

Die folgenden Hinweise sollen den Lehrenden in der Praktikumsbegleitung im Fach Deutsch und den Studierenden im ISP eine Orientierung im Hinblick auf den aktuellen „state of the art“ ermöglichen. Die genannte Einstiegsliteratur dient der ersten Beschäftigung mit dem Themenbereich. Die Unterrichtsskizze kann – wie in jedem Fach – auf unterschiedliche Weise strukturiert werden. Die Skizze sollte mit dem geplanten Unterrichtsformat korrespondieren. Besprechen Sie das Thema mit Ihren Begleitpersonen. Einen guten Überblick über relevante Aspekte zum Schreiben eines Unterrichtsentwurfs sind dem folgenden Band zu entnehmen:

Esslinger-Hinz, Ilona/Wigbers, Melanie/Giovannini, Norbert/Hannig, Jutta/Herbert, Leonore (2013): Der ausführliche Unterrichtsentwurf. Weinheim/Basel: Beltz.

Die im weiteren Verlauf dargestellten Kompetenzbereiche sind sprach- (z.B. Orthografie, Grammatik) oder literaturbezogen (Literarisches Lernen) ausgerichtet. Teilweise gibt es auch Überschneidungen (z. B. Lesen, Mündlichkeit). Für einen Überblick über die Kompetenzbereiche, Methoden und Lernkultur des Deutschunterrichts in der Grundschule ist zu empfehlen:

Wildemann, Anja; Vach, Karin (2018): Deutsch unterrichten in der Grundschule. 4. Auflage. Klett, Kallmeyer: Seelze.

Einen Überblick über die Arbeitsfelder des Deutschunterrichts für alle Schulstufen gibt:

Christiane Hochstadt, Andreas Krafft, Ralph Olsen (2015): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2. Auflage. Tübingen: Narr.

### **1. Förderung mündlicher Kompetenzen**

Mündliche Kompetenzen zu erfassen und zu fördern, ist aufgrund der Flüchtigkeit von Sprache schwierig. Es gibt relativ viel Literatur zum Erzählerwerb und zum Argumentieren, jedoch mangelt es an praxisbezogenen Materialien. Im überschaubaren Bereich „Präsentieren“ sieht es etwas besser aus. Hier gilt es (wie in der Schreibdidaktik), den Präsentationsentwicklungsprozess gut zu begleiten und die Anforderungen nicht zu hoch zu setzen.

Berkemeier, Anne (2009): Praxisband: Präsentieren lehren – Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gespräche über Sachverhalte sind in der Schule zentral. Schüler\*innen mit eingeschränkten Spracherfahrungen müssen Zugang zu Gesprächen erhalten und daran beteiligt werden, um zu lernen, zu anderen zu sprechen, Beiträgen anderer verstehend zu folgen und selbst Gespräche zu führen. Ritualisierte Gesprächsformen, in denen Schüler\*innen selbst die Gesprächsleitung übernehmen dürfen, können dazu einen Beitrag leisten. Gespräche in der Klasse (z. B. Morgen-/Abschlusskreise in der Grundschule, Klassenrat oder -besprechungen, Feedbackgespräche in allen Schulstufen) zielen darauf, Abläufe zu regeln und transparent zu machen, wann Fragen gestellt und Rückmeldungen gegeben werden können. Partner- und Gruppengespräche sind wichtige Formen, um fachliche Inhalte zu erarbeiten und auch längere Redebeiträge in der Klasse vorzubereiten.

Nachdem man lange Zeit davon ausging, dass Zuhören nicht gesondert gelernt werden müsse, weiß man, etwa durch die großen Schulleistungserhebungen, dass die Anforderungen des Zuhörens und Hörverstehens hoch sind. Dies betrifft nicht nur Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen beim Hören. Nicht zuletzt verbringen alle Schüler\*innen einen Großteil ihrer unterrichtlichen Tätigkeiten mit dem Zuhören. Besonders Schüler\*innen mit bildungssprachlich eingeschränkten Sprachkompetenzen (Migrationshintergrund, soziokulturelle Benachteiligung) oder solche, die Sprachvarietäten (Dialekt, Soziolekt) verwenden, sind auf eine gezielte Zuhörförderung angewiesen. Dazu gehört es, Zuhöraktivitäten anzuregen, zuhörerspezifische Aufgabenformate anzubieten und auch Strategien zum selbstregulierenden Zuhören zu vermitteln. Die Verknüpfung von sprachbezogenen und literaturbezogenen Kompetenzen bietet sich hier sinnvoll an, wenn es z. B. um die Präsentation von Literatur im Rahmen des Vorlesens oder vermittels Hörbuch und Hörspiel geht. In der Grundschule gehört laut Bildungsstandards das Szenische Spiel sogar explizit zum Kompetenzbereich des Mündlichen. Dasselbe gilt im Grunde auch für theaterpädagogische Aufgabenfelder. Die Förderung hier kann integrativ in Verbindung mit dem Literarischen Lernen angelegt werden (s.u.).

Rathmann, Claudia / Vach, Karin (Hrsg.): Hören und Zuhören 2016, Heft 52. Themenheft der Zeitschrift Grundschule Deutsch. [Die Basisartikel sind auch für die Sekundarstufe I relevant; Unterrichts Anregungen können für die Sekundarstufe I adaptiert werden.]

Vach, Karin (Hrsg.): Gespräche führen. Anlässe nutzen, Fähigkeiten ausbauen. Thementeil Guter Unterricht der Zeitschrift Grundschulzeitschrift 2011, Heft 245/256.

Spinner, Kaspar H. (2011): Gespräch über Literatur. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollten. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 63–72.

## **2. Schriffterwerb**

Die Diskussion zur Schriftvermittlung ist nach wie vor geprägt durch den methodischen Streit, ob der Ansatz „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen oder ein silbisch orientierter Ansatz wie z. B. die „Häuschen“-Methode von Christa Röber oder die analytisch-synthetische Methode, die in vielen Fibeln umgesetzt wird, am besten ist. Das Schriftsystem des Deutschen ist eine Alphabetschrift, die durch andere Schriftprinzipien überformt ist. Keine Methode, die den Zugang nur über ein Prinzip wählt, kann alleine ausreichen, damit sich Lernende das System aneignen. Bei „Lesen durch Schreiben“ ist vorteilhaft, dass die Lernenden von Anfang an freie Texte schreiben können, allerdings können sie mit dieser Methode nicht lernen, orthographisch zu schreiben. Bei silbischen Ansätzen ist vorteilhaft, dass die Lernenden beim Lesen schneller zur richtigen Lautung kommen und dass sie im Kernbereich beim Schreiben von Anfang an silbische und morphologische Orthographieregeln nach und nach beherrschen lernen. Der Nachteil ist einerseits, dass sie lange Zeit nur Einzelwörter schreiben können, also nicht schriftlich kommunizieren können. Andererseits führt diese Methode bisher weder zu allen silbischen Schreibungen noch zu syntaktischen Orthographieregeln. Bisher ist empirisch nur nachgewiesen, dass auf längere Sicht keine der Methoden besser abschneidet als eine andere.

Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen.

Vergleiche zu einer im Methodenstreit vermittelnden Position:

Mesch, Birgit (2016): Weder am Buchstaben kleben – noch an der Silbe... Vorschläge für eine durchgängige Schriftförderung. In: Grundschulunterricht Deutsch (2016), H. 3, S. 13–18.

### **3. Orthographie**

Die Orthographie des Deutschen ist komplex, aber in weiten Teilen erklärbar und regulär. Gängige Materialien sind sehr häufig nicht dem Gegenstand angemessen ausgearbeitet. Nicht selten werden falsche Regeln formuliert. Beim Erklären und Aufgabenstellen sollten die Regularitäten wissenschaftlich fundiert sein. Didaktisch geht es darum, die Lernenden dadurch kompetent zu machen, dass sie nicht vorrangig die (amtlichen) Regeln, sondern stabile Strategien erwerben, die ihnen bei Rechtschreibentscheidungen helfen. Rechtschreibgespräche machen es möglich, über Strategien, ihre erfolgreiche Anwendung und konkrete Schwierigkeiten beim Rechtschreiben gemeinsam zu reflektieren.

Betzel, Dirk/Schönenberg, Stephanie (2016): Rechtschreibunterricht. Themenheft der Zeitschrift Deutsch 5-10, Heft 48/2016 [Beiträge auch für die Primarstufe relevant], darin:

Betzel, Dirk/Schönenberg, Stephanie (2016): Rechtschreibunterricht – ein Weg für alle? Editorial, S. 1.

Schönenberg, Stephanie/Betzel, Dirk (2016): Verstehen statt Pauken. Grundlagenbeitrag, S. 32–36.

Betzel, Dirk/Schönenberg, Stephanie (2016): Fehler als Hilfe für Unterrichts- und Förderplanung nutzen, Lernstand beurteilen. S. 37–39.

Schönenberg, Stephanie/Betzel, Dirk (2016): Fehlerschwerpunkten begegnen. Fördervorschläge, S. 40–42.

### **4. Leseförderung**

Das Angebot an Lesefördermethoden ist inzwischen relativ breit. Wesentlich für die Auswahl ist die Frage, welche Lernenden welche Unterstützung brauchen. Gelingen ihnen die hierarchieniedrigen Prozesse noch nicht, hilft ein kontrolliertes Lautleseverfahren. Ist das „Erlesen“ von Wörtern und Sätzen in Texten kein Problem mehr, sollte das Textverstehen gefördert werden. Dies gilt auch für starke Leser\*innen, weil die in der Schule zu lesenden Texte zunehmend komplexer werden. Ein nachgewiesenermaßen hilfreiches Verfahren ist z. B. das Reciprocal teaching, bei dem die Schüler\*innen lernen, sich gegenseitig im Umgang mit einem Lesetext zu unterstützen.

<https://www.ph-heidelberg.de/deutsch/forschung/verbundprojekt-durchgaengige-sprachfoerderung/kl-5-lesestrategietraining-reciprocal-teaching.html> (09.07.2018)

Über die konkrete Förderung der Lesefähigkeit hinaus (Leseflüssigkeit, Anwendung von Lesestrategien zum Textverständnis) ist auch zu bedenken, dass Lesen als ein Hinein- und Sich-Zurechtfinden in kommunikative Zusammenhänge, gesellschaftliche Erwartungen und Normen zu verstehen ist (soziokulturelle Dimensionen). Lesen wird in diesem Sinne auch als kulturell geprägte Ressource der Persönlichkeitsbildung verstanden, die zur sprachlichen und ästhetischen Sensibilität, zur Empathiefähigkeit, zum Fremdverstehen und zur Teilhabe am kulturellen Gedächtnis beiträgt. Zugänge zum Lesen und zu Literatur sollte durch die Anwendung entsprechender methodischer Wege erfolgen (gesprächsförmige Verfahren von offen bis geschlossen, textanalytische Verfahren, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren), die im Hinblick auf die Voraussetzungen der Schüler\*innen und die Anforderungen der Texte adäquat kombiniert werden sollten.

Die Öffnung des Unterrichts im Hinblick auf außerschulische Lernorte wie Bibliotheken, Lesungen, Theater oder Kino sind im Sinne des Lesens als kulturelle Praxis sehr zu empfehlen.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014<sup>7</sup>): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler.

Artelt, Cordula; Dörfler, Tobias (2008): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer .

Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. Online unter:

<http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=d6a2652fedcc6694323988fc4380417c> (09.10.2018)

## 5. Schreiben

Das Verfassen von Texten ist komplex. Seit den 1970er Jahren wird immer deutlich, dass es sinnvoll ist, den Schreibprozess zu unterstützen. D. h., dass die Lernenden beim Planen, Formulieren und Überarbeiten begleitet werden. Bisher werden vornehmlich Methoden zum Planen und Überarbeiten diskutiert (z. B. Schreibkonferenz). Besser ist es allerdings, den Schreibprozess textartenspezifisch zu begleiten und beim Schreiben von der Funktion eines Textes oder einer Textart auszugehen. Von dieser Funktion aus gedacht, ergeben sich Adressat\*innen, Schreibziele und Formulierungsmaximen. Erzählungen sollen unterhalten, an möglichen Welten(würfen) teilhaben lassen und deshalb – keineswegs nur mit Adjektiven – die Vorstellungs- und Erfahrungswelt der Leser\*innen anreichern, eine Anleitung soll Leser\*innen in die Lage versetzen, das Beschriebene in die Tat umzusetzen (meist sind Abbildungen und ggf. Materialangaben dafür sinnvoll) usw.

Böttcher, Ingrid/Michael Becker-Mrotzek (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin.

<https://www.ph-heidelberg.de/sachtexte-schreiben.html> (09.10.2018)

Wrobel, Arne (2010): Schreiben – Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Huneke, Hans-Werner et al (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 202–217.

## **6. Grammatik und Reflexion über Sprache**

Grammatikunterricht ist nach wie vor ein ungeliebter, wenig nachhaltiger Kompetenzbereich. Ähnlich wie beim Thema Schriffterwerb wird viel über „die“ richtige Methode gestritten. Problematisch ist vor allem, dass weitgehend unklar ist, welchen Nutzen systematischer Grammatikunterricht hat und wie funktionaler Grammatikunterricht systematisiert werden kann. Einen ersten Überblick geben:

Hochstadt, Christiane/ Krafft, Andreas/ Olsen, Ralph (2013): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: Narr, S. 206-241 [= Kapitel 6.5 – 6.11.]

Gornik, Hildegard (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn u.a.: Schöningh, 2003, Bd. 2, S. 814–829.

Wieland, Regina (2010): Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren - Grammatikunterricht. In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.336–359.

An der PH Heidelberg wurde in den vergangenen Semestern gemeinsam mit Studierenden ein neues Konzept für den Grammatikunterricht erarbeitet, der den Lernenden Einsichten in sprachliche Strukturen ermöglichen sollen, damit sie sprachlich erfolgreich(er) handeln lernen. Dementsprechend ist die Reflexion über Sprache eng an das mündliche und schriftliche sprachliche Handeln der Lernenden geknüpft.

Berkemeier, Anne/Wieland, Regina (2017): Sprachliches Wissen und sprachliches Können: Grammatikunterricht funktional-pragmatisch gedacht. In: Krause, A./Lehmann, G./Thielmann, W./Trautmann, C. (Hg.): Form und Funktion. Tübingen: Stauffenburg. 645-658.

Ebenso besteht oftmals eine Kluft zwischen Literatur- und Grammatikunterricht. Dabei können sprachreflexive Prozesse gerade im Hinblick auf den Umgang mit (insbesondere literarästhetischer) Literatur (literarisches) Textverstehen fördern und gleichermaßen vertiefende Einblicke in sprachliche Strukturen und Muster gewähren helfen.

Klotz, Peter (2015): Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.) (2015): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2., korr. Aufl. (12014) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 552–564. (= DTP, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6).

## **7. Deutsch als Zweitsprache**

Auch die Problemlöseansätze im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind noch weit ausbaubar. Häufig wird auf grundsätzliche Strategien (wie z. B. Scaffolding) oder vereinzelte „Stolpersteine“ verwiesen, die Systematik des Zweitspracherwerbs wird in Lehrmaterialien aber wenig gespiegelt. Das gilt leider sowohl für den beginnenden Zweitspracherwerb in sogenannten Vorbereitungsklassen als auch für die zielgenaue Förderung der Fortgeschrittenen, von denen viele in Deutschland geboren sind. Für den Schriffterwerb gibt die „Hörtabelle“ (s.

Link 1) gute Hilfen. Auch können wir zeigen, wie vereinfachte Textvarianten das Lernen im Fach ermöglichen kann (s. Link 2).

Gabriele Kniffka / Gesa Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 3. Aufl.

<http://www.ph-heidelberg.de/hoertabelle.html> (09.07.2018)

<https://www.ph-heidelberg.de/sachtex-te-schreiben.html> (09.07.2018)

Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur bietet für DaZ-Lerner\*innen vielfältige Lernpotenziale. Besonders anregungsreich sind Texte von Autor\*innen mit anderen Herkunftssprachen als dem Deutschen, die in parallel zweisprachigen Fassungen vorliegen. Sie eröffnen Zugang zu anderen literar-ästhetischen Traditionen, machen aufmerksam auf kulturelle Verflechtungen und Überschneidungen, eröffnen den Blick auf kulturelle und sprachliche Vielfalt und können zur Überwindung von kultureller Fremdheit beitragen. Es liegen mittlerweile verschiedene unterrichtliche Vorschläge vor, wie mit mehrsprachigen Texten im Unterricht gearbeitet werden kann.

JuLit 2017, Heft 2: Hinterm Horizont geht's weiter. Kinderliteratur – Potenziale für interkulturelles Lernen.

## **8. Literarisches Lernen**

Unter dem Begriff des literarischen Lernens werden Lernprozesse rund um Literatur in den Blick genommen. Es geht im Wesentlichen um die Vermittlung von Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnissen, die dazu beitragen können, Literatur zu erschließen, zu genießen und zu verstehen. Dafür spielt die Vermittlung von Wissen in den folgenden Bereichen eine wesentliche Rolle: z. B. fremde und/oder historisch entrückte Verhältnisse, Wissen über Menschsein in Geschichte und Kultur, anthropologische Fragen, Wissen als psychologische Intuition (Fremd- und Selbstverstehen, Empathie) sowie Wissen über literarische Kommunikation (Genres, Gattungen, Erzähltechniken, symbolische Ausdrucksformen). Ein zeitgemäßer Literaturunterricht kann sich nicht auf die tradierten Werte einer literarischen Bildung zurückziehen, sondern muss auch Antworten auf die technologische Entwicklung und die außerschulischen medienbezogenen Praktiken finden sowie den Anforderungen durch sprachliche und kulturelle Diversität gerecht werden. Das heißt, dass es nicht darum gehen kann, sich auf einen Literaturkanon zurückzuziehen. Es ist immer neu zu fragen, welche Texte und Medien für die ganzheitliche Entwicklung der Schüler\*innen von Bedeutung sein können (kognitive, emotionale, motivationale, reflexive und handlungsbezogene Dimensionen).

Im Sinne der Kompetenzorientierung geht es darum, Zugang zu kulturellen Gegenständen zu erhalten, vielfältige Leseerfahrungen zu ermöglichen (literarische Gattungen, Werke, Autor\*innen, sprachliche und narrative Mittel) und Fähigkeiten zu erwerben und Texte zunehmend selbstständig zu erschließen. Es liegen viele Studien vor, welche die Lektüren im Unterricht kritisch beleuchten. Oftmals beschränkt sich die Auseinandersetzung mit Literatur auf kurze Texte in Lesebüchern und Arbeitsheften. Ganze Bücher finden zu selten Berücksichtigung und vielfach geht die Wahl der Texte an den Interessen der Schüler\*innen vorbei. Hier

sind innovative Ansätze längst überfällig, wie es auch die Empfehlungen von PISA bestätigen. Daher ist bei der Wahl der Lektüren darauf zu achten, dass sie dem Erfahrungshorizont der Schüler\*innen entsprechen, Neugier wecken sowie kognitiv und emotional anregend sind. Orientierung können auch die Freizeitlektüren der Kinder und Jugendlichen bieten. Vielfältige mediale Darstellungsformen wie Zeitschriften, Internetangebote, Hörmedien und Filme tragen ebenfalls zur Literaturvermittlung bei. Übersichten über kinder- und jugendliterarische Angebote, spezifische Gattungen und Genres und ihre narrativen wie sprachlichen Gestaltungsformen und aktuelle Entwicklungstrends gibt es viele. Hier ist auch zu denken an Erstlesebücher, Bilderbücher, Comics, Graphic Novels, phantastische KJL, Familienromane, Krimis, Adoleszenzliteratur und Abenteuerliteratur.

Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 6–13.

Merklinger, Daniela; Vach, Karin (Hrsg.): Literarisches Lernen 2015, Heft 48. Themenheft der Zeitschrift Grundschule Deutsch. [Die Basisartikel sind auch für die Sekundarstufe I relevant; Unterrichtsanregungen können für die Sekundarstufe I adaptiert werden.]

## **9. Medienbezogenes Lernen**

Medienbezogenes Lernen ist eine Querschnittsaufgabe kultureller Bildung. Medienbezogenes Lernen befördert kommunikatives, kooperatives und kreatives Handeln im Unterricht. Es trägt wesentlich zu einer Innovation des Unterrichts bei, da herkömmliche Formen wie Frontalunterricht und das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch bei der Medienarbeit an ihre Grenzen kommen. Medienbezogenes Lernen kann in fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben kompetenzorientiert sinnvoll realisiert werden. Die Arbeit mit Medien schult die Sinneswahrnehmung, fördert ästhetische Sensibilität, unterstützt die Geschmacks- und Urteilsbildung und erweitert die individuelle Ausdrucksfähigkeit. Mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Medienerziehung aus dem Jahre 2012 liegt eine administrative Legitimation vor, Medien als Lerngegenstand im Deutschunterricht stärker zu berücksichtigen.

[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) (09.07.2018)

Abraham, Ulf; Knopf, Julia (2017): Im Deutschunterricht Medien untersuchen und nutzen. Kap.6. In: dies. (Hrsg.): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 201–229.