Corinna Luptowicz
Hrsg.: Julia Knopf, Ulf Abraham

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Mit dem Konzept KIDSS kompetenzorientiert unterrichten

KIDSS

EIN KONZEPT FÜR ~~LEHRKRÄFTE~~ uns

Band 2 Praxis

Deutschdidaktik für die Grundschule

V
H

Deutschdidaktik für die Primarstufe

Band 6

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Mit dem Konzept KIDSS kompetenzorientiert unterrichten

Praxis

von

Corinna Luptowicz

herausgegeben von

Julia Knopf & Ulf Abraham

Schneider Verlag Hohengehren

Deutschdidaktik für die Primarstufe
Reihenherausgeber: Julia Knopf & Ulf Abraham

Umschlag:
Jette Neuner

Teil 2 der an der Universität des Saarlandes angenommenen Dissertation „KIDSS – ein kompetenzorientiertes und individualisierendes fachdidaktisches Unterrichtskonzept zum Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* in der Primarstufe“

Erstgutacherin: Prof. Dr. Julia Knopf
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Stefanie Haberzettl
Drittgutachter: Prof. Dr. Ulf Abraham

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2158-8

Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstrasse 13
D-73666 Baltmannsweiler

homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 2021.
Printed in Germany
Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort

„Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur Information."

Was Albert Einstein vor über 100 Jahren zum Lernen feststellte, ist heute aktueller denn je. Sowohl bildungspolitische Vorgaben als auch grundschulpädagogische und lerntheoretische Erkenntnisse fordern für die Primarstufe einen handlungsorientierten Unterricht, der an den unterschiedlichen Erfahrungen der Lernenden anknüpft. Mit individualisierenden Maßnahmen soll dafür Sorge getragen werden, dass *alle* Kinder ihre Kompetenzen erweitern. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht die Inhalte, sondern die Lernenden selbst. Dies gilt ebenso für den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* im Deutschunterricht. Die Lernenden sollen – eingebettet in lebensweltliche Themen – Sprache und Kommunikation unter die Lupe nehmen und in vielfältigen kindgerechten Situationen darüber reflektieren. Da es sich um einen Bereich handelt, zu dem bereits Kleinkinder zahlreiche Vorerfahrungen sammeln, beispielsweise durch lustige Sprachspielereien oder das Erproben pragmatischer Handlungsmuster im Bereich der *Höflichkeit*, liegt eine solche erwerbsorientierte Ausrichtung des Unterrichts auf der Hand und wird von Seiten der Sprachdidaktik seit der kommunikativen Wende gefordert. Bisherige Entwürfe fokussieren jedoch nur einzelne Ausschnitte anstelle des gesamten Kompetenzbereichs. Für einen kompetenzorientierten Unterricht fehlt Lehrkräften damit immer noch eine Planungshilfe; Studien zufolge orientieren sich diese vermutlich so eher am eigenen Schulunterricht (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018, 150). Es wurd vermutet, dass Unterricht kaum die individuellen Dispositionen der Kinder aufgreift, Inhalte werden eher weniger handlungsorientiert vermittelt. Usus ist ein vornehmlich gleichschrittiges Auswendiglernen von Merksätzen zu grammatischen Kategorien, die dabei vermittelten Fachbegriffe bleiben oftmals inhaltsleer. Beispielsweise sollen die Kinder den Kasus von Satzgliedern bestimmen, obwohl die Kasusmarkierung im Sprachgebrauch dieser Altersgruppe noch nicht gesichert ist (vgl. ausführlich Luptowicz 2021, 23ff.). Daneben reduzieren Sprachbücher innovativere Standards wie *sprachliche Verständigung untersuchen* oder *Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken* auf wenige Einzelseiten. Ein Transfer auf die kindliche Lebenswelt sowie die dadurch angestrebte „situationsangemessene Sprachverwendung" (KMK 2005, 9) werden damit weniger wahrscheinlich. Eine erwerbsorientierte Umsetzung des Kompetenzbereichs bleibt eine Herausforderung.

Hier knüpft das Konzept *KIDSS* an. Es handelt sich dabei um den zweiten Teil meiner 2019 vorgelegten Dissertation *KIDSS – ein kompetenzorientiertes und individualisierendes, fachdidaktisches Unterrichtskonzept zum Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen' in der Primarstufe*. Durch eine interdisziplinäre Vorgehensweise, die erwerbsorien-

tiert ausgerichtet ist, deckt KIDSS nicht nur alle Standards (vgl. KMK 2005, 13) ab und weitet diese sinnvoll aus. Zusätzlich sind für eine höhere Praxisorientierung u.a. Erklärungsansätze wichtiger Bezugsdisziplinen (wie Lern- und Sprachpsychologie, Grundschulpädagogik) sowie Analysen zum Unterrichtsalltag integriert. Auf diese Weise kann zum einen an den Vorerfahrungen der Heranwachsenden angeknüpft werden und zum anderen wird das Konzept anschlussfähig für Lehrkräfte. Handlungsorientierung ist sowohl Ausgangspunkt als auch Leitgedanke bei der methodischen Umsetzung. Durch die Vorgabe konkreter Bausteine erhalten Lehrkräfte die bislang für den Unterricht fehlende Planungshilfe für den gesamten Kompetenzbereich. Die ausführliche theoretische Grundlage des Konzepts befindet sich im Theorieband der Reihe.

Forschungsschwerpunkte liegen in der Sprachdidaktik bezogen auf den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* derzeit vor allem im empirischen und weniger im konzeptionellen Bereich, daher danke ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Julia Knopf für die ermutigende Betreuung und das konstruktive Feedback, die mich in der interdisziplinären und konzeptionellen Vorgehensweise bestärkt haben. Prof. Dr. Stefanie Haberzettl danke ich für ihre wertvollen Ratschläge und die Übernahme des Zweitgutachtens. Ferner möchte ich mich bei Prof. Dr. Ulf Abraham für die Übernahme des Drittgutachtens bedanken. Ihm und Julia Knopf danke ich darüber hinaus in der Funktion als Herausgeber für die Möglichkeit, meine Dissertation in ihrer Schriftenreihe *Deutschdidaktik für die Grundschule* publizieren zu dürfen. Ein weiterer Dank für die Hilfsbereitschaft und für inspirierende Denkanstöße geht an meine ehemaligen Saarbrücker Kolleginnen des Lehrstuhls *Fachdidaktik Deutsch Primarstufe* Ann-Kristin Müller, Sina-Marie Schneider, Eva Schrenker und ganz besonders an Tania Kraft und Sandra Druschke. Jette Theiß-Neuner danke ich für die Illustration der beiden Cover und Ann-Kathrin Weber-Lenkel für die Hilfe bei der formalen Gestaltung. Mein besonderer Dank gilt meiner Familie für die Geduld und emotionale Unterstützung.

Mannsgereuth, im Mai 2021

Corinna Luptowicz

Inhaltsverzeichnis

A Einleitung 1

B Das Konzept KIDSS 11

1. Begriffsklärung 13

2. Begründung 14

3. Zielsetzung 17

4. KIDSS-orientierte Lerninhalte 18

5. Handlungsempfehlungen für den Unterricht 19

5.1 Prinzipien von KIDSS 20

5.2 Unterrichtsorganisatorische Hinweise 22

5.2.1 3-Ebenen-Modell 23
5.2.2 Didaktische Landkarte 24

5.3 Methodisch-didaktische Überlegungen 25

5.3.1 Individualisierte Lernziele bzw. Kompetenzniveaus 26
5.3.1.1 Grammatisches Können 27
5.3.1.2 Metasprachliche Fähigkeiten 28
5.3.1.3 Metakommunikative Fähigkeiten 30

5.3.2 KIDSS-orientierte Lernwege 31
5.3.2.1 Grammatisches Können 31
5.3.2.2 Metasprachliche und metakommunikative Fähigkeiten 32

5.3.3 Innovative Lernevaluation 36
5.3.3.1 Stärken-Schwächen-Profile 37
5.3.3.2 KIDSS-orientierte Reflexion im Klassenverband 41
5.3.3.3 KIDSS-orientierte Lernevaluation im KIDSS-Buch 41

C Beispiele 43

1. Impulse für thematische Anknüpfungspunkte von KIDSS 43

1.1 Demokratie und Gesellschaft 44

1.2 Raum und Mobilität 50

1.3 Natur und Umwelt 53

1.4 Zeit und Wandel 55

2. Kindheit früher und heute 60

2.1 Einbettung in einen fächerintegrativen und sprachintensiven Unterricht 60

2.2 Umsetzung des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ am Beispiel der Domäne *Familie* 62

2.2.1 Bilderbücher als Erziehungsmittel zur Zeit der Ur-Großeltern 63

2.2.2 Hausaufgaben – Ein Rap als Anlass zur Reflexion über familiäre Kommunikation in einer typischen Alltagssituation 74

2.2.3 „Verkehrte Welt“-Beispiel als Anlass zur Reflexion des familiären Kommunikationsverhaltens heute 85

2.2.4 KIDSS-Lexika 94

2.2.5 Erweiterung des individuellen grammatischen Könnens durch die Formate Lese-KIDSS und Spiel-KIDSS 96

D Fazit und Perspektiven 99

Literaturverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

A Einleitung

> „Es liegt nicht an den Kindern, den Normen der Schule zu entsprechen; es ist Aufgabe der Schule, der Verschiedenheit der Kinder Rechnung zu tragen.“ (Celestin Freinet)

Was in der Grundschulpädagogik seit mehr als 100 Jahren selbstverständlich ist, nämlich den Unterricht an den individuellen Dispositionen der Lernenden auszurichten (vgl. z.B. Schorch 2007, 179; Seifert & Wiedenhorn 2018, 219), stellt für den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* der Primarstufe bislang immer noch eine Herausforderung dar. Das liegt vermutlich v.a. daran, dass bildungspolitische Vorgaben, der aktuelle Stand der Sprachdidaktik sowie die unterrichtliche Realität in einem Missverhältnis stehen:

- Bildungspolitische Vorgaben fordern Gegensätzliches: Sie wollen einerseits immer noch eine Vermittlung traditioneller grammatischer Themen und andererseits eine individualisierte Reflexion über Sprache und Kommunikation (vgl. KMK 2005).
- Aktuelle Konzepte der Sprachdidaktik begreifen *Handlungsorientierung* entweder als erwerbsorientierte Inhalte *oder* als operative Methodik. Der Fokus liegt aktuell zunehmend auf spezifischer empirischer Unterrichtsforschung oder ausgewählten erwerbsorientierten Impulsen – weniger auf konzeptuellen Arbeiten, die eine konkrete Planungshilfe für den Unterricht geben.
- Wenige Analysen zur unterrichtlichen Realität und eher traditionell ausgerichtete Sprachbücher lassen subjektive Konzepte bei der Umsetzung im Unterricht in Orientierung an der eigenen Schulzeit vermuten. Eine Ausrichtung an den Spracherfahrungen der Lernenden ist damit wenig wahrscheinlich.

Bildungspolitische Vorgaben: traditionelle Grammatikvermittlung vs. individualisierte Reflexion über Sprache und Kommunikation

Innerhalb des Faches Deutsch handelt es sich bei *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* um einen von vier Kompetenzbereichen neben *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* (inklusive *richtig schreiben*) sowie *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (vgl. Abb. 1). Im Sinne des integrativen Deutschunterrichts liegt der Bereich quer zu den anderen Kom-petenzbereichen – die Kinder reflektieren über Sprache und Sprachgebrauch indem sie schreiben, sprechen und zuhören oder lesen. Es handelt sich um eine *funktionale* Perspektive, eine isolierte Grammatikvermittlung wie im traditionellen Grammatikunter-richt ist nicht mehr angedacht.

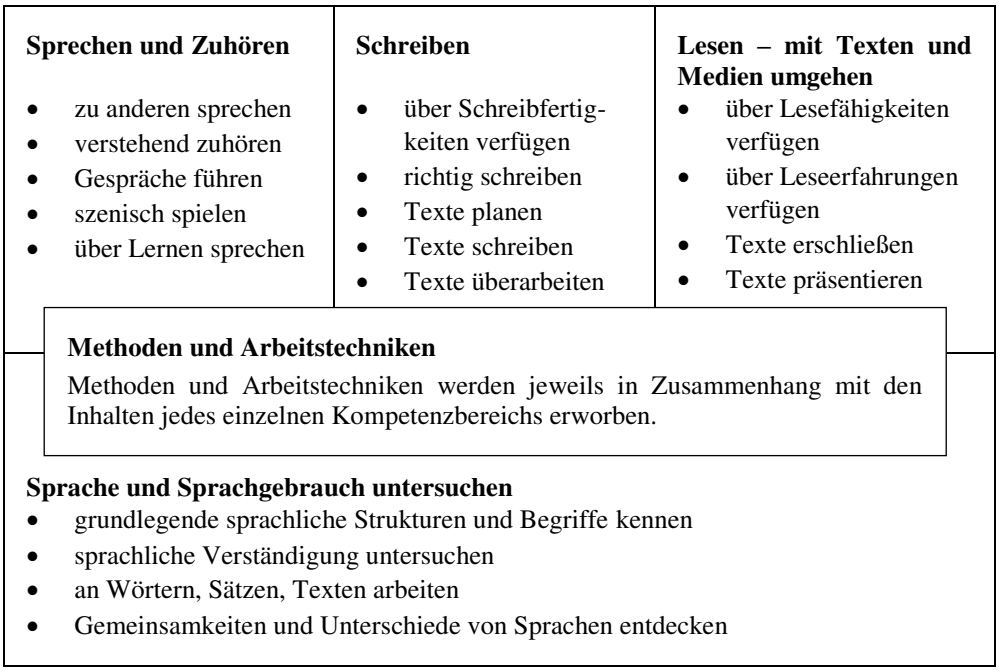

Abb. 1: Kompetenzbereiche im Fach Deutsch Primarstufe (KMK 2005, 7)

Im Einzelnen werden Kompetenzen für die Standards *sprachliche Verständigung untersuchen*; *an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten*; *Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken* sowie *grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden* verbindlich vorgegeben (KMK 2005, 13):

Sprachliche Verständigung untersuchen:

- Beziehungen zwischen Absicht – sprachlichen Merkmalen – Wirkungen untersuchen,
- Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache kennen,
- Rollen von Sprecher/ Schreiber – Hörer/ Leser untersuchen und nutzen,
- über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen.

An Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten:

- Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen,
- Wörter sammeln und ordnen,
- sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen,
- die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen,
- mit Sprache experimentell und spielerisch umgehen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken:

- Deutsch – Fremdsprache, Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund; Deutsch – Nachbarsprachen
- gebräuchliche Fremdwörter untersuchen

Grundlegende sprachliche Strukturen kennen und verwenden (vgl. Abb. 2)

Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe	
Es geht hier in erster Linie um die mit Begriffen und Strukturen gemeinten Kategorien. Die Bezeichnungen dafür können unterschiedlich sein.	
Wort	Buchstabe, Laut, Selbstlaut, Mitlaut, Umlaut, Silbe, Alphabet
	Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein Wortfeld Wortart
	Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht
	Verb: Grundform, gebeugte Form Zeitformen: Gegenwart, Vergangenheitsformen
	Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel
	Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen
	Pronomen
	andere Wörter (alle hier nicht kategorisierten Wörter gehören zu dieser Restkategorie)
Satz	Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz wörtliche Rede
	Subjekt
	Prädikat/Satzkern
	Ergänzungen: Satzglied; einteilige, mehrteilige Ergänzung
	Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (als Zeitstufen)

Abb. 2: Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe (KMK 2005, 14)

Im Einklang mit grundschulpägagogischen Forderungen wird bei der Umsetzung für eine Individualisierung des Unterrichts plädiert, denn:

> „Kinder bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen und Voraussetzungen für das Lernen mit. Die Grundschule und besonders der Deutschunterricht stehen vor der Herausforderung, an den jeweiligen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes […] anzuknüpfen. […] In lebensnahen und kindgemäßen Situationen und an bedeutsamen Inhalten entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, geschriebene und gesprochene Sprache situationsangemessen, sachgemäß, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen.“ (KMK 2005, 6)

Der Unterricht soll integrativ und funktional, aktiv-entdeckend, individualisierend und differenzierend sein und sich durch soziales Lernen, Lebensweltbezug sowie prozessorientiertes Feedback auszeichnen (vgl. KMK 2005, 8; 2015a, 10). Dies wird an innovativen Standards wie *sprachliche Verständigung untersuchen* oder *Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken* ersichtlich, die ebenso von pragmati-

schen Perspektiven der Sprachdidaktik für die Primarstufe gestützt werden (vgl. z.B. Riegler 2006) und sich auch an den kindlichen Dispositionen orientieren. Gerade für die Reflexion über Sprache und Kommunikation verfügen die Heranwachsenden nämlich über zahlreiche Vorerfahrungen, an die der Unterricht anknüpfen kann – sei es beispielsweise die Vorliebe für lustige Sprachspielereien, die Reflexion von Wort- und Äußerungsbedeutungen oder das Nachdenken über Höflichkeit und Gesprächsnormen (vgl. z.B. Andresen 2014, 178; Lang 2011, 190f.; Stude 2014, 116ff.; ausführlich Luptowicz 2021, Kapitel B2).

Gleichzeitig müssen Lehrkräfte aber ebenso Begriffswissen vermitteln, das sich an einer seit Erscheinen sowohl aus linguistischer als auch sprachdidaktischer Perspektive stark kritisierten Terminologieliste (vgl. Abb. 2; vgl. z.B. Peyer 2011, 104) orientiert und auf die Ebenen *Wort* und *Satz* beschränkt ist. Die Liste führt eher weniger zu einem erwerbsorientierten Unterricht als vielmehr zur oftmals traditionellen Grammatikvermittlung, die seit der kommunikativen Wende der 1970er Jahre durch andere handlungsorientierte Konzepte ersetzt werden soll (wie etwa die *Grammatikwerkstatt*, vgl. Menzel 1999; *Handlungsorientierter Grammatikunterricht*, vgl. Bartnitzky 2016 oder der *Funktionale Grammatikunterricht*, vgl. Köller 1998). Das Beharren auf den Kategorien dieser Liste erschwert eine tatsächliche Individualisierung des Unterrichts – dies wird umso deutlicher, wenn Erklärungsansätze zum kindlichen Spracherwerb betrachtet werden (vgl. ausführlich Luptowicz 2021, Kapitel B2), die aufzeigen, dass zu den entsprechenden Kategorien (z.B. Kasusmorphologie) in der Altersgruppe implizites Wissen noch fehlt oder stark fehleranfällig ist (vgl. z.B. Kauschke 2000, Lipkowski 2017, Müller 2013; Szagun 2016, Tomasello 2007). Im Fokus sollte im Primarbereich eher die Förderung des grammatischen Könnens stehen, wobei Lernmechanismen aus dem natürlichen Spracherwerb wie *Imitation*, *Analogiebildung* oder *Häufigkeiten im Input* didaktisch nutzbar gemacht werden müssen. Es gilt, diejenigen Strukturen und Muster vermehrt in den Unterricht zu integrieren, die von den Kindern in einem nächsten Schritt erworben werden (vgl. Ruberg & Rothweiler 2012, 48).

Eine Weiterentwicklung der Bildungsstandards ist, begründet mit Erkenntnissen zur kindlichen Sprachentwicklung in den folgenden Bereichen dringend erforderlich (vgl. Luptowicz 2021, 154):

- Verzicht auf die verbindliche Vermittlung von formalem Begriffswissen zu grammatischen Themen zugunsten einer Stärkung des grammatischen Könnens
- Entwicklung von Kompetenzmodellen zu allen Standards als Grundlage für die Individualisierung des Unterrichts
- Ausdifferenzieren aller Standards und Fixieren eines Fundamentums, das am sprachlichen Können der Kinder ausgerichtet ist
- Explizite Hinweise zur Unterrichtsgestaltung mit lernbereichs- und fächerübergreifenden Beispielen

Position der Sprachdidaktik: erwerbsorientierte Inhalte vs. handlungsorientierte Methodik, Interdisziplinarität vs. spezifische empirische Unterrichtsforschung

In den letzten Jahrzehnten wurden v.a. seit der kommunikativen Wende einige innovative fachdidaktische Unterrichtskonzepte vorgelegt (vgl. z.B. Boettcher & Sitta 1978, Köller 1997, Riegler 2006, Bartnitzky 2016), die für eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den Inhalten plädieren und damit Alternativen zur traditionellen Grammatikvermittlung im Sinne eines formal-systematischen Vorgehens aufzeigen (vgl. Luptowicz 2021, 96ff.). Der Begriff der Handlungsorientierung wird dabei unterschiedlich ausgelegt: Während die einen Konzepte sich an den Sprachhandlungen der Lernenden orientieren wollen (wie z.B. Riegler 2006, Hochstadt 2015), legen andere eher den Schwerpunkt auf die Methodik – das Operieren mit Sprache (vgl. Bartnitzky 2016). Um der eingangs angeführten Forderung Freinets und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht zu werden, braucht es beides: Zunächst eine Orientierung an den kindlichen Voraussetzungen, woran eine handlungsorientierte Umsetzung in Orentierung an den Erwerbsmechanismen des natürlichen Spracherwerbs (*Imitation*, *Häufigkeiten im Input*, *Analogiebildung*) anschließt. Erkenntnisse aus dem Elementarbereich weisen darauf hin, dass Heranwachsende gerade im metasprachlichen und metakommunikativen Bereich ausgeprägte Vorerfahrungen besitzen, an die der Unterricht mehr anknüpfen muss (vgl. u.a. Stude 2014, 131; Krafft 2014, 45; Lipkowski 2017, 120). Bisherige Konzepte zum Kompetenzbereich geben entweder für die Schulung des grammatischen Könnens oder für die Reflexion kommunikativ-pragmatischer Aspekte wichtige Impulse, die in einem umfassenden Konzept zu integrieren sind, das *alle* für den Unterricht relevanten Bereiche der Bildungsstandards abdeckt bzw. diese bei Bedarf durch weitere für die Altersgruppe relevante Inhalte ausweitet.

Bedeutsame Konzepte für den Primarbereich sind v.a. der *Handlungsorientierte Grammatikunterricht*, *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*, *Nachdenken über Sprache* sowie als Basis für die Umsetzung der *Sprachintensive Unterricht* (vgl. ausführlich Luptowicz 2021, 96ff.):

- *Handlungsorientierter Grammatikunterricht*: Bartnitzky (2016) legt mit seinem Konzept Vorschläge für eine handlungsorientierte Vermittlung der traditionellen grammatischen Kategorien vor. Die Themen sind an authentischen Sprachhandlungen der Lernenden ausgerichtet, ein besonderer Fokus liegt auf dem mündlichen Sprachgebrauch. Den Kindern werden Strategien zur eigenständigen Erarbeitung der Kategorien an die Hand gegeben.
- *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*: Hochstadt (2015) entwickelt ein spracherwerbsorientiertes Konzept für den Grammatikunterricht, das sich am mimetischen Lernen orientiert. Über den Erwerb und die Stabilisierung schriftsprachlicher Muster soll rezeptionsorientiert das sprachliche Können der Kinder geschult werden.
- *Nachdenken über Sprache*: Riegler (2006) nimmt vorrangig die metasprachlichen Vorerfahrungen der Kinder in den Bereichen Semantik und Pragmatik in den Blick, an die der Unterricht anknüpfen muss. Die Heranwachsenden sollen demnach über den eigenen Sprachgebrauch reflektieren, wodurch die sprachliche Handlungsfähigkeit gefördert wird.

- *Sprachintensiver Unterricht:* Kurtz u.a. (2015) legen ein integratives Konzept vor, das Sprachfördermaßnahmen direkt in den Regelunterricht einbettet. Den Lernenden sollen die einzelnen Themen durch bedeutungsvolle lebensweltliche Kontexte thematisch verdichtet vermittelt werden. Wichtig ist die zeitliche Tiefe, die Kinder arbeiten projektorientiert über mehrere Wochen an einem Themengebiet.

Für eine Integration in ein Gesamtkonzept, das sich interdisziplinär an bildungspolitischen Vorgaben, entwicklungspsychologischen sowie grundschulpädagogischen Perspektiven orientiert, bilden die Entwürfe eine breitgefächerte Grundlage. Allerdings lässt die Rezeption jeglicher seit der kommunikativen Wende erschienenen Vorschläge die Frage aufkommen, welche Elemente ein Unterrichtskonzept per se enthalten muss, um den Schritt in die Unterrichtspraxis zu erleichtern – die den wenigen Analysen zufolge noch eher von traditionellen Vorgehensweisen geprägt ist (siehe Herausforderung 3). Bausteine für ein Unterrichtskonzept lassen sich durch Erklärungsansätze der *Allgemeinen Didaktik* konkretisieren (vgl. z.B. Meyer 1994, 208; Glöckel 2003, 319). Um relevante kindliche Vorerfahrungen zu erfassen, die die Basis für einen individualisierten Unterricht bilden, muss die Vorgehensweise interdisziplinär angelegt sein. Ein erstes solches Modell für die Unterrichtskonzeptentwicklung im Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* zeigt Abbildung 3 (vgl. ausführlich Luptowicz 2021, Kapitel D).

Abb. 3: Modell für die Unterrichtskonzeptentwicklung (Luptowicz 2021)

Das fertige Unterrichtskonzept bildet das Dach des Modells. Die einzelnen verbindlichen Bausteine (*Zielsetzung, Begründung, Begriffsklärungen, Inhalte, Handlungsempfehlungen, Beispiele*) sind aus Erklärungsansätzen der *Allgemeinen Didaktik* abgeleitet. Die Grundlage für das Konzept bilden die in der Mitte des Modells ersichtlichen *Bezugsdisziplinen* sowie als Fundament *bildungspolitische Vorgaben*. So sind beispielsweise im Bereich der *Didaktik* nicht nur der aktuelle Stand der *Deutschdidaktik* – insbe-

sondere der *Sprachdidaktik* – zu berücksichtigen, sondern vielmehr ebenso Erklärungsansätze der *Grundschulpädagogik und -didaktik*, die in bisherigen Konzepten nur ansatzweise Berücksichtigung finden. Nur durch eine interdisziplinäre Ausrichtung ist es letztlich möglich, erwerbsorientierte Inhalte zu identifizieren und tatsächlich handlungsorientiert und individualisiert zu unterrichten.

Ein solches Modell zur Unterrichtskonzeptentwicklung kann ebenso der zunehmenden Forderung der Sprachdidaktik nach einer empirischen, fachdidaktischen Entwicklungsforschung (vgl. Hußmann 2013; Binanzer & Langlotz 2018) einen verbindlichen unterrichtlichen Rahmen geben.

Die unterrichtliche Realität: subjektive Konzepte und traditionell ausgerichtete Sprachbücher vs. die Forderung nach Individualisierung

Wenngleich es nur wenige Analysen zur tatsächlichen unterrichtlichen Realität im Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* der Primarstufe gibt, zeigen diese Tendenzen zu einem eher gleichschrittigen Vermitteln von Inhalten im Sinne einer subjektiven Didaktik der Lehrkraft (vgl. Seifert & Wiedenhorn 2018, 150). Diese Vermutung legen Erhebungen zu den Lehrkräften ebenso nahe wie solche zu verwendeten Sprachbüchern (vgl. ausführlich Luptowicz 2021, Kapitel C3):

Aussagen von Ivo & Neuland (1991), die das Fach- und fachdidaktische Wissen von Lehrkräften bereits vor 30 Jahren als unzureichend betitelten, werden auch von aktuellen Befragungsergebnissen noch bestätigt, die ferner eine eher negative Einstellung zum Kompetenzbereich vermuten lassen (vgl. z.B. Kahl 2007; Holzapfel 2010; Schulze 2011). Stahns & Bremerich-Vos (2013, 165) decken darüber hinaus auch fachliche Lücken in Unterrichtssituationen auf. An Sprachbüchern wird daneben nicht nur fachlich und fachdidaktisch Kritik geübt (vgl. z.B. Gaebert 2014, 134f.; Hlebec 2014, 180; Mesch & Dammert 2015, 12ff.), sondern ebenso dahingehend, dass diese sich nicht durchgängig an relevanten Sprachhandlungen aus der direkten (*Familie, Peers, Schule*) und indirekten (*Medien, Kultur*) kindlichen Lebenswelt orientieren – etwa indem digitale Medien teilweise nicht einmal erwähnt werden. Sprachbücher sind vornehmlich traditionell ausgerichtet und zeichnen sich zudem neben dem Lernen im Gleichschritt oftmals durch eine linguistisch inakzeptable Begriffsverwendung aus. Standards wie *sprachliche Verständigung untersuchen* sowie *Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken* finden sich, wenn überhaupt, nur auf Einzelseiten. Der Fokus liegt eher auf traditionellen grammatischen Inhalten. Kompetenzorientiertes Lernen, das der Heterogenität der Kinder gerecht wird und aktuellen grundschulpädagogischen Erkenntnissen entspricht, ist kaum angedacht, da allen das gleiche explizite Wissen zu grammatischen Kategorien vermittelt wird. Anknüpfend an Erkenntnisse des *Handlungsorientierten Grammatikunterrichts* sowie des *Mimetischen Lernens* muss Unterricht eher in Form von Lernumgebungen stattfinden, die die Kinder mit ihren individuellen Vorerfahrungen auffangen.

Dass Lehrkräfte beim Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* demnach inhaltlich und methodisch vor großen Herausforderungen stehen und der Unterricht Bartnitzky zufolge oftmals „wenig nütze, eher schädlich“ (ebd. 2016, 9) sei, verwundert eher weniger. Alles in allem zeigt sich, dass für den Bereich *Sprache und*

Sprachgebrauch untersuchen der Primarstufe folgende Aspekte bislang zu wenig berücksichtigt werden (vgl. Luptowicz 2021, Kapitel B3.5):

- Kontextualisierung durch authentische Sprachhandlungen in allen relevanten Domänen der direkten (*Familie*, *Schule*, *Peers*) und indirekten (*Medien*, *Kultur*) kindlichen Lebenswelt
- Erweiterung metasprachlicher bzw. metakommunikativer Fähigkeiten sowie Förderung des grammatischen Könnens
- Individualisierung von Lernzielen, Lernwegen und Lernevaluation

Als Konsequenz wurde das Unterrichtskonzept KIDSS entwickelt (= ein **k**ompetenzorientiertes und **i**ndividualisierendes, fach**d**idaktisches Unterrichtskonzept für den Bereich ***S**prache und **S**prachgebrauch untersuchen*). Es zielt nicht nur auf eine Verbindung und Weiterentwicklung des aktuellen Forschungsstandes ab, sondern gibt durch konkrete Bausteine (Kapitel B) sowie zahlreiche Beispiele (Kapitel C) eine Planungshilfe für die Unterrichtsorganisation im gesamten Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* der Primarstufe:

Kapitel B: Das Konzept KIDSS

Kapitel B erläutert das auf der Grundlage des angeführten Modells (vgl. Abb. 3) entstandene KIDSS. In dem Zuge stehen zunächst zentrale Begriffsklärungen im Vordergrund (vgl. B1). Im Anschluss erfolgt die Begründung des Konzepts durch Erklärungsansätze relevanter Bezugsdisziplinen (vgl. B2) sowie die daraus abgeleitete Zielsetzung (vgl. B3). Danach werden die an der kindlichen Entwicklung (vgl. ausführlich dazu Kapitel B1/ B2 im Theorieband) orientierten KIDSS-orientierten Lerninhalte erläutert (vgl. B4). Der Fokus des folgenden Kapitels liegt sodann auf konkreten Handlungsempfehlungen für den Grundschulunterricht (vgl. B5). Die für KIDSS gewählten Prinzipien (*Lebensweltbezug*, *Könnensorientierung*, *Kooperatives Lernen*, *Wiederholung*) wurden dabei sowohl aus dem aktuellen Stand der Didaktik (vgl. Kapitel C2 im Theorieband) als auch aus den kindlichen Erwerbsbedingungen (vgl. Kapitel B2, ebd.) abgeleitet. Es folgen unterrichtsorganisatorische Hinweise, wobei zunächst mit dem *3-Ebenen-Modell* die Verortung von KIDSS in einen sprachintensiv ausgerichteten Unterricht (ausführlich vgl. Kapitel C2.4, ebd.) erläutert wird. Danach zeigt die *Didaktische Landkarte*, welche Lernfelder im Sinne einer Curriculumsspirale wiederholt während der Primarstufenzeit zu durchlaufen sind. Das Kapitel mündet in methodisch-didaktischen Ausführungen. Individualisierte Lernziele bzw. Kompetenzniveaus in den Bereichen *Grammatikerwerb* sowie *metasprachliche* und *metakommunikative Fähigkeiten* bilden die Basis für die Beschreibung KIDSS-orientierter Lernwege und Lernevaluation.

Kapitel C: Beispiele

Kapitel C beschreibt konkrete unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten. Nach einer Beispielsammlung, die sich an zentralen Themen des Sachunterrichts orientiert (vgl. C1), wird schließlich eine beispielhafte Sequenzplanung vorgestellt (vgl. C2). Vier Bausteine, die in das Thema *Kindheit früher und heute* integriert sind, zeigen, wie KIDSS eingebettet in einen sprachintensiven Unterricht zu einer Kompetenzerweiterung im Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* führt.

Kapitel D: Fazit und Perspektiven

Kapitel D resümiert schließlich, wie durch das Konzept KIDSS im Unterricht eine Kontextualisierung durch authentische Sprachhandlungen in allen relevanten Domänen der direkten (*Familie, Schule, Peers*) und indirekten (*Medien, Kultur*) kindlichen Lebenswelt erreicht werden kann; wie metasprachliche bzw. metakommunikative Fähigkeiten erweitert sowie das grammatische Können mithilfe vielfältiger Aufgaben gefördert werden; wie eine Individualisierung von Lernzielen, Lernwegen und Lernevaluation im Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* aussehen kann. Ein großer Vorteil des Konzepts ist dessen Anschlussfähigkeit für weitere Forschungsarbeiten. Die Ausführungen dazu schließen die Arbeit ab.