Schreibfertigkeiten verfügen	<p>Der Schüler kann flüssig und formklar in Handschrift schreiben.</p> <p>Der Schüler kann Texte zweckmäßig und übersichtlich gestalten.</p> <p>Der Schüler kann den PC als Schreibwerkzeug nutzen.</p> <p>Der Schüler kann richtig schreiben.</p>	<p>Der Schüler kann flüssig und lesbar in Druckschrift schreiben.</p> <p>Der Schüler kann flüssig und lesbar in Schreibschrift schreiben.</p> <p>Der Schüler kann flüssig und lesbar in einer eigenen, verbundenen Handschrift schreiben.</p> <p>Der Schüler kann ein Anschreiben formal gestalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brief • Postkarte • E-Mail • Schmuckblatt <p>Der Schüler kann seine schriftlichen Arbeiten im Hef und am PC formal übersichtlich gestalten. (Absätze...)</p> <p>Der Schüler kann Gestaltungsmöglichkeiten nutzen.</p> <p>Der Schüler kann Überarbeitungsmöglichkeiten nutzen.</p> <p>Der Schüler kann geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben.</p> <p>Der Schüler kann Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Verlängern.</p> <p>Der Schüler kann die Zeichensetzung beachten: Punkt, Frage-Ausrufezeichen, Komma.</p> <p>Der Schüler kann die Zeichen bei wörtlicher Rede richtig anwenden.</p> <p>Der Schüler kann über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür</p>	<p>Schreiblehrgänge</p> <p>Schriftkonferenz</p> <p>Schönschreibwettbewerbe/ Gestaltungswettbewerbe (Kunst)</p> <p>Einladungen zu Festen , Grußkarten, Klassenbriefkasten, Freundschaftsbücher</p> <p>Computerfuchs</p> <p>Wörterbuch benutzen</p> <p>Duden online</p> <p>SST</p> <p>Einsterns Schwester</p> <p>Klick</p> <p>Rollenspiele</p>

Deutsch 3/4			
Kompetenz: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen			
Teilbereich	Kernkompetenz (Der Schüler ...)	Teilkompetenzen (Der Schüler ...)	Anwendungsbeispiel/ Vereinbarungen
Sprachliche Verständigung untersuchen	<ul style="list-style-type: none"> • untersucht sprachliche Merkmale auf ihre Wirkungen mit unterschiedlichen kommunikativen Absichten • berücksichtigt die unterschiedlichen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beim Sprechen und Schreiben • spricht über Verstehens- und Verständigungsprobleme bei Missverständnissen 	<ul style="list-style-type: none"> • kann kommunikative Absichten erkennen und nutzen: sich <i>informieren, überzeugen</i> und <i>unterhalten</i> <ul style="list-style-type: none"> - Intonation - Redewendungen - Textaufbau - allgemeine formale Kriterien - etc. • kann sich in unterschiedlichen Situationen sprachlich adäquat verhalten • kann Texte situations- und adressatenbezogen verfassen • kann Auslöser von Konflikten erkennen und erklären 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel • Rollenspiel analysieren • vergleichen von Texten • Erzählkreis, Referate, von der SV Sitzung berichten etc. • persönlicher Brief, formelles Schreiben, Einladung, etc. • Konflikte von Pausensituationen besprechen

Kompetenzraster ‚Sprache und Kommunikation‘ (relevante Auszüge)

Sprache und Kommunikation			
Kompetenz: Schreiben			
Teilbereich	Kernkompetenz	Teilkompetenzen (Der Schüler ...)	Anwendungsbeispiel/ Vereinbarungen
Grundlegende kommunikative Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb	Mimik, Gestik, Körpersprache als Verständigungsmittel	<ul style="list-style-type: none"> • kann körperliche Ausdrucksformen anderer wahrnehmen, verstehen und auf diese reagieren • kann eigene Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen und Gedanken 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele z.B. zum Thema „Gefühle ausdrücken“

- 10 -

	nutzen	körperlich ausdrücken	
	Objekte, Situationen und Handlungen wahrnehmen und verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • kann Objekte, Situationen, Vorgänge mit allen Sinnen erfahren • versteht die Bedeutung von Objekten, Situationen und Handlungen • erkennt Beziehungen zwischen Objekten (Ähnlichkeiten, Unterschiede, Funktionsweisen) • erkennt Veränderungen (z.B. voll, leer) und Abfolgen von Tätigkeiten • kann Objekte verwenden und Handlungen durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgänge • Spiele mit Spielfiguren u. -objekten (Puppenhaus) • Frühstück erstellen, Rezepte umsetzen, Stundenplan stecken
	Bilder, Symbole und Signale zur Verständigung gebrauchen	<ul style="list-style-type: none"> • erkennt Objekte, Gegenstände, Handlungen auf Bildern • erkennt Bilder in ihren Einzelheiten • kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden • erkennt verschiedene graphische Darstellungen als gleichbedeutend • kann Bild- und Symbolfolgen von links nach rechts lesen • kann Bild- und Symbolinformationen in Handlungen umsetzen • kann Bilder in eine sinngebende Reihenfolge bringen • versteht und nutzt Bild- und Symbolinformationen • kann Symbolsysteme nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stundenplansymbole, Piktogramme, Bilder erkennen • Wimmelbücher, Bilderbücher u. Geschichten • Kennzeichnungen z.B. von Arbeitsmaterialien, Pläne wie z.B. Stundenplan, Speisekarte, Merkhilfen, Hilfefkarte • Bildkarten, Talker
Vorbereitung des Schriftspracherwerbs	Akustische Analyse und Differenzierung Optische Analyse und Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Geräusche und Töne differenziert wahrnehmen und deuten • erfasst gleiche, ähnliche und unterschiedliche Merkmale • kann graphische Symbole unterscheiden und deuten 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnungsspiele- und Aufgaben (Memory, Bingo, am PC) • Begriffe Linie, Kreis richtig verwenden
	Figur-Hintergrund-Wahrnehmung Sprechen (Atmung, Phonation, Artikulation)	<ul style="list-style-type: none"> • erkennt Figuren in einem indifferenten Umfeld • kann mundmotorische Spiele und Übungen ausführen • spricht verschiedene Laute und Wörter deutlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Puzzles, Suchbilder u.ä. • z.B. Watte pusten • Gedichte, Wortspiele,

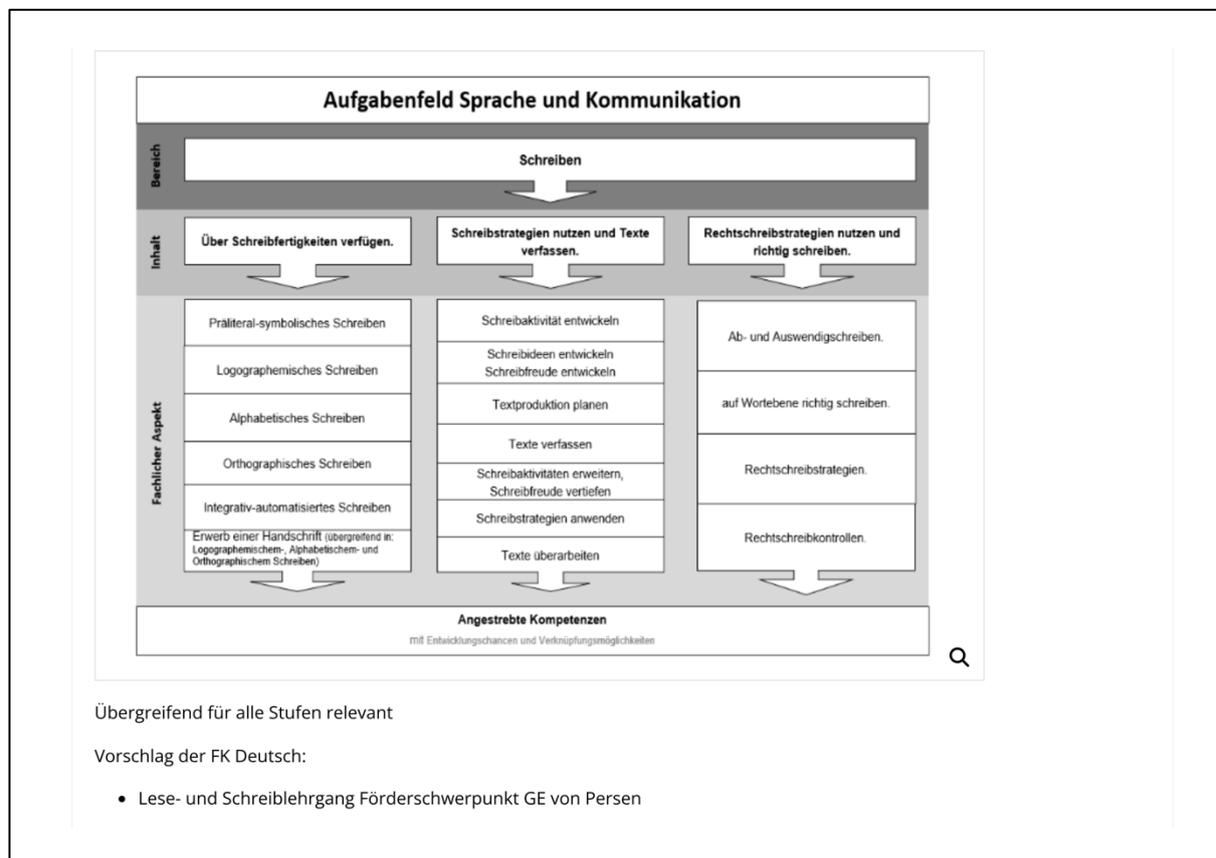
- 11 -

	Graphomotorik	<ul style="list-style-type: none"> • kann Hände/Finger zielgerichtet bewegen • kann den Dreipunktgriff ausführen • Malen/kritzeln • innerhalb von Formen/Figuren Begrenzungen einhalten • Umrisse nachfahren • Linien nachfahren (punktiert, gestrichelt...) • Sich in einer Lineatur orientieren 	Zungenbrecher <ul style="list-style-type: none"> • Fingerspiele • Schreibhilfen, Dreipunktgriff u.a. • Ausmalbilder • Umgang mit Schablonen • Schwungübungen • Buchstaben in eine Lineatur stempeln
Schriftspracherwerb	Schreiben von Buchstaben und Wörtern	<ul style="list-style-type: none"> • kann Buchstaben u. Wörter nachspuren • kann Buchstaben u. Wörter in Lineaturen nachspuren • kann Buchstaben und Wörter selbstständig schreiben • kann Buchstaben und Wörter selbstständig in einer Lineatur schreiben • kann mit elektronischen Schreibhilfen umgehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sommer-Stumpenhorst Nachfahrbuchstaben • Budenberg, Deutsch 1 • Einsteins Schwester 1 • Lerntastatur, Fingerführungsgitter, PC-Schreibprogramme
Mit Texten und Medien umgehen	Texte planen und schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • erkennt und nutzt Schreibenlässe im Alltag • findet Ausdrucksformen für unterschiedliche Schreibenlässe • nutzt Strukturierungshilfen • kennt Kriterien für Textgestaltung und kann diese umsetzen • setzt Sprachgestaltung bewusst ein • kennt und nutzt verschiedene Schreibmöglichkeiten (Handschrift, Computer, Stempel) • nutzt Angebote zum freien Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Einkaufsliste, Mitteilungsheft, Klassenbriefkasten • Stichworte, kurze Sätze, Texte • Satzmuster, Lückentexte, Satzanfänge, Textbausteine usw. • Silent reading

Anhang B. 4

Schulinterner Lehrplan Schule D

Kompetenzbereich ‚Schreiben‘



- Lese- und Schreiblehrgang IntraActPlus
- Silbenschriften nach Mildnerberger

Unterstufe / Aufbau einer Schreibkultur

- Modell zum erweiterten Schreibbegriff nach Günthner
- Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht
- Unterstufe / Aufbau einer Schreibkultur
- Ich-Buch
- anlassbezogene Gruß- oder Postkarte

Mittelstufe / Intensivierung einer Schreibkultur

- Bildergeschichten
- Berichte
- Sachtext
- Wochend- und Ferienbericht

Abschlussstufe / Ausdifferenzierung einer Schreibkultur

- Bewerbungen
- Praktikumsberichte
- Anleitungen (Bedienungs-, Bastel- oder Bauanleitungen / Rezepte)
- Biografiearbeit (Ich-Buch Übergang ins Berufsleben)

Anhang B. 5

Schulinterner Lehrplan Schule E

Übergeordnete Ziele

Übergeordnete Ziele bis zum Ende der Jahrgangsstufe 6**Rezeption:****Die Schülerinnen und Schüler können**

- sinnerfassend lesen und zuhören,
- Lesestrategien zielführend einsetzen,
- Texte mit elementaren analytischen Methoden untersuchen,
- Gehörtes und Gelesenes zusammenfassen,
- schreibproduktive Formen der Texterschließung für vertieftes Leseverstehen einsetzen,
- sprachliche Strukturen untersuchen,
- in Gesprächssituationen aktiv zuhören und Sprechabsichten identifizieren,
- zu fachlichen Gegenständen persönlich Stellung beziehen.

Produktion:**Die Schülerinnen und Schüler können**

- Texte flüssig vorlesen sowie sprechgestaltende Mittel beim Vortragen verständnisfördernd einsetzen,
- Texte in handschriftlicher und digitaler Form leserfreundlich aufbereiten,
- eigene Texte angeleitet planen und nach vorgegebenen Kriterien überarbeiten,
- Arbeitsergebnisse in schriftlicher Form sachgerecht sichern und dokumentieren,
- die inhaltliche und sprachliche Gestaltung von Texten als Modell für eigenes Schreiben verwenden,
- mündliche und schriftliche Texte funktional gestalten,
- Quellen sinngetreu wiedergeben,
- orthografisch und grammatisch normgerecht schreiben,
- mündliche Beiträge artikuliert, verständlich und sprachlich korrekt gestalten,
- einen zunehmend differenzierten Wortschatz funktional einsetzen,
- auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen und diese weiterführen,
- eigene Urteile in mündlicher und schriftlicher Form sachbezogen begründen,
- Feedback geben und annehmen.

Übergeordnete Ziele von der Jahrgangsstufe 7 bis zum Ende der 10

Rezeption

Die Schülerinnen und Schüler können

- verschiedene Lesestrategien sowie Techniken der Informationsrecherche funktional einsetzen,
- Verfahren der Textuntersuchung zielgerichtet einsetzen,
- schriftliche und mündliche Texte zusammenfassen,
- schreibproduktive Formen der Texterschließung für vertieftes Leseverstehen einsetzen,
- sprachliche Darstellungsstrategien in Texten untersuchen,
- in Gesprächssituationen aktiv zuhören und Sprechabsichten identifizieren, Printmedien und digitale Medien gezielt auswerten und die Informationen aus verschiedenen Quellen bezüglich ihrer Qualität und Relevanz bewerten,
- fachliche Gegenstände aus persönlicher und gesellschaftlicher Perspektive beurteilen.

Produktion

Die Schülerinnen und Schüler können

- Verfahren zur Planung, Gestaltung und Überarbeitung eigener Texte unterscheiden und einsetzen,
- die Möglichkeiten digitaler Textverarbeitung in Schreibprozessen zielgerichtet einsetzen,
- Gehörtes und Gelesenes zusammenfassen und sachgerecht dokumentieren,
- die inhaltliche und sprachliche Gestaltung von Texten als Modell für eigenes Schreiben verwenden,
- schriftliche sowie mündliche Texte adressatengerecht und funktional gestalten,
- Texte orthografisch sowie grammatisch korrekt und stilistisch angemessen verfassen,
- Quellen sinnetreu wiedergeben und korrekt zitieren
- fachbezogene Sachverhalte schriftlich und mündlich mit einer zunehmend differenzierten Fachsprache erläutern,
- eigene Positionen schriftlich sowie mündlich adressaten- und situationsangemessen begründen,
- sich in eigenen Gesprächsbeiträgen auf andere beziehen,
- kommunikative Anforderungen verschiedener Gesprächssituationen identifizieren und eigene Beiträge situationsgerecht gestalten,
- Präsentationsmedien funktional einsetzen,
Feedback an Kriterien ausrichten und konstruktiv gestalten

Klassenarbeiten

Aufgabentypen für Klassenarbeiten

Für die schriftlichen Arbeiten (Klassenarbeiten) gelten ausschließlich folgende Aufgabentypen, mit denen die fachlichen Anforderungen der in Kapitel 2 angegebenen Kompetenzerwartungen überprüft werden.

In der Doppeljahrgangsstufe 5/6 **müssen alle sechs Aufgabentypen** und in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 sowie in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 jeweils die Typen 2 bis 6 berücksichtigt werden, wobei **sowohl Typ 4a) als auch Typ 4b) verbindlich sind**.

Typ 1: Erzählendes Schreiben

- von Erlebtem, Erdachtem erzählen
- auf der Basis von Materialien oder Mustern erzählen

Typ 2: Informierendes Schreiben

- in einem funktionalen Zusammenhang sachlich berichten und beschreiben
- auf der Basis von Materialien (ggf. einschließlich Materialauswahl und -sichtung) einen informativen Text verfassen

Typ 3: Argumentierendes Schreiben

- begründet Stellung nehmen
- eine (ggf. auch textbasierte) Argumentation zu einem Sachverhalt verfassen (ggf. unter Einbeziehung anderer Texte)

Typ 4: Analysierendes Schreiben

- Typ 4a) einen Sachtext, medialen Text oder literarischen Text analysieren und interpretieren
- Typ 4b) durch Fragen bzw. Aufgaben geleitet aus kontinuierlichen und/oder diskontinuierlichen Texten Informationen ermitteln und ggf. vergleichen, Textaussagen deuten und ggf. abschließend bewerten

Typ 5: Überarbeitendes Schreiben

- einen Text überarbeiten und ggf. die vorgenommenen Textänderungen begründen

Typ 6: Produktionsorientiertes Schreiben

- Texte nach Textmustern verfassen, umschreiben oder fortsetzen
- produktionsorientiert zu Texten schreiben (ggf. mit Reflexionsaufgabe)

Unterrichtsvorhaben

**Jahrgangsstufe: 5 Unterrichtsvorhaben: Steckbriefe, Suchanzeigen und Vorgangsbeschreibungen:
in funktionalen Zusammenhängen beschreiben (Buch 5, S. 61-76, S. 243-244)**
Aufgabentyp Klassenarbeit:

Typ 2: in einem funktionalen Zusammenhang sachlich berichten und beschreiben:
z.B. Suchanzeigen verfassen oder einfache Vorgänge beschreiben

Kompetenzen: Die Schüler*innen können...

- grundlegende Textfunktionen innerhalb von Sachtexten (appellieren, argumentieren, **berichten, beschreiben, erklären**) unterscheiden (T),
- Informationen aus Sachtexten aufeinander beziehen und miteinander vergleichen (T)
- ein Schreibziel benennen und mittels geeigneter Hilfen zur Planung und Formulierung (u. a. typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, satzübergreifende Muster der Textorganisation, Modelltexte) eigene Texte planen, verfassen und überarbeiten (T),
- angeleitet mögliche Erwartungen und Interessen einer Adressatin bzw. eines Adressaten einschätzen und im Zielprodukt berücksichtigen (T),
- Sachtexte – auch in digitaler Form – zur Erweiterung der eigenen Wissensbestände, für den Austausch mit anderen und für das Verfassen eigener Texte gezielt einsetzen (T),
- beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, **beschreiben, erklären, informieren**) unterscheiden und situationsangemessen einsetzen (T),
- aktiv zuhören, gezielt nachfragen und Gehörtes zutreffend wiedergeben – auch unter Nutzung eigener Notizen (K),
- grundlegende Recherchestrategien in Printmedien und digitalen Medien (u. a. Suchmaschinen für Kinder) funktional einsetzen (M)

Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte**IF Texte:**

- Schreibprozess: typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, satzübergreifende Muster der Textorganisation

IF Kommunikation:

- Kommunikationskonventionen

IF Medien:

- Medien als Hilfsmittel: Textverarbeitung, Nachschlagewerke und Suchmaschinen

12

**Jahrgangsstufe 6: Unterrichtsvorhaben: Internet-Kommunikation, Internet-Profile, PC-Spiele
Kontinuierliche und diskontinuierliche Sachtexte erschließen, (vergleichend) auswerten und schreiben
(z.B. Buch 6, S. 155-172, 265f.)**
Aufgabentyp Klassenarbeit:

Typ 4b) Analysierendes Schreiben: durch Fragen bzw. Aufgaben geleitet aus kontinuierlichen und/oder diskontinuierlichen Text Informationen ermitteln und ggf. vergleichen, Textaussagen deuten und ggf. abschließend bewerten

Kompetenzen: Die Schüler*innen können...

- angeleitet zentrale Aussagen mündlicher und schriftlicher Texte identifizieren und daran ihr Gesamtverständnis des Textes erläutern (T),
- in einfachen diskontinuierlichen und kontinuierlichen Sachtexten – auch in digitaler Form – Aufbau und Funktion beschreiben (T),
- Informationen aus Sachtexten aufeinander beziehen und vergleichen (T)
- ein Schreibziel benennen und mittels geeigneter Hilfen zur Planung und Formulierung (u. a. typische grammatische Konstruktionen, satzübergreifende Muster der Textorganisation, Modelltexte) eigene Texte planen, verfassen und überarbeiten (T),
- Sachtexte, auch in digitaler Form, zur Erweiterung der eigenen Wissensbestände, und für das Verfassen eigener Texte gezielt einsetzen (T),
- beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen (T)
- Verletzungen von Gesprächsregeln identifizieren und einen Lösungsansatz entwickeln (K)
- die **Wirkung ihres kommunikativen Handelns** – auch in digitaler Kommunikation – abschätzen und Konsequenzen reflektieren (K)
- **Internet-Kommunikation** als potenziell **öffentliche Kommunikation** identifizieren, grundlegende Konsequenzen für sich und andere einschätzen (K)
- **Regeln für die digitale Kommunikation** nennen, kennenlernen und die Einhaltung beurteilen (M).

Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte:**IF Texte:**

- Sachtexte: kontinuierliche und diskontinuierliche, argumentierende und informierende Texte
- Schreibprozess: typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, satzübergreifende Muster der Textorganisation

IF Kommunikation:

- Kommunikationssituationen: digitale Kommunikation, gesprochene und geschriebene Sprache
- Kommunikationskonventionen: Gesprächsregeln, Höflichkeit

IF Medien:

29

Mögliche Bausteine und Inhalte des UV/**Methoden/ Arbeitstechniken:**

- Internetkommunikation untersuchen und charakterisieren, z.B. in Chats, SMS, WhatsApp usw.
- Regeln für die Kommunikation im Internet kennen lernen und erarbeiten
- Internet-Profile
- Sachtexte zu einem Thema lesen und erarbeiten
- Informationen aus einem Sachtext entnehmen, Fragen zum Text beantworten
- **Textbearbeitung:** Textaussagen markieren, unterstreichen, Texte gliedern, Überschriften für Teilabschnitte, Notizen zum Gelesenen machen, Fragen an den Text formulieren, einzelne Begriffe, Aussagen klären
- auf der Basis von Informationen selber informierende Texte schreiben

- Arbeitstechniken der Textbearbeitung
- Lerntandem
- Kurzvortrag

Jahrgangsstufe: 6 Unterrichtsvorhaben: Über Ereignisse berichten
(Buch 6, S. 46-61 oder Textsammlungen)

Aufgabentyp schriftlich:

Typ 2: Informierendes Schreiben: -in einem funktionalen Zusammenhang sachlich berichten;
 -auf der Basis von Materialien einen informativen Text verfassen

Kompetenzen: Die Schüler*innen können...

- ein Schreibziel benennen und mittels geeigneter Hilfen zur Planung und Formulierung (u. a. typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, satzübergreifende Muster der Textorganisation, Modelltexte) eigene Texte planen, verfassen und überarbeiten (T)
- beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, **berichten, beschreiben, erklären, informieren**) unterscheiden und situationsangemessen einsetzen (T)
- Medien bezüglich ihrer Präsentationsform (Printmedien, Hörmedien, audiovisuelle Medien: Websites, ...) und ihrer Funktion beschreiben (informative, kommunikative, unterhaltende Schwerpunkte) (M)
- Informationen und Daten aus Printmedien und digitalen Medien gezielt auswerten (M)
- grundlegende Recherchestrategien in Printmedien und digitalen Medien (u.a. Suchmaschinen für Kinder) funktional einsetzen (M),
- digitale und nicht-digitale Medien zur Organisation von Lernprozessen und zur Dokumentation von Arbeitsergebnissen einsetzen (M),
- Medien als Hilfsmittel: Textverarbeitung, Nachschlagewerke und Suchmaschinen (M)
- grundlegende Funktionen der Textverarbeitung unterscheiden u. einsetzen (M)

Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte:**IF Texte:**

- Sachtexte: kontinuierliche und diskontinuierliche, argumentierende und informierende Texte
- Schreibprozess: typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, satzübergreifende Muster der Textorganisation

IF Medien:

- Medien als Hilfsmittel: Textverarbeitung
- mediale Präsentationsformen: Printmedien, Hörmedien, audiovisuelle Medien, Websites, interaktive Medien
- Medien als Hilfsmittel: Textverarbeitung, Nachschlagewerke und Suchmaschinen

Mögliche Bausteine und Inhalte des UV/**Methoden/ Arbeitstechniken:**

- Berichten und Erzählen unterscheiden
- Berichte über Ereignisse untersuchen und verstehen
- eigene Berichte schreiben und überarbeiten
- über Sportereignisse, eine Spielenacht, einen Klassentag, ein besonderes Ereignis berichten
- sachlich schreiben
- in Berichten das **Präteritum** verwenden
- evtl. einen Unfallbericht verfassen
- evtl. einen Zeitungsbericht schreiben

Jahrgangsstufe 8 Unterrichtsvorhaben: Beschreiben und Berichten:**Arbeitsvorgänge beschreiben, Tagesberichte verfassen, über besondere Ereignisse berichten****(Buch 8, S.56f, 68-70, S. 291, 293; Buch 7, S. 43-48)****Aufgabentyp schriftlich:****Typ 2: Informierendes Schreiben**

in einem funktionalen Zusammenhang sachlich berichten und beschreiben – ggf. auf der Basis von Materialien:

Arbeitsablaufbeschreibung (ggf. Tagesbericht, über besondere Ereignisse berichten, Vorgangsbeschreibung)**Kompetenzen: Die Schüler*innen können...**

- in Sachtexten verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, **berichten, beschreiben, erklären, informieren**) unterscheiden und in ihrem Zusammenwirken erläutern (T),
- aus Aufgabenstellungen konkrete Schreibziele ableiten, Texte planen und zunehmend selbstständig eigene Texte adressaten- und situationsgerecht formulieren (T),
- Texte kriteriengeleitet prüfen und Überarbeitungsvorschläge für die Textrevision nutzen (T),
- verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) in eigenen mündlichen und schriftlichen Texten sachgerecht einsetzen (T)
- sich an unterschiedlichen Gesprächsformen (u. a. Diskussion, Informationsgespräch, kooperative Arbeitsformen) ergebnisorientiert beteiligen (K),
- längeren Beiträgen aufmerksam zuhören, gezielt nachfragen und zentrale Aussagen des Gehörten wiedergeben – auch unter Nutzung eigener Notizen (K)
- relevantes sprachliches Wissen (u. a. semantische Beziehungen, Aktiv/Passiv, Mittel zur Textstrukturierung) für das Schreiben eigener Texte einsetzen (S),
- geeignete Rechtschreibstrategien unterscheiden und orthografische Korrektheit (auf Laut-Buchstaben-Ebene, Wortebene, Satzebene) weitgehend selbstständig überprüfen (S),
- die Zeichensetzung normgerecht einsetzen (S)

Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte**IF Sprache:**

- Textebene: Kohärenz, Aufbau
- Orthografie: Rechtschreibstrategien und Zeichensetzung

IF Texte:

Schreibprozess: typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, satzübergreifende Muster der Textorganisation

IF Kommunikation

Mögliche Bausteine und Inhalte des UV/**Methoden/ Arbeitstechniken:**

- **Arbeitsabläufe beschreiben:** Aufbau, Reihenfolge, Satzanfänge, Aktiv/ Passiv, Fachwörter....
- **Fachbegriffe nutzen**
- **Tätigkeitsbericht**
- **Tagesbericht**
- über besondere Ereignisse berichten
- über Berufe berichten und informieren

- **KA: einen Arbeitsablauf beschreiben**

Jahrgangsstufe 8 Unterrichtsvorhaben: Zeitung + Exkurs „Fake News“

(Buch, S. 173-194, S. 305/306)

Aufgabentyp Klassenarbeit:**Typ 3: eine Argumentation zu einem Sachverhalt verfassen (ggf. unter Einbeziehung anderer Texte): Kommentar oder Leserbrief****Typ 2: Informierendes Schreiben: eine Reportage verfassen****Kompetenzen: Die Schüler*innen können...**

- in Sachtexten (u. a. journalistische Textformen) verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) unterscheiden und in ihrem Zusammenwirken erläutern (T),
- Sachtexte – auch in digitaler Form – unter vorgegebenen Aspekten vergleichen (T)
- verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) in eigenen mündlichen und schriftlichen Texten sachgerecht einsetzen (T)
- Informationen aus verschiedenen Quellen (u.a. kontinuierliche, diskontinuierliche Sachtexte – auch in digitaler Form) ermitteln und dem eigenen Schreibziel entsprechend nutzen (T)
- den Aufbau von Printmedien und verwandten digitalen Medien (Zeitung, OnlineZeitung) beschreiben, Unterschiede der Text- und Layoutgestaltung zu einem Thema benennen und deren Wirkung vergleichen (M)
- die Qualität verschiedener Quellen an Kriterien (Autorin/Autor, Ausgewogenheit, Informationsgehalt, Belege) prüfen und bewerten (M)
- angeleitet komplexe Recherchestrategien für Printmedien und digitale Medien unterscheiden und einsetzen
- eine Textvorlage (u. a. Zeitungsartikel) medial umformen und die intendierte Wirkung von Gestaltungsmitteln beschreiben (M)
- Inhalt, Gestaltung und Präsentation von Medienprodukten beschreiben (M)
- angeleitet die Qualität verschiedener altersgemäßer Quellen prüfen und bewerten (Autorin/Autor, Ausgewogenheit, Informationsgehalt, Belege) (M)

Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte**IF Texte:**

- **Sachtexte:** kontinuierliche und diskontinuierliche Texte
- **Schreibprozess:** typische grammatische Konstruktionen, lexikalische Wendungen, satzübergreifende Muster der Textorganisation

IF Medien:

- **Unterschiede zwischen medialen Präsentationsformen:** Printmedien, digitale Medien
- **Qualität und Darstellung von Informationen:** themengleiche Informationen aus unterschiedlichen Quellen

<p>Mögliche Bausteine und Inhalte des UV/ Methoden/ Arbeitstechniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • typische Merkmale von Zeitungen kennenlernen • Ressorts kennenlernen • Textsorten in einer Zeitung kennen und unterscheiden (Merkmale) • Rolle von Schlagzeilen und Fotos kennen • Zeitungstexte untersuchen (Typ 4a/b) • Wirkung und Inhalte von Zeitungen beschreiben und vergleichen • indirekte Rede/ Konjunktiv I und II) • Wdh. Tempus (Präteritum, Plusquamperfekt...) • einen wertenden Zeitungsartikel schreiben (versch. Textsorten) • schüleraktivierende Methoden! • Digital: Die Online-Ausgabe einer Zeitung untersuchen (Unterschiede), Ablenkungen erkennen (z.B. Unterbrechungen durch Werbung usw.), Orientierung und Umgang <p>Digital: Exkurs „Fake News“: erste Einschätzung über SWR Fakefinder; Erkennungsmerkmale, Strategien zur Entlarvung kennen lernen, z.B. über AB und Links; Fake News erkennen und selbst erstellen (digitales Material für S+S und Lehrer*innen bei Heinrich Böll Stiftung „Fake News 1+2“; zur Planung evtl. correctiv.org/faktencheck (aktuelle Nachrichten)</p>
64

<p>Jahrgangsstufe 10: Unterrichtsvorhaben: Was heißt schon frei? Sprache und Kommunikation (kurz) (Buch 10, S. 77-86, S. 136-140)</p>	
<p>Aufgabentyp schriftlich: (Typ 5: einen Text unter vorgegebenen Gesichtspunkten sprachlich analysieren u überarbeiten u. die vorgenommenen Textänderungen begründen) keine Klassenarbeit</p>	
<p>Kompetenzen: Die Schüler*innen können...</p>	<p>Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte</p>

<p>Mögliche Bausteine und Inhalte des UV:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die verschiedenen Funktionen von Sprache kennen lernen • verbale und nonverbale Strategien der Kommunikation, einfaches Kommunikationsmodell • Konnotationen • Ursachen möglicher Verständnis- und Verständigungsprobleme • Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit(kurz) • Sprachvarianten reflektieren, z.B. Standard-, Fach-, Jugend-, Frauen-Männersprache, Dialekt • political correctness • Einfluss anderer Sprachen auf die deutsche Sprache, z.B. Anglizismen • nur V: Erscheinungen des Sprachwandels: Funktions- und Bedeutungswandel von 	<p>Methoden/ Arbeitstechniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespräche nach speziellen Kriterien beobachten und untersuchen • Kommunikationsstrategien analysieren und benennen • Sachtexte analysieren • zu Sachtexten Mindmaps erstellen
---	---

Anhang B. 6

*Schulinterner Lehrplan Schule F***Curriculum Deutsch
Unterstufe Klasse 1-4, Bildungsgang Grundschule**

Sprache und Kommunikation sind von grundlegender Bedeutung für die kognitive, soziale, emotionale Entwicklung und für die Handlungsfähigkeit eines Kindes und wesentlicher Bestandteil jeden Unterrichts. Sprache wird hier im weitesten Sinne verstanden und schließt individuelle, oft sehr spezifische Ausdrucksmöglichkeiten, Gestik, Mimik, Gebärden, Laute, Zeichen- und Bildsprachen und Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation mit ein. Aufgrund ihrer motorischen und körperlichen Beeinträchtigungen haben die Schüler unserer Schule häufig andere sprachliche Voraussetzungen und Erfahrungen als Regelschüler (häufig erwachsenenbezogene Ausdrucksweise, Begriffsbildung, aktiver und passiver Wortschatz, Sprechfertigkeit).

Die spezifischen individuellen Voraussetzungen der heterogenen Schülerschaft machen es erforderlich, dass alle Lernangebote permanent den aktuellen Bedürfnissen der Schüler angepasst werden. Die vorgeschlagenen Themenschwerpunkte gelten daher als Planungshilfe und sollen hinsichtlich der aktuellen Schülergruppe/ Klassensituation modifiziert werden.

Konsequenzen für den Unterricht :

- Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Therapiebereichen: Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie, Psychomotorik
- Nutzung von besonderen Lineaturen, Hilfsmitteln, Schreibhilfen
- Unterrichtsimmanente Unterstützte Kommunikation
- Einsatz des Computers als Lern- und Schreibhilfe mit angepasster Ansteuerung
- Ggf. spezielle LRS-Förderung
- Buchstabenerarbeitung unter Einsatz von Gebärden (nach Lesen lernen mit Hand und Fuß)
- zuerst Druckschrift, dann Vereinfachte Ausgangsschrift (Beginn der VA spätestens in Klasse 3 – je nach motorischen Fähigkeiten des Schülers werden individuelle Regelungen getroffen)

(Stand Mai 2012)

Klasse 2 Kompetenzbereich ‚Schreiben‘

Kompetenzbereiche	Kompetenzerwartungen	Überprüfungsmöglichkeiten	Themenschwerpunkte/ Medien
Schreiben	<p>Schreibfertigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heft und Mappenführung in einfacher Form <ul style="list-style-type: none"> - Datum - Überschrift - Aufgaben und Bezeichnung, Aufgabennummer • Bearbeitung und Übung der Vereinfachten Ausgangsschrift <p>Rechtschreibung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung von Buchstaben/Laut-Zuordnung • Silbenstrukturierung durch Silbenbögen bzw. Silbenklatschen • Wörter des Alltagswortschatzes lautgetreu schreiben • Grundwortschatztraining <p>Erwerb von Rechtschreibtechniken: Lesen, einprägen und abschreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laufdiktat - Partnerdiktat - Dosendiktat 	<p>Fehlerfreies abschreiben von Wörtern und Sätzen</p> <p>Diktaten mit geübten Wörtern und Sätzen</p>	<p>Basisbuch</p> <p>Sprache und Lesen Tinto 2 (blau)</p> <p>Arbeitsordner Tinto 2 (blau) Sprache und Lesen</p> <p>Schreibschriftlehrgang VA (Lehrgang Jandorf)</p>

19

Kompetenzbereiche	Kompetenzerwartungen	Überprüfungsmöglichkeiten	Themenschwerpunkte/ Medien
	<p>Erste Rechtschreibregeln anwenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Großschreibung - Nomen - Mittlautverdopplung - Dehnungslaute, Selbstlaute ... <p>Erster Umgang mit dem Wörterbuch</p> <p>Texte verfassen Entwickeln und Umsetzen von Schreibideen zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung - Phantasiegeschichte - Bildergeschichte - Reizwortbeschreibung 	<p>Freies Schreiben Vorstellen der selbst geschriebenen Texte</p>	<p>Basisbuch</p> <p>Sprache und Lesen Tinto 2 (blau)</p> <p>Arbeitsordner Tinto 2 (blau) Sprache und Lesen</p> <p>Schreibschriftlehrgang VA (Lehrgang Jandorf)</p>

Klasse 3/4 Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (relevanter Auszug)

<p>Schreiben</p>	<p>Texte situations- und adressatenbezogen verfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> Schreibideen entwickeln zu Bildern schreiben Geschichten erfinden Eigene Texte planen Briefe, Einladungen verfassen verständlich und geordnet schreiben Stichwortzettel verfassen Lernplakate erstellen funktionsgerecht informativ, unterhaltend, appellierend und kreativ schreiben <p>Informationen zusammenfassen Steckbriefe schreiben Spielanleitungen, Rezepte schreiben Märchen weiterschreiben</p>	<p><u>Lernzielkontrollen:</u> 2 pro Halbjahr</p>	<ul style="list-style-type: none"> Satzschlusszeichen Wörtliche Rede <i>Alles Fantasie: Geheimnisvolles (3)</i> <i>Kartoffel(3) Wald(4)</i> <i>Die Wikinger/Ritter (3)</i> <i>Sonne Mond u. Sterne (4)</i> <i>Mädchen und Jungen (4)</i> <i>Strom überall(4)</i> <i>Vom Leben der Wale(4)</i> <i>Europa(4)</i> <p>Märchenbücher</p> <ul style="list-style-type: none"> Freie Schreibenanlässe <p>Themenbezogene Sachbücher www.blinde-kuh.de</p> <ul style="list-style-type: none"> Interessenorientierte Bücherauswahl treffen Bücher vorstellen <i>Bücher (3)</i>
-------------------------	---	--	---

27

Klasse 3/4 Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

<p>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p>	<ul style="list-style-type: none"> Situationen in ihrem Zusammenhang einordnen können Unterschiedliche Sprachmittel erkennen und vergleichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen untersuchen Sprachliche Mittel untersuchen Sprachmittel situationsgebunden anwenden können (Begrüßen, Entschuldigen, Argumentieren) reale von „dargestellter“ Kommunikation unterscheiden 	<p>Beobachtung und gem. Reflexion</p> <p>Kontrolle der Stationen-Laufzettel</p>	<p>Verbindliche Fachbegriffe siehe Lehrplan Deutsch 3.4 (S.35)</p> <p>Vergleiche Deutsch-Englisch Anglizismen erkennen</p> <p>Sprache in den Medien, Comic-Sprache</p>	<p><i>Tinto 3/4 Pfeiffer : Grammatik Grundwissen I+II Differenzierte Übungsmaterialien im Wochenplan</i></p> <p><i>Lerntheken zu den jeweiligen Themen Stationen</i></p>
--	--	---	--	--

Anhang C

Tabellen Diskussion (Kap. 6)

Anhang C. 1

Übersicht explizite Stellen zu kommunikativem Schreiben

Dokumente	Stellen
<p style="text-align: center;">Bildungsstandards Primarstufe der KMK</p> <p style="text-align: center;">(Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a)</p>	<p>„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Schreibfertigkeiten [...] sowie über grundlegende Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation“ (S. 13).</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler schreiben, um zu kommunizieren, um Informationen festzuhalten, um Gedanken und Gefühle auszudrücken und um kreativ und gestaltend mit Sprache umzugehen“ (S. 13)</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler beherrschen grundlegende Schreibfunktionen, sie können Texte zu bekannten Textsorten mit einer kommunikativen oder personalen Funktion für [...] bekannte Adressat[*innen] verständlich [...] formulieren“ (S. 15).</p>
<p style="text-align: center;">Bildungsstandards Erster und Mittlerer Schulabschluss der KMK</p> <p style="text-align: center;">(Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b)</p>	<p>Die Schüler*innen können sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen (S. 6).</p> <p>„Die Heranwachsenden lernen [...] verschiedene Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen und sich in diesen sowohl mündlich als auch schriftlich mitzuteilen“ (S. 7).</p> <p>Die Schüler*innen „verfügen über gesicherte Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation“ (S. 20).</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schreibkompetenz weiter und festigen diese zunehmend, um zu kommunizieren, um Informationen festzuhalten, sich gedanklich mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen und kreativ und gestaltend mit Sprache umgehen zu können“ (S. 20).</p> <p>Sie realisieren mit unterschiedlichen Textformen grundlegende kommunikative und personale Schreibfunktionen wie beispielsweise Ausdrücken und Darstellen (S. 25 f.).</p> <p>Die Schüler*innen zeigen eine „grundlegende schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit unter Berücksichtigung situativer Anforderungen und Gestaltungsnormen [...]“ (S. 6).</p> <p>Die Schüler*innen können „die kommunikativen Grundfunktionen [...] in Texten solcher Textformen realisieren, die eine reflektive Auseinandersetzung mit einem Thema oder Gegenstandsbereich erfordern“ (S. 20 f.).</p>
<p style="text-align: center;">Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung</p> <p style="text-align: center;">(MSB NRW (Hrsg.), 2022b)</p>	<p>„Schreiben dient der situationsüberdauernden Bewahrung von Informationen, der gedanklichen Auseinandersetzung, der Kommunikation sowie dem kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache“ (S. 18).</p> <p>Über Schreibfertigkeiten verfügen: Im Präliteralsymbolischen Schreiben sollen Spuren verursacht werden. Dazu gehört das Kritzeln, bei dem u.a. (digitale) Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht eingesetzt werden sollen (S. 40 f.).</p>

<p>Lehrplan Deutsch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW (Hrsg.), 2011)</p>	<p>„In dieser Doppeljahrgangsstufe [5/6] steht im Vordergrund, vorhandene Strategien und Gestaltungsmöglichkeiten von schriftlicher und mündlicher Kommunikation zu sichern und zu erweitern“ (S. 18).</p>
	<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ (Stufe 5/6): Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten, Kommunikationstechniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 21).</p>
	<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ (Stufe 7/8): Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten, Kommunikationstechniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 25).</p>
	<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ (Stufe 9/10): Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten, Kommunikationstechniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 30).</p>
<p>Schulinterner Lehrplan/Kompetenzraster Deutsch Schule A</p>	<p>Niveaustufe I ‚Texte schreiben‘: „Ich kann Kritzelbriefe verfassen“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S.2).</p>
	<p>Niveaustufe V ‚Texte schreiben‘: „Ich kann Einkaufszettel, Listen und Notizen schreiben“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2)</p>
	<p>Niveaustufe VIII ‚Texte schreiben‘: „Ich kann einen Einkaufszettel nach Kriterien ordnen und schreiben [...] Ich kann einen Kalender führen“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2).</p>
	<p>Niveaustufe I ‚Produktionsorientiertes Schreiben‘: „Ich kann zu einem bestimmten Thema oder für eine bestimmte Person Kritzelbriefe verfassen“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2).</p>
	<p>Niveaustufe I: „Ich kann schriftliche Verständigungsformen unterscheiden und in Ansätzen formulieren (Brief, Einladung, Anleitung)“ (Kompetenzraster ‚Reflexion über Sprache‘, S. 1).</p>
<p>Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule B</p>	<p>Vorstufe Spuren/Malen: „Sie nehmen den kommunikativen Aspekt hinterlassener Spuren wahr [und produzieren] Spuren in kommunikativer Absicht“ (S. 4)</p>
	<p>Vorstufe Kritzeln: Sie setzen „(digitale) Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht ein“ (S. 4).</p>
	<p>Vorstufe Schemazeichnen: Die Schüler*innen erkennen, „die kommunikative Absicht von Schrift“ (S. 5).</p>
<p>Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule E</p>	<p>Die Schüler*innen können „kommunikative Anforderungen verschiedener Gesprächssituationen identifizieren und eigene Beiträge situationsgerecht gestalten“ (S. 4).</p>

Anhang C. 2

Übersicht Stellen zum Begriffsbereich ‚Kommunikation‘

Dokumente	Nur in mündlichen Zusammenhängen	In schriftlichen Zusammenhängen	Nicht eindeutig zuordbar
Bildungsstandards Primarstufe der KMK (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a)	Sprache als „zentrales Mittel schulischer und außerschulischer Kommunikation“ (S.10)	Die Schüler*innen sollen ein Bewusstsein für die Bedeutung der Schriftsprache für sich und andere entwickeln: „als Mittel des Ausdrucks [und] der Kommunikation [...]“ (S. 7).	„Der Deutschunterricht leistet einen wichtigen Beitrag [...] zur Vermittlung von Einsichten in die kommunikative [...] Bedeutung von Sprache“ (S. 6).
	Es sollen „grundlegende kommunikative Situationen in persönlichen, schulischen und öffentlichen Zusammenhängen angemessen und adressat[*innen]gerecht bewältigt“ (S. 10) werden.	„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Schreibfertigkeiten [...] sowie über grundlegende Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation“ (S. 13).	Im Deutschunterricht sollen Voraussetzungen geschaffen werden, dass Schüler*innen sinnvoll mit Sprache umgehen können und diese für die Entwicklung ihrer kommunikativen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit nutzen (S. 7).
	Die Schüler*innen sollen kommunikative Funktionen realisieren (S. 10).	„Die Schülerinnen und Schüler schreiben, um zu kommunizieren, um Informationen festzuhalten, um Gedanken und Gefühle auszudrücken und um kreativ und gestaltend mit Sprache umzugehen“ (S. 13)	Die Schüler*innen sollen Möglichkeiten kennen lernen, digitale Technologien als Werkzeuge zu nutzen, mit denen sie kommunizieren können (S. 7).
	„Im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ sind die kommunikativen Anforderungen von besonderer Bedeutung“ (S. 11).	„Die Schülerinnen und Schüler beherrschen grundlegende Schreibfunktionen, sie können Texte zu bekannten Textsorten mit einer kommunikativen oder personalen Funktion für [...] bekannte Adressat[*innen] verständlich [...] formulieren“ (S. 15). Eine detailliertere Beschreibung zu den Schreibfunktionen befindet sich ebenfalls auf Seite 15.	
		Die Untersuchung von sprachlicher Verständigung eröffnet Einblicke in die „Leistungen von Sprache als Kommunikationsmedium und in die Bedingungen ihrer situations-, adressat[*innen] und intentionsangemessenen Verwendung. Dies Einblicke bilden die Grundlage für einen bewussten Umgang mit Sprache beim [...] Schreiben“ (S. 19)	

Bildungsstandards Erster und Mittlerer Schulabschluss der KMK (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b)	Gesprochene Sprache gilt als „zentrales Mittel schulischer Kommunikation“ (S. 14).	Die Schüler*innen zeigen eine „grundlegende schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit unter Berücksichtigung situativer Anforderungen und Gestaltungsnormen [...]“ (S. 6).	Im Deutschunterricht sind u.a. unterschiedliche Formen der Kommunikation grundlegend (S. 8).
	Es sollen „grundlegende kommunikative Situationen in persönlichen, schulischen und öffentlichen Zusammenhängen angemessen und adressat[*innen]gerecht bewältigt“ (S. 14) werden.	Die Schüler*innen „verfügen über gesicherte Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation“ (S. 20).	In Bezug auf digitale Medien: Die Schüler*innen entwickeln Kompetenzen und nutzen digitale Technologien als „Werkzeuge der Kommunikation“ (S. 9).
	Die Schüler*innen sollen auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns achten (S. 14).	„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schreibkompetenz weiter und festigen diese zunehmend, um zu kommunizieren, um Informationen festzuhalten, sich gedanklich mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen und kreativ und gestaltend mit Sprache umgehen zu können“ (S. 20).	Die Schüler*innen sind sich der Leistungen von Sprache als Kommunikationsmedium sowie der Bedingungen der situations-, adressat[*innen]- und intentionsangemessenen Verwendung bewusst (S. 36).
	Sie sollen kommunikative Funktionen realisieren (S. 14f.).	Die Schüler*innen können „die kommunikativen Grundfunktionen [...] in Texten solcher Textformen realisieren, die eine reflektive Auseinandersetzung mit einem Thema oder Gegenstandsbereich erfordern“ (S. 20 f.).	Sie können digitale Technologien als „Werkzeuge der Kommunikation“ (S. 38) nutzen.
	Im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ sind die kommunikativen Anforderungen von besonderer Bedeutung (S. 15).	Sie realisieren mit unterschiedlichen Textformen grundlegende kommunikative und personale Schreibfunktionen wie beispielsweise Ausdrücken und Darstellen (S. 25 f.).	Sprachliche Verständigung als Form des Handelns: Sie untersuchen gelingende und misslingende Kommunikation sowie öffentliche und private Kommunikationssituationen (S. 38).
	In kommunikativen Situationen können die Schüler*innen im Hinblick auf kommunikative Ziele und Gesprächspartner*innen bewusst das Register wechseln (S. 15).		
	Sie lernen ein Spektrum kommunikativer Situationen „in persönlichen, schulischen und öffentlichen Zusammenhängen angemessen und adressat[*innen]gerecht bewältigt“ (S. 14).		
Richtlinien Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a)			Gemäß der Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung fördert der Unterricht u.a. Kompetenzen im Entwicklungsbereich der Kommunikation (S. 25).

			„Von besonderer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung sind Angebote, die dazu beitragen, [...] kommunikative Fähigkeiten zu stärken“ (S. 25).
			Relevant ist die Förderung eigenständiger Kommunikation und Interaktion sowie kommunikativer Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit (S. 26).
			„Die Förderung der Wahrnehmungs-, und Handlungsfähigkeit steht in enger Wechselwirkung mit der Entwicklung von Kognition, Kommunikation und sozialem Verhalten“ (S. 32).
			Kommunikative Kompetenzen sollen gefördert werden (S. 38).
Unterrichtsvorgaben 'Sprache und Kommunikation' für den Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022b)	Schüler*innen kommunizieren intentional (können u.a. Aktivitäten steuern sowie zielgerichtet und bewusst handeln) (S. 32).	Die Schüler*innen sollen individuelle sprachliche Kompetenzen entwickeln. „Ausgehend von einem erweiterten Verständnis kommunikativer, sprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten leisten diese einen essenziellen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 11).	„Die kommunikative Kompetenz ist eine der grundlegenden Kompetenzen“ (S. 13).
	Kommunikationsverhalten: Die Schüler*innen drücken „persönliche Eigenschaften, Gefühle, Meinungen und Interessen aus“ (S. 33).	„ Schreiben dient der situationsüberdauernden Bewahrung von Informationen, der gedanklichen Auseinandersetzung, der Kommunikation sowie dem kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache“ (S. 18).	
		Über Schreibfertigkeiten verfügen: Im Präliteral-symbolischen Schreiben sollen Spuren verursacht werden. Dazu gehört das Kritzeln, bei dem u.a. (digitale) Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht eingesetzt werden sollen (S. 40 f.).	
Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein- Westfalen (MSB NRW (Hrsg.), 2021)		„Schreiben ermöglicht es, räumliche oder zeitliche Entfernungen zwischen Kommunikationspartner[*innen] zu überwinden, Kontakte zu erhalten und zu intensivieren sowie Erfahrungen, Erlebnisse und Sachverhalte für sich gedanklich zu klären und auch für andere darzulegen“ (S. 15).	
		„Sofern grundlegende Vorläuferfähigkeiten [zum Erreichen der fachlichen Kompetenzerwartungen] noch nicht erworben wurden, müssen diese zunächst aufgebaut werden. [Dazu gehört u.a. die] pragmatische Bewusstheit (die Fähigkeit, den eigenen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit anderen bewusst zu gestalten)“ (S. 17).	

<p>Lehrplan Deutsch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW (Hrsg.), 2011)</p>	<p>„Sprache als wichtigstes Kommunikationsmittel steht im Fokus des Deutschunterrichts [...] Beim Erwerb von Sprachwissen steht die Funktionalität sprachlicher Phänomene im Vordergrund“ (S. 9).</p>		<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: „Kommunikationsvorgänge können im Kontext der Lebenswirklichkeit in Zusammenhänge gestellt werden (S. 16).</p>
	<p>Die Schüler*innen sollen „weitgehend selbstständig Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung von Gesprächsregeln gestalten“ (S. 25).</p>	<p>Inhaltsfeld ‚Texte‘: „Bedeutsamkeit können Texte [u.a.] [...] als Teil einer kulturellen Kommunikationsform [gewinnen]“ (S. 16).</p>	<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: „Im Zentrum steht die Bewältigung kommunikativer Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen“ (S. 16).</p>
		<p>„In dieser Doppeljahrgangsstufe [5/6] steht im Vordergrund, vorhandene Strategien und Gestaltungsmöglichkeiten von schriftlicher und mündlicher Kommunikation zu sichern und zu erweitern“ (S. 18).</p>	
		<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ (Stufe 5/6): Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten, Kommunikationstechniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 21).</p>	
		<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ (Stufe 7/8): Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten, Kommunikationstechniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 25).</p>	
		<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ (Stufe 9/10): Fokus soll auf Kommunikation von geschriebenen Texten, Kommunikationstechniken sowie auf mündliche und schriftliche Kommunikation im Kontext ihres Adressat*innen- und Situationsbezugs und ihrer Intention gelegt werden (S. 30).</p>	
	<p>Lehrplan Deutsch für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW (Hrsg.), 2004)</p>		<p>„Die Schülerinnen und Schüler kennen verbale und nonverbale Strategien der Kommunikation [...]. Sie erkennen Ursachen möglicher Verstehens- und Verständigungsprobleme in mündlichen wie schriftlichen Texten und verfügen über ein Repertoire der Korrektur und Problemlösung“ (S. 38).</p>

Schulinterner Lehrplan/Kompetenzraster Deutsch Schule A		Jahrgang 5/6: Die Schüler*innen können „ihr eigenes Urteil über einen Text begründen und in kommunikativen Zusammenhängen (Buchkritik, Leseempfehlung) erläutern“ (S. 7).	
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule B		Vorstufe Spuren/Malen: „Sie nehmen den kommunikativen Aspekt hinterlassener Spuren wahr [und produzieren] Spuren in kommunikativer Absicht“ (S. 4)	Die Schüler*innen untersuchen „sprachliche Merkmale in Bezug auf unterschiedliche kommunikative Absichten (z.B. informieren, überzeugen)“ (S. 13).
		Vorstufe Kritzeln: Sie setzen „(digitale) Schreibwerkzeuge in kommunikativer Absicht ein“ (S. 4).	
		Vorstufe Schemazeichnen: Die Schüler*innen erkennen, „die kommunikative Absicht von Schrift“ (S. 5).	
Schulinterne Kompetenzraster Deutsch Schule C		Sprachliche Verständigung untersuchen: Die Schüler*innen untersuchen „sprachliche Merkmale auf ihre Wirkungen mit unterschiedlichen kommunikativen Absichten“, berücksichtigen „die unterschiedlichen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beim Sprechen und Schreiben“ und sprechen „über Verstehens- und Verständigungsprobleme bei Missverständnissen“ (S. 4). → Teilkompetenzen: U.a. können „kommunikative Absichten erkennen und nutzen“ (S. 4).	
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule E		Die Schüler*innen können „ kommunikative Anforderungen verschiedener Gesprächssituationen identifizieren und eigene Beiträge situationsgerecht gestalten “ (S. 4).	Unterrichtsvorhaben: „Internet-Kommunikation, Internet-Profilen, PC-Spiele“ (S. 29). Kompetenzen (u.a.): <ul style="list-style-type: none"> • Sie können „die Wirkung ihres kommunikativen Handelns – auch in digitaler Kommunikation – abschätzen und Konsequenzen reflektieren“ (S. 29) Sie können „Internet-Kommunikation als potenziell öffentliche Kommunikation identifizieren [...]“ (S. 29)
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule F			Sprache und Kommunikation sind von grundlegender Bedeutung für die kognitive, soziale, emotionale Entwicklung und für die Handlungsfähigkeit eines Kindes und wesentlicher Bestandteil jeden Unterrichts“ (S. 13).

Fett gedruckt und grau hinterlegt = Stellen, in denen es spezifisch um kommunikatives Schreiben geht

Anhang C. 3

Übersicht weitere Stellen ‚bedeutsame/alltagsnahe/vielfältige Erfahrungen‘

Dokumente	Stellen
Bildungsstandards Primarstufe der KMK (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a)	„In lebensnahen und kindgerechten Situationen und an bedeutsamen Inhalten entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, gesprochene und geschriebene Sprache sach- und situationsangemessen, partner[*innen]bezogen und zielgerecht zu gebrauchen“ (S. 6).
Richtlinien Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a)	Das Lebensumfeld sowie biografische und soziokulturelle Bedingungen sind in die Ausgestaltung des Unterrichts einzubeziehen (S. 11). Das Lebensumfeld sowie biografische und soziokulturelle Bedingungen sind in die Ausgestaltung des Unterrichts einzubeziehen (S. 11). „Alle Bildungsangebote zielen auf die Entfaltung des individuellen Vermögens, sich interaktiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen und dabei planvoll interessengeleitet in realen Lebenssituationen tätig zu sein“ (S. 32). Schüler*innen sollen „unmittelbare, direkte Lernerfahrungen mit Gebrauchswert“ (S. 32) machen.
Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022b)	„Die Schüler*innen erfahren [...] Schreiben auf basaler Ebene als persönlich bedeutsam“ (S. 11) Schüler*innen „benötigen [...] die Möglichkeit im Rahmen des erweiterten Schreibbegriffs Erfahrungen (u.a. auch digital) mit Schrift zu machen“ (S. 19). „Schreibkompetenzen beginnen mit der Erstellung von Kritzeleien und Bildern und dienen der Mitteilung von persönlichen Erlebnissen, Gefühlen oder Informationen“ (S. 19). „Schreibanlässe sollten persönlich bedeutsamen Schreibinteressen der Schülerinnen und Schüler entsprechen“ (S. 19). Schreibideen und Schreibfreude entwickeln: Sie entwickeln alltagsbezogene Schreibideen (S. 45).
Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW (Hrsg.), 2021)	Es bedarf „insbesondere beim Lesen und Schreibenlernen herausfordernder, bedeutsamer und lebensnaher Situationen“ (S. 11). Die Schüler*innen „verfassen Texte mit unterschiedlichen Textfunktionen und individuell bedeutsame Texte“ (S. 22). Sie „schreiben freie Texte zu eigenen Interessen und Erlebnissen sowie zum Ausdruck eigener Gefühle und Gedanken“ (S. 22).
Lehrplan Deutsch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW (Hrsg.), 2011)	Kompetenzerwartungen Ende der achten Stufe: Inhaltsfeld ‚Texte‘: Es sollen standardisierte Textformen (u.a. Briefe) berücksichtigt werden (S. 23). Kompetenzerwartungen Ende der zehnten Stufe: Inhaltsfeld ‚Texte‘: Es sollen standardisierte Textformen (u.a. Briefe) berücksichtigt werden (S. 29). Klassenarbeiten: Die Aufgabentypen ‚erzählendes Schreiben‘, ‚informierendes Schreiben‘ und ‚argumentatives Schreiben‘ (S. 34) lassen sich mit dem kommunikativen Schreiben verknüpfen.

<p>Lehrplan Deutsch für die Realschule in Nordrhein-Westfalen</p> <p>(MSJK NRW (Hrsg.), 2004)</p>	<p>„Es ist [...] wichtig, Schreibformen kennen zu lernen, die die kreativen Anlagen entwickeln“ (S. 11).</p>
	<p>Sie sollen formalisierte Texte (wie z.B. einen Brief) verfassen und zentrale Schreibformen (z.B. appellierende und informierende) beherrschen (S. 15f.). Außerdem sollen sie gestaltende Schreibformen nutzen, erzählen und kreativ schreiben (S. 16).</p>
	<p>Kompetenzerwartungen Klasse 5/6: „Sie informieren über einfache Sachverhalte“ (S. 27). Sie berichten und beschreiben. Außerdem formulieren sie ihre eigene Meinung (S. 27) und verfassen einfache appellative Texte („z.B. Briefe, Einladungen, Kleinanzeige, Aufruf, Veranstaltungsankündigung“) (S. 28). Sie formulieren persönliche Briefe (S. 30).</p>
	<p>Kompetenzerwartungen Klasse 7/8: „Sie informieren über Sachverhalte [...] [und] beschreiben einen Vorgang“ (S.27). „Sie setzen sich argumentativ mit einem neuen Sachverhalt auseinander (z.B. in einem Leserbrief)“ (S. 27). „Sie gestalten appellative Texte (z.B. Werbung)“ (S. 28).</p>
	<p>Kompetenzerwartungen Klasse 9/10: „Sie verwenden beim Schreiben eigener Texte gestalterische Mittel des Erzählens planvoll und differenziert“ (S. 26). „Sie informieren über komplexe Sachverhalte, über Gesprächsergebnisse und Arbeitsabläufe [...] und beschreiben diese vom eigenen oder fremden Standpunkt aus“ (S. 27). „Sie verfassen argumentative Texte [...] (z.B. in einem Leserbrief)“ (S. 27). „Sie nutzen Formen appellativen Schreibens bewusst und situationsangemessen (z.B. [...] [für] werbende Texte“ (S. 28).</p>
	<p>Klassenarbeiten: Die folgenden schriftlichen Aufgabentypen können mit kommunikativem Schreiben verbunden werden (S. 45 f.): Typ 1: erzählen (Jahrgangsstufe 5/6) Typ 2: berichten und beschreiben Typ 3: Stellung nehmen und argumentieren</p>
<p>Schulinterner Lehrplan/Kompetenzraster Deutsch Schule A</p>	<p>Sie „verfassen Texte mit verschiedenen Textfunktionen und individuell bedeutsame Texte“ (Bereich Grundschule, S. 2).</p>
	<p>Sie „schreiben freie Texte zu eigenen Interessen und Erlebnissen sowie zum Ausdruck eigener Gefühle und Gedanken“ (Bereich Grundschule, S. 2).</p>
	<p>„Urteile in mündlicher und schriftlicher Form sachbezogen begründen“ (Bereich Hauptschule, S. 4).</p>
	<p>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ (Jahrgang 5/6): Sie können „zu strittigen Fragen aus dem eigenen Erfahrungsbereich eigene Standpunkte begründen und in Kommunikationssituationen lösungsorientiert vertreten“ (Bereich Hauptschule, S. 8).</p>
	<p>Niveaustufe I ‚Texte schreiben‘: „Ich kann Kritzelbriefe verfassen“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S.2).</p>
	<p>Niveaustufe V ‚Texte schreiben‘: „Ich kann Einkaufszettel, Listen und Notizen schreiben“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2)</p>
<p>Niveaustufe VIII ‚Texte schreiben‘: „Ich kann einen Einkaufszettel nach Kriterien ordnen und schreiben [...] Ich kann einen Kalender führen“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2).</p>	
<p>Niveaustufe IX ‚Texte schreiben‘: „Ich kann Gefahren, Gefühle und Meinungen aufschreiben“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2).</p>	

	<p>Niveaustufe I ‚Produktionsorientiertes Schreiben‘: „Ich kann zu einem bestimmten Thema oder für eine bestimmte Person Kritzelbriefe verfassen“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2).</p> <p>Niveaustufe IX ‚Produktionsorientiertes Schreiben‘: „Ich kann mit Unterstützung oder Vorlage einen Lebenslauf, ein Bewerbungsschreiben, einen Praktikumsbericht erstellen. Ich kann eine Briefkorrespondenz aufbauen“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2).</p> <p>Niveaustufe IX ‚Produktionsorientierter Umgang‘: „Ich kann zu Handlungen, Personen, Gedanken Stellung nehmen. Ich kann gestaltend mit Texten arbeiten“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 3).</p>
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule B	<p>Basisstufe: Die Schüler*innen verursachen Spuren, nehmen persönliche Spuren wahr, erleben diese sowie Buchstaben als bedeutsam (S. 4).</p> <p>Vorstufe: Sie imitieren den Schreibvorgang beim Kritzeln und ahmen Schrift nach („Als-ob-Schreiben“) (S. 4)</p> <p>Vorstufe Schemazeichnen: Sie drücken durch „das Gezeichnete Erlebnisse, Wünsche und emotionale Befindlichkeiten aus [...] [und weisen] den Bildern somit eine Bedeutung zu“ (S. 4)</p> <p>Methoden und Inhalte Basisstufe/Vorstufe: Kritzelbriefe schreiben, Gemeinsame Nachrichten ins Mitteilungsheft schreiben, Erinnerungen schriftlich an der Tafel festhalten, spielerisch Schriftstücke (z.B. Einkaufszettel, Terminkalender, Chatnachrichten, Postkarten, Briefe) ausfüllen, Erzählbücher erstellen (S. 5).</p> <p>Methoden und Inhalte Lernstufen VII & VIII: Schriftlich argumentieren (u.a. einen Brief schreiben), schriftlich beschreiben (u.a. Wege beschreiben), sachlich berichten (u.a. in einem Bericht über ein Ereignis informieren) (S. 5 f.).</p> <p>Methoden und Inhalte Lernstufen IX & X: Gebrauchstexte verfassen (u.a. offizielle Briefe und Emails, schriftlich um Informationen und Angebote bitten, sich schriftlich entschuldigen), schriftlich argumentieren, einen informierenden Text verfassen, einen inneren Monolog oder persönlichen Brief schreiben (S. 6f.).</p>
Schulinterne Kompetenzraster Deutsch Schule C	<p>Schuleingangsphase Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. „Einkaufslisten, Klassenbriefkasten, Wunschlisten, jahreszeitliche Anlässe, [...] evtl. Lerntagebuch“ („Schreiben“, S. 2).</p> <p>Klasse 3/4: Über Schreibfertigkeiten verfügen: Teilkompetenz „Der Schüler [/die Schülerin] kann ein Anschreiben formal gestalten“ (S. 4), z.B. einen Brief, eine Postkarte, eine E-Mail.</p> <p>→ Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. „Einladungen zu Festen, Grußkarten, Klassenbriefkasten, Freundschaftsbücher“ („Schreiben“, S. 4).</p> <p>Klasse 3/4: Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. Schüler*innenzeitungen und Infoplakate („Schreiben“, S. 5).</p> <p>Schuleingangsphase Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. Entschuldigungen, fächerübergreifender und alltagsintegrierter Einbezug, Einkaufszettel, Briefe, Einladungen, Rezepte, Anleitungen, etc. („Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, S. 1).</p> <p>Klasse 3/4: Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. einen persönlichen Brief, ein formelles Schreiben oder eine Einladung („Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, S. 4).</p>

	Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. Kennzeichnungen z.B. von Arbeitsmaterialien und Plänen sowie Hilfefkarten (,Sprache und Kommunikation', S. 10).
	Anwendungsbeispiele/Vereinbarungen: U.a. Einkaufslisten, Mitteilungsheft, Klassenbriefkasten (,Sprache und Kommunikation', S. 11).
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule D	Aufbau einer Schreibkultur: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“ sowie eine „anlassbezogene Gruß- oder Postkarte“ (Kompetenzraster ,Schreiben', S. 8).
	Intensivierung einer Schreibkultur: U.a. Berichte/Wochenend- und Ferienbericht (Kompetenzraster ,Schreiben', S. 8).
	Ausdifferenzierung einer Schreibkultur: U.a. „Anleitungen (Bedienungs-, Bastel- oder Bauanleitungen / Rezepte), Biografiearbeit (Ich-Buch Übergang ins Berufsleben)“ (Kompetenzraster ,Schreiben', S. 8).
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule E	Kompetenzerwartungen Ende sechste Klasse: „eigene Urteile in mündlicher und schriftlicher Form sachbezogen begründen“ (S. 3).
	Unterrichtsvorhaben ,Internet-Kommunikation' (Jahrgangsstufe 6): Mögliche Inhalte: U.a. „Internetkommunikation untersuchen und charakterisieren, z.B. in Chats, SMS, WhatsApp usw.“ (S. 30).
	Unterrichtsvorhaben ,Über Ereignisse berichten' (Jahrgangsstufe 6): Mögliche Inhalte: U.a. eigene Berichte schreiben und überarbeiten, über Sportereignisse/eine Spielenacht/einen Klassentag/ein besonderes Ereignis berichten, einen Unfallbericht verfassen, einen Zeitungsbericht schreiben (S. 34).
	Unterrichtsvorhaben ,Beschreiben und Berichten' (Jahrgangsstufe 8): Mögliche Inhalte: U.a. Verfassen eines Tätigkeitsberichtes oder Tagesberichtes. Außerdem über besondere Ereignisse sowie Berufe informieren und berichten (S. 62).
	Unterrichtsvorhaben ,Zeitung' (Jahrgangsstufe 8): Mögliche Inhalte: U.a. einen wertenden Zeitungsartikel schreiben (S. 64).
	Klassenarbeiten: Erzählendes Schreiben: U.a. Von Erlebtem erzählen (S. 6)
	Klassenarbeiten: Informierendes Schreiben: U.a. „in einem funktionalen Zusammenhang sachlich berichten und beschreiben“ (S. 6) sowie einen informativen Text verfassen (S. 6).
	Klassenarbeiten: Argumentierendes Schreiben: U.a. eine Argumentation zu einem Sachverhalt verfassen (S. 6).
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule F	,Schreiben' (Klasse 3/4): Sie können „Informationen zusammenfassen, Steckbriefe schreiben [sowie] Spielanleitungen [und] Rezepte schreiben“ (S. 27).

Fett gedruckt und grau hinterlegt = Stellen, in denen es spezifisch um kommunikatives Schreiben geht

Anhang C. 4

Übersicht weitere Stellen ‚adressat*innen-/situationsorientiertes Schreiben‘

Dokumente	Stellen
<p style="text-align: center;">Bildungsstandards Primarstufe der KMK</p> <p style="text-align: center;">(Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a)</p>	<p>„Sie verfassen für [...] bekannte Leserinnen und Leser adressat[*innen]orientiert einfache Texte [...] mit Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion“ (S. 13).</p> <p>„Im Schreibprozess berücksichtigen sie grundlegende Anforderungen an Texte im Hinblick auf [...] Adressaten, Textfunktion [und] Schreib Anlass [...]“ (S. 13)</p> <p>Texte verfassen: „Die Schülerinnen und Schüler [...] formulieren Texte und beachten dabei allgemeine Textmerkmale, Adressat[*innen], den Schreib Anlass, Schreibfunktion und Textsorte [...]“ (S. 14).</p> <p>Die Schüler*innen sollen Sprache als ein „flexibles Instrument sozialen Handelns“ (S. 20) wahrnehmen. Dazu gehört auch eine Adressat[*innen]orientierung (S. 20).</p>
<p style="text-align: center;">Bildungsstandards Erster und Mittlerer Schulabschluss der KMK</p> <p style="text-align: center;">(Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b)</p>	<p>Sie verfassen für bekannte und unbekannte Leser*innen adressat[*innen]orientiert Texte zu verschiedenen Textsorten mit Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion (S. 20).</p> <p>Texte verfassen: Die Schüler*innen beachten bei der Planung, dem Formulieren und Überarbeiten von Texten Adressat*innen, Schreib Anlass und -funktion (S. 23). Sie können einen ziel-, adressat*innen- und situationsbezogenen Text konzipieren und überprüfen (S. 24, S. 27).</p> <p>Sie untersuchen Merkmale der Adressat*innenorientierung und beschreiben ihre Bedeutung für das angemessene sprachliche Handeln (S. 38).</p> <p>Sie „beherrschen grundlegende Schreibfunktionen, sie können Texte zu unterschiedlichen Textsorten und Funktionen für sich, für auch unbekannte und unterschiedliche und abstrakte Adressat[*innen](gruppen) verständlich und angemessen formulieren“ (S. 24). Dies bedeutet, dass die Schüler*innen (abgrenzend zum ersten Schulabschluss) auch an unbekannte und abstrakte Adressat*innen adressieren können sollen (S. 27).</p>
<p style="text-align: center;">Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den Bildungsgang Geistige Entwicklung</p> <p style="text-align: center;">(MSB NRW (Hrsg.), 2022b)</p>	<p>Schreibaktivität entwickeln: Die Schüler*innen zeigen „eine Absicht/einen eigenen Anlass beim Verfassen von [...] Texten (als persönlicher Ausdruck – u.a. das Hinterlassen von Spuren als adressat[*innen]orientierter, funktionsorientierter, situationsorientierter Text)“ (S. 45).</p> <p>Die Schüler*innen planen und verfassen Anlass- und intentionsgebunden Texte (S. 46).</p>
<p style="text-align: center;">Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen</p> <p style="text-align: center;">(MSB NRW (Hrsg.), 2021)</p>	<p>„Damit geschriebene Texte die beabsichtigte Wirkung erzielen können, werden beim Schreiben Inhalte auf die Schreibabsichten und auf Adressatinnen und Adressaten abgestimmt“ (S. 16).</p> <p>Die Schüler*innen unterscheiden Merkmale der Schriftlich- und Mündlichkeit in digitaler und analoger Kommunikation (zum Beispiel die Fremdheit oder Vertrautheit des/der Kommunikationspartner*in) (S. 27).</p>

<p>Lehrplan Deutsch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen</p> <p>(MSW NRW (Hrsg.), 2011)</p>	<p>„Bei der schriftlichen Textproduktion müssen Schreibende in der Lage sein, ihren Text in Übereinstimmung mit Schreibabsicht und -ziel zu verfassen. Dabei sollte[n] [u.a.] [...] die sprachlich-rhetorischen Mittel funktional unter Berücksichtigung des [der] Adressat[*in] umgesetzt werden“ (S. 9).</p>
	<p>Schüler*innen erfahren im Deutschunterricht „in besonderem Maße die Bedeutung und Wirkung von Sprache, indem sie lernen, sach-, situations- und adressat[*innen]orientiert zu sprechen und zu schreiben“ (S. 10).</p>
	<p>Situationen sowie Adressat*innen sollen angemessen eingeschätzt und berücksichtigt werden (S. 14, S. 15).</p>
	<p>Kompetenzerwartungen nach der sechsten Klasse: Inhaltsfeld ‚Texte‘ im Bereich der Produktion: Die Schüler*innen können „einfache Texte nach Muster abhängig von Nutzung, Adressat[*innen] und Medium erstellen und überarbeiten (z. B. Brief, Postkarte, Chatbeitrag [...])“ (S. 20).</p>
	<p>Kompetenzerwartungen nach der achten Klasse: Inhaltsfeld ‚Texte‘: Die Schüler*innen sollen weitgehend selbstständig Texte nach Muster abhängig von Nutzung, Adressat*innen und Medium erstellen sowie überarbeiten (z. B. einen Leserbrief) (S. 24).</p>
	<p>Kompetenzerwartungen nach der achten Klasse: Inhaltsfeld ‚Texte‘: Sie sollen das eigene Schreib- oder Gesprächsziel ermitteln und Adressat*innen sowie die Situation einschätzen (S. 24). Außerdem sollen sie Schreibprodukte u.a. hinsichtlich eines adressat*innengerechten Sprachstils sowie der Nachvollziehbarkeit für Lesende prüfen und überarbeiten (S. 25).</p>
	<p>Kompetenzerwartungen nach der zehnten Klasse: Inhaltsfeld ‚Texte‘: Die Schüler*innen sollen weitgehend selbstständig Texte nach Muster abhängig von Nutzung, Adressat*innen und Medium erstellen sowie überarbeiten (z. B. persuasive Texte) (S. 30).</p>
<p>Lehrplan Deutsch für die Realschule in Nordrhein-Westfalen</p> <p>(MSJK NRW (Hrsg.), 2004)</p>	<p>Kompetenzerwartungen nach der zehnten Klasse: Inhaltsfeld ‚Texte‘: Die Schüler*innen sollen das eigene Schreib- oder Gesprächsziel ermitteln und Adressat*innen sowie die Situation einschätzen. Außerdem sollen sie das passende Medium zuordnen können (S. 30).</p>
	<p>„Sie sollten sach-, situations- und adressat[*innen]gerecht sprechen und schreiben und die Wirkung der Sprache einschätzen können“ (S. 11).</p>
	<p>Die Schüler*innen sollen Texte entsprechend dem Zweck „adressat[*innen]gerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren“ (S. 15). Sie sollen Texte ziel-, adressat*innen und situationsbezogen konzipieren (S. 15).</p>
<p>‚Reflexion über Sprache‘ (5./6. Klasse): „Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Abhängigkeit der Verständigung von der Situation (z.B. mündlich oder schriftlich, privat oder öffentlich)“ (S. 38).</p>	

Schulinterner Lehrplan/Kompetenzraster Deutsch Schule A	Die Schüler*innen setzen Strategien zur Textplanung ein (u.a. Adressat*innenbezug) (S. 2).
	Bereich Hauptschule (Jahrgang 9/10): Die Schüler*innen können „adressat[*innen]-, situationsangemessen, bildungssprachlich und fachsprachlich angemessen formulieren“ (S. 5).
	Inhaltsfeld ‚Texte‘ (Jahrgang 5/6): Sie können „angeleitet mögliche Erwartungen und Interessen einer Adressatin bzw. eines Adressaten einschätzen und im Zielprodukt berücksichtigen“ (S. 7).
	Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘ (Jahrgang 5/6): Sie können „Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 8).
	Kompetenzraster ‚Schreiben‘ (zieldifferenter Bildungsgang Geistige Entwicklung): Produktionsorientiertes Schreiben (Niveaustufe I): „ Ich kann zu einem bestimmten Thema oder für eine bestimmte Person Kritzelbriefe verfassen “ (S. 2).
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule B	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufe V & VI): Die Schüler*innen erstellen und überarbeiten einfache Texte nach Muster (Nutzung, Adressat*in, Medium) (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufe VII & VIII): Die Schüler*innen erstellen und überarbeiten weitgehend selbstständig Texte nach Muster (Nutzung, Adressat*in, Medium) (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufe VII & VIII): Sie überprüfen und überarbeiten „Schreibprodukte (Formalsprache, Adressat[*innen]bezug, Nachvollziehbarkeit)“ (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufe IX & X): Die Schüler*innen erstellen „selbstständig nach Muster Texte (Nutzung, Adressat[*in], Medium) (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Sprache‘ und ‚Produktion‘ (Lernstufen VII & VIII): Die Schüler*innen gestalten „situationsangemessen sprachliche Beiträge“ (S. 14).
Schulinterne Kompetenzraster Deutsch Schule C	Schuleingangsphase: Texte situations- und adressat*innengerecht verfassen: „Der Schüler [/Die Schülerin] kann eigene Texte verständlich aufschreiben (z.B. Erlebnisse, Gefühle, Bitten, Wünsche und Vorstellungen sowie Aufforderungen und Vereinbarungen)“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2).
	→ Teilkompetenzen: U.a. „Schreibabsicht, Schreibsituation, Adressat[*innen]- und Verwendungszusammenhang klären“ (S. 2) sowie „verständlich, strukturiert, adressat[*innen]- und funktionsgerecht schreiben“ (ebd., S. 2).
	Klasse 3/4: Texte situations- und adressat*innengerecht verfassen: Teilkompetenzen „Der Schüler [/die Schülerin] kann Texte verständlich, strukturiert, adressat[*innen]- und funktionsgerecht schreiben [...] und auch für eine Veröffentlichung verwenden“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 5).
	Sprachliche Verständigung untersuchen: → Teilkompetenz: U.a. können „sich in unterschiedlichen Situationen sprachlich adäquat verhalten [und] Texte situations- und adressat[*innen]bezogen verfassen“ (Kompetenzraster ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘, S. 4).
	Bis zum Ende der sechsten Klasse: Die Schüler*innen können „mündliche und schriftliche Texte adressat[*innen]gerecht und funktional gestalten“ (S. 4) sowie die „eigene Positionen schriftlich sowie mündlich adressat[*innen]- und situationsangemessen begründen“ (S. 4).

Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule E	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 5: „Steckbriefe, Suchanzeigen und Vorgangsbeschreibungen: In funktionalen Zusammenhängen beschreiben“ (S. 12)</p> <p>Kompetenzen (U.a.)</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schüler*innen können „angeleitet mögliche Interessen einer Adressatin bzw. eines Adressaten einschätzen und im Zielprodukt berücksichtigen“ (S. 12).
	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 6: „Internet-Kommunikation, Internet-Profile, PC-Spiele“ (S. 29).</p> <p>Kompetenzen (u.a.):</p> <ul style="list-style-type: none"> Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 29).
	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 6: „Über Ereignisse berichten“ (S. 33).</p> <p>Kompetenzen: U.a. Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 33).</p>
	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 8: „Beschreiben und Berichten“ (S. 61).</p> <p>Kompetenzen (u.a.):</p> <ul style="list-style-type: none"> Sie können „aus Aufgabenstellungen konkrete Schreibziele ableiten, Texte planen und zunehmend selbstständig eigene Texte adressat[*innen]- und situationsgerecht formulieren“ (S. 61)
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule F	<p>Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Klasse 3/4): Texte situations- und adressat*innenbezogen verfassen: Die Schüler*innen entwickeln Schreibideen und planen eigene Texte wie Briefe und Einladungen (S. 27).</p>

Fett gedruckt und grau hinterlegt = Stellen, in denen es spezifisch um kommunikatives Schreiben geht

Anhang C. 5

Übersicht weitere Stellen ‚Funktion und Wirkung‘

Dokumente	Stellen
<p style="text-align: center;">Bildungsstandards Primarstufe der KMK (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a)</p>	<p><i>Aufgabe im Primarbereich: eine grundlegende sprachliche Bildung und Bewusstheit von sprachlichen Funktionen und Formen anbahnen/ausbauen (S. 6)</i></p> <p>„Sie verfassen für [...] bekannte Leserinnen und Leser adressat[*innen]orientiert einfache Texte [...] mit Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion“ (S. 13).</p> <p>„Im Schreibprozess berücksichtigen sie grundlegende Anforderungen an Texte im Hinblick auf [...] Adressaten, Textfunktion [und] Schreib Anlass [...]“ (S. 13)</p> <p>Sie „gestalten Texte zielorientiert“ (S. 13).</p> <p>Texte verfassen: „Die Schülerinnen und Schüler [...] formulieren Texte und beachten dabei allgemeine Textmerkmale, Adressat[*innen], den Schreib Anlass, Schreibfunktion und Textsorte [...]“ (S. 14). Dafür sollen sie vorab Überlegungen dazu anstellen und den Text entsprechend des Schreibziels, der Schreibabsicht, der Schreibsituation sowie der Textfunktion planen und strukturieren (S. 14).</p> <p>Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘: Über u.a. die Arbeit an Texten sollen die Schüler*innen Einsicht in die Funktion von Sprache gewinnen (S. 19).</p>
<p style="text-align: center;">Bildungsstandards Erster und Mittlerer Schulabschluss der KMK (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b)</p>	<p>Sie verfassen für bekannte und unbekannte Leser*innen adressat[*innen]orientiert Texte zu verschiedenen Textsorten mit Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion (S. 20).</p> <p>Texte verfassen: Die Schüler*innen beachten bei der Planung, dem Formulieren und Überarbeiten von Texten Adressat*innen, Schreib Anlass und -funktion (S. 23). Sie können einen ziel-, adressat*innen- und situationsbezogenen Text konzipieren und überprüfen (S. 24, S. 27). Außerdem beherrschen sie grundlegende Schreibfunktionen (S. 24).</p> <p>Sie „beherrschen grundlegende Schreibfunktionen, sie können Texte zu unterschiedlichen Textsorten und Funktionen für sich, für auch unbekannte und unterschiedliche und abstrakte Adressat[*innen](gruppen) verständlich und angemessen formulieren“ (S. 24).</p> <p>Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘: Sie können grundlegende Textfunktionen unterscheiden und ihr Wissen für das eigene Schreiben [...] nutzen (S. 39).</p>
<p style="text-align: center;">Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022b)</p>	<p>Schreibaktivität entwickeln: Die Schüler*innen zeigen „eine Absicht/einen eigenen Anlass beim Verfassen von [...] Texten (als persönlicher Ausdruck – u.a. das Hinterlassen von Spuren als adressat[*innen]orientierter, funktionsorientierter, situationsorientierter Text)“ (S. 45).</p>
<p style="text-align: center;">Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW (Hrsg.), 2021)</p>	<p>Die Schüler*innen „verfassen Texte mit unterschiedlichen Textfunktionen und individuell bedeutsame Texte“ (S. 22).</p>

Lehrplan Deutsch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW (Hrsg.), 2011)	Schüler*innen erfahren im Deutschunterricht „in besonderem Maße die Bedeutung und Wirkung von Sprache, indem sie lernen, sach-, situations- und adressat[*innen]orientiert zu sprechen und zu schreiben“ (S. 10).
	<i>Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: Verständigungs- und Verstehensprozesse, die Funktion und Intentionalität von Sprachhandlungen sowie ihre Eingebundenheit in Situationen werden fokussiert (S. 16).</i>
	Inhaltsfeld ‚Texte‘: Die Schüler*innen sollen weitgehend selbstständig Texte nach Muster abhängig von Nutzung, Adressat*innen und Medium erstellen sowie überarbeiten (z. B. einen Leserbrief). Sie sollen „weitgehend selbstständig informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte erstellen“ (S. 24).
	Kompetenzerwartungen Ende der zehnten Klasse (Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘): Die Schüler*innen sollen „über komplexe Sachverhalte und Arbeitsabläufe informieren“ (S. 31) können.
	Inhaltsfeld ‚Texte‘: Die Schüler*innen sollen weitgehend selbstständig Texte nach Muster abhängig von Nutzung, Adressat*innen und Medium erstellen sowie überarbeiten (z. B. persuasive Texte). Sie sollen „weitgehend selbstständig informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte erstellen“ (S. 30).
Lehrplan Deutsch für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW (Hrsg.), 2004)	„Sie sollten sach-, situations- und adressat[*innen]gerecht sprechen und schreiben und die Wirkung der Sprache einschätzen können“ (S. 11).
	‚Reflexion über Sprache‘: Die Schüler*innen sollen grundlegende Textfunktionen erfassen, „insbesondere Information (z.B. Zeitungsmeldung), [...], Kontakt (z.B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z.B. Tagebuch) [...]“ (S. 18).
	Kompetenzerwartungen nach Stufe 8: „Die Schüler*innen und Schüler kennen verschiedene Sprachebenen und Sprachfunktionen in gesprochenen und schriftlich verfassten Texten“ (S. 38).
Schulinterner Lehrplan/Kompetenzraster Deutsch Schule A	Bereich Hauptschule (Jahrgang 5/6 Produktion): Sie können „mündliche und schriftliche Texte funktional gestalten“ (S. 4).
	Inhaltsfeld ‚Texte‘ (Jahrgang 5/6): Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) untersuchen und situationsangemessen einsetzen“ (Bereich Hauptschule, S. 7).
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule B	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufen VII & VIII): Die Schüler*innen beschreiben „Sachverhalte in funktionalen Zusammenhängen (Berichte, Beschreibungen etc.)“ (S. 5).
	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufen V & VI): Die Schüler*innen formulieren angeleitet Beiträge intentionsgerecht (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufen VII & VIII): Sie ermitteln das eigene Schreibziel und werten den Text in Hinblick auf dieses aus (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufen IX & X): Sie ermitteln das eigene Schreibziel und ordnen dies dem entsprechenden Medium zu (S. 4).
	<i>Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ (Lernstufe I): Die Schüler*innen erkennen „die Wirkung unterschiedlicher sprachlicher Mittel (z.B. Entschuldigungen [...])“ (S. 13).</i>
	Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ (Lernstufe I): Sie verstehen „den Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen (z.B. Einkaufszettel, Brief, Rezepte)“ (S. 13)

<p style="text-align: center;">Schulinterne Kompetenzraster Deutsch Schule C</p>	<p>Schuleingangsphase: Texte situations- und adressat*innengerecht verfassen: „Der Schüler [/Die Schülerin] kann eigene Texte verständlich aufschreiben (z.B. Erlebnisse, Gefühle, Bitten, Wünsche und Vorstellungen sowie Aufforderungen und Vereinbarungen)“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 2).</p> <p>→ Teilkompetenzen: U.a. „Schreibabsicht, Schreibsituation, Adressat[*innen]- und Verwendungszusammenhang klären“ (S. 2) sowie „verständlich, strukturiert, adressat[*innen]- und funktionsgerecht schreiben“ (ebd., S. 2).</p>
	<p>Klasse 3/4: Texte situations- und adressat*innengerecht verfassen: Teilkompetenzen „Der Schüler [/die Schülerin] kann Texte verständlich, strukturiert, adressat[*innen]- und funktionsgerecht schreiben [...] und auch für eine Veröffentlichung verwenden“ (Kompetenzraster ‚Schreiben‘, S. 5).</p>
	<p>Schuleingangsphase: Sprachliche Verständigung untersuchen: Die Schüler*innen sprechen „über Sinn und Funktion schriftlicher Mitteilungen“ (Kompetenzraster ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘, S. 1).</p>
<p style="text-align: center;">Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule E</p>	<p>Ende sechste Klasse: Die Schüler*innen können „mündliche und schriftliche Texte funktional gestalten“ (S. 3).</p>
	<p>Ende sechste Klasse: Die Schüler*innen können „mündliche und schriftliche Texte adressat[*innen]gerecht und funktional gestalten“ (S. 4) sowie die „eigene Positionen schriftlich sowie mündlich adressat[*innen]- und situationsangemessen begründen“ (S. 4).</p>
	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 5: „Steckbriefe, Suchanzeigen und Vorgangsbeschreibungen: In funktionalen Zusammenhängen beschreiben“ (S. 12)</p> <p>Kompetenzen (U.a.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 12).
	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 6: „Internet-Kommunikation, Internet-Profile, PC-Spiele“ (S. 29).</p> <p>Kompetenzen (u.a.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 29).
	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 6: „Über Ereignisse berichten“ (S. 33).</p> <p>Kompetenzen: U.a. Sie können „beim Verfassen eines eigenen Textes verschiedene Textfunktionen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ (S. 33).</p>
	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 8: „Beschreiben und Berichten“ (S. 61).</p> <p>Kompetenzen (u.a.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie können „verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) in eigenen mündlichen und schriftlichen Texten situationsgerecht einsetzen“ (S. 61).

	<p>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 8: „Zeitung + Exkurs ‚Fake News‘“ (S. 63).</p> <p>Kompetenzen (u.a.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler*innen können in „Sachtexten [...] verschiedene Textfunktionen [...] unterscheiden und in ihrem Zusammenwirken erläutern“ (S. 63) • Sie können „verschiedene Textfunktionen [...] in eigenen mündlichen und schriftlichen Texten sachgerecht einsetzen“ (S. 63) <p><i>Unterrichtsvorhaben Jahrgangsstufe 10: „Was heißt schon frei? Sprache und Kommunikation“ (S. 95)</i></p> <p><i>Mögliche Inhalte: U.a. verschiedene Funktionen von Sprache kennen lernen (S. 96).</i></p>
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule F	<p>Texte verfassen (Klasse 2): Die Schüler*innen entwickeln und setzen Schreibideen um (zu u.a. Beschreibungen) (S. 20).</p> <p>Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Klasse 3/4): Die Schüler*innen können „funktionsgerecht, informativ, unterhaltend, appellierend und kreativ schreiben“ (S. 27)</p>

Kursiv gedruckt = Stellen, in denen Sprache anstatt Schrift fokussiert wird

Anhang C. 6

Übersicht weitere Stellen ,Verständigung und Sprachhandeln‘

Dokumente	Stellen
Bildungsstandards Primarstufe der KMK (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022a)	„Sprache als Mittel menschlicher Verständigung“ (S. 6)
	„Schreibfertigkeiten entwickeln und sich mithilfe selbst verfasster Texte über Sachverhalte verständigen“ (S. 9)
Bildungsstandards Erster und Mittlerer Schulabschluss der KMK (Sekretariat der KMK (Hrsg.), 2022b)	Die Schüler*innen können sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen (S. 6).
	„Die Heranwachsenden lernen [...] verschiedene Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen und sich in diesen sowohl mündlich als auch schriftlich mitzuteilen“ (S. 7).
	Das Fach Deutsch soll u.a. zur Stärkung von Sozialkompetenzen sowie einer Verständigungsbereitschaft beitragen (S. 8).
	Die Schüler*innen sollen Schreibfertigkeiten entwickeln und „sich mithilfe selbst verfasster Texte über verschiedene Sachverhalte verständigen“ (S. 12 f.)
	Die Schüler*innen setzen sich mit sprachlicher Verständigung auseinander und nutzen diese gezielt (S. 13).
Richtlinien Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022a)	Die Schüler*innen sollen lernen, die eigene Meinung zu vertreten sowie die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten (S. 10).
Unterrichtsvorgaben ‚Sprache und Kommunikation‘ für den Bildungsgang Geistige Entwicklung (MSB NRW (Hrsg.), 2022b)	„Im Mittelpunkt des Unterrichts steht [...] Sprache als Verständigungsmittel [...]“ (S. 11).
Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW (Hrsg.), 2021)	Im Mittelpunkt steht u.a. Sprache als Verständigungsmittel (S. 11).
Lehrplan Deutsch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW (Hrsg.), 2011)	Kompetenzbereich ‚Produktion‘: Es geht u.a. um „sprachliches Handeln“ (S. 14)
	Inhaltsfeld ‚Kommunikation‘: Verständigungs- und Verstehensprozesse, die Funktion und Intentionalität von Sprachhandlungen sowie ihre Eingebundenheit in Situationen werden fokussiert (S. 16).
	Kompetenzerwartungen Ende der achten Klasse (Inhaltsfeld ‚Sprache‘): Das Sprachhandeln in situativen Handlungskontexten wird betont (S. 18).
	Kompetenzerwartungen Ende der zehnten Klasse (Inhaltsfeld ‚Sprache‘): Das Sprachhandeln in situativen Handlungskontexten wird betont (S. 28).
Lehrplan Deutsch für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (MSJK (Hrsg.), 2004)	Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, „die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, d.h. ihre Verstehens-, Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (S. 11).
	„Reflexion über Sprache‘: Sprache gilt als Mittel der Verständigung. Sprachhandeln wird fokussiert (S. 18).
	Kompetenzerwartungen Ender der zehnten Klasse (‚Reflexion über Sprache‘): „Sie unterscheiden und reflektieren bei Sprachhandlungen Inhalts- und Beziehungsebenen und stellen ihre Sprachhandlungen darauf ein“ (S. 38).

Schulinterner Lehrplan/Kompetenzraster Deutsch Schule A	Jahrgang 5/6: Sie können „eigene Beobachtungen und Erfahrungen anderen gegenüber sprachlich angemessen und verständlich darstellen“ (S. 8).
	Niveaustufe I: „Ich kann schriftliche Verständigungsformen unterscheiden und in Ansätzen formulieren (Brief, Einladung, Anleitung)“ (Kompetenzraster ‚Reflexion über Sprache‘, S. 1).
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule B	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufen V & VI): Die Schüler*innen informieren über einfache Sachverhalte (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufen VII & VIII): Die Schüler*innen erstellen weitgehend selbstständig „informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte“ (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (Lernstufen IX & X): Die Schüler*innen erstellen „selbstständig informierende, analytische, argumentative und produktionsorientierte Texte“ (S. 4).
	Kompetenzbereich ‚Sprache‘ und ‚Produktion‘ (Lernstufen V & VI): Die Schüler*innen unterscheiden „typische Formulierungen des Argumentierens/Appellierens, Erzählens und Informierens“ und setzen diese ein (S. 14).
	Kompetenzbereich ‚Sprache‘ und ‚Produktion‘ (Lernstufen IX & X): Die Schüler*innen gestalten „selbstständig komplexe Beiträge unter Rückgriff auf verbale und nonverbale Mittel (MSA [Mittlerer Schulabschluss]: differenziert und) intentionsgerecht“ (S. 14).
Schulinterne Kompetenzraster Deutsch Schule C	Kompetenzraster ‚Sprache und Kommunikation‘: „Bilder, Symbole und Signale zur Verständigung gebrauchen“ (S. 10).
	→ Teilkompetenz: U.a. versteht und nutzt Bild- und Symbolinformationen (S. 10). Kompetenzraster ‚Sprache und Kommunikation‘: Die Schüler*innen erkennen und nutzen Schreibenanlässe im Alltag und finden Ausdrucksformen für unterschiedliche Schreibenanlässe (S. 11).
Schulinterner Lehrplan Deutsch Schule F	Sie können verständlich und geordnet schreiben (Stichwortzettel) (S. 27).
	Die Schüler*innen können „Sprachmittel situationsgebunden anwenden [...] (Begrüßen, Entschuldigen, Argumentieren)“ (S. 29).

Fett gedruckt und grau hinterlegt = Stellen, in denen es spezifisch um kommunikatives Schreiben geht

Versicherung an Eides Statt (Abgabe Abschlussarbeit)

Ich,

Vor- und Nachname:	Lara Hüls
Straße, Hausnr.:	[REDACTED]
PLZ, Stadt:	[REDACTED]
Matrikelnummer:	[REDACTED]

versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.

Falls meine Prüfer*in von mir zu Begutachtungszwecken zusätzlich zur elektronischen Fassung der Arbeit eine Druckfassung erhält, versichere ich, dass letztere vollständig mit der eingereichten elektronischen Fassung übereinstimmt.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gemäß § 156 StGB mit bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 163 Abs. 1 StGB mit bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

[REDACTED]

Ort, Datum

[REDACTED]

Unterschrift