

Lehrmittel-Analyse

„Lernen mit Leitprogrammen“

im Kontext inklusiven Grammatikunterrichts der Mittelstufe

Seminararbeit

Leistungsnachweis Fachdidaktik Deutsch



Eingereicht bei:

Prof. Dr. Maja Wiprächtiger-Geppert, Leiterin der Professur Deutschdidaktik, PH FHNW

Vorgelegt von:

Elias Meier
Däderizstrasse 61
2540 Grenchen
Elias.Meier@students.fhnw.ch

Institut Primarstufe, PH FHNW Solothurn, Studiengang FLEX

Solothurn, Januar 2018

Inhaltsverzeichnis

1. Auftrag, Rahmenbedingungen.....	3
2. Einleitung, Fragestellung	4
3. Beschrieb des Lehrmittels	4
4. Fachwissenschaftliche Grundlage	5
5. Fachdidaktische Ansätze, Kompetenzorientierung	5
6. Inklusion	6
7. Lehrmittel-Analyse	7
7.1 Kriterium 1	7
7.2 Kriterium 2.....	7
7.3 Kriterium 3.....	8
8. Fazit, Reflexion.....	8
9. Literaturverzeichnis	9

1. Auftrag, Rahmenbedingungen

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Seminararbeit im Rahmen des Leistungsnachweises in der Fachdidaktik des Deutschunterrichts an der Pädagogischen Hochschule der FHNW. Der Leistungsnachweis gilt als Abschluss der Module Fachwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch für das Bachelor-Studium am Institut Primarstufe. Der Schreibende absolvierte den Studiengang in der flexiblen Variante FLEX, was zwar zu erhöhtem Selbststudiums-Anteil führte, aber nur zu 16 Seminarsitzungen. Daher bietet die vorliegende Seminararbeit eine dankbare Vertiefung im Studium zum Primarlehrer.

Die vorliegende Arbeit wurde nach folgenden Kompetenzzielen erarbeitet:

Der Studierende:

- verfügt über ein Grundwissen der Deutschdidaktik
- vermag das Sprachwissen und die Sprachreflexion ihrer Schüler zu fördern und im Unterricht zu nutzen
- ist in der Lage, die Kinder zielgerichtet in der Weiterentwicklung schriftlicher Sprachkompetenzen zu unterstützen
- weiss Kinder beim Lesen und Schreiben im Umfeld verschiedener Medien zu unterstützen
- ist in der Lage aus der individuellen Beurteilung gezielte Ansatzpunkte für die individuelle Förderung abzuleiten und geeignete Materialien für den Förderunterricht bereitzustellen

Der vorliegende Leistungsnachweis umfasst neben der eigentlichen Seminararbeit auch die Absprache einer Fragestellung mit den Dozierenden und die Abgabe eines Recherchenachweises. Aufgrund des Ende November 2017 abgegebenen Blitz-Exposé wurde die Fragestellung überarbeitet und stark verengt, sodass für die Seminararbeit ein präziser roter Faden entsteht, der dem recht knappen Umfang der Arbeit gerecht werden kann.

Der Leistungsnachweis Deutsch ist in einem Schreibauftrag eingebettet: *Mithilfe von Literatur eignen Sie sich Wissen an, um eine eigene Fragestellung zum sprachlich-literarischen Lernen in der Primarschule zu beantworten. Diese Auseinandersetzung dokumentieren sie in einer Seminararbeit.* Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie treffen sich regelmässig mit fünf befreundeten (angehenden) Lehrpersonen, um über Ihre Fragen zum sprachlich-literarischen Lernen in der Primarschule zu diskutieren. Eine/r von Ihnen bereitet jeweils die Fragestellung und das Thema vor und macht zu Beginn einen Input, bei dem er/sie die aktuelle deutschdidaktische Theorie für die anderen zusammenstellt und aufbereitet. Zum Nachlesen schicken Sie einander entsprechende Texte zu. Ihr Auftrag ist es nun, einen solchen Text zu erstellen.

Aufgrund eigener Erfahrungen als Schüler und Lehrperson mit einem kleinen Lehrmittel wurde dieses ausgewählt, welches im Hinblick auf obige Situation (Diskussionsrunde) analysiert werden soll. Der Schreibende hat in beiden Rollen bereits mit dem Lehrmittel gearbeitet.

Die Arbeit hat zwischen 12 500 und 15 000 Zeichen (inkl. Leerzeichen) zu umfassen, ohne Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Rahmenbedingungen, Literaturverzeichnis und Anhänge.

Die folgende Arbeit umfasst 14'992 Satzzeichen (inkl. Leerzeichen).

2. Einleitung, Fragestellung

Der Kantonale Lehrmittelverlag St. Gallen gab in den 1990er Jahren fünf „Leitprogramme“ heraus, welche für den Deutschunterricht ab der Mittelstufe vorgesehen sind (Anderegg et al. 1999). Die fünf „Leitprogramme“ behandeln die Nomen unter fünf verschiedenen Gesichtspunkten:

- Abgeleitete Nomen
- Adjektive, als Nomen gebraucht
- Verben, als Nomen gebraucht
- Singular – Plural von Nomen
- Die vier Fälle bestimmen

Der Schreibende lernte diese fünf „Leitprogramme“ als Schüler in der fünften Klasse im Grammatikunterricht kennen und arbeitete Jahre später als Praktikant im Praktikum 3 an einer inklusiv unterrichteten 6. Klasse ebenfalls damit. In der Rolle der Lehrperson bekundete der Schreibende Mühe mit dem Lehrmittel, da es nicht zum gewünschten Lernerfolg bei allen Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS genannt) führte. Daher erscheint eine Analyse des Lehrmittels als geeignetes Thema für die vorliegende Arbeit, da auch ein Eigeninteresse an der Beantwortung der Fragestellung vorliegt.

Um die Fragestellung angemessen einengen zu können und da alle „Leitprogramme“ das gleiche Format und denselben Aufbau haben, wird nur ein „Leitprogramm“ exemplarisch betrachtet, dasjenige mit dem Titel „Abgeleitete Nomen“. Des Weiteren wird das Lehrmittel spezifisch auf inklusiven, kompetenzorientierten Unterricht analysiert, um der aktuellen Situation in den Schweizer Schulzimmern und den Schweizer Lehrplänen gerecht zu werden. Zuletzt wird auf den Grammatikunterricht fokussiert, da die Wortbildung als Teil der linguistischen Morphologie zur Disziplin der Grammatik zählt (Glinz 2006, 424).

Daher lautet die Fragestellung:

Ist das Lehrmittel „Lernen mit Leitprogrammen“ für den inklusiven, kompetenzorientierten Grammatikunterricht der Primarstufe geeignet?

Um ein Lehrmittel nachvollziehbar beurteilen zu können, braucht es Kriterien respektive Anforderungen, welche das Lehrmittel erfüllen muss. Diese werden in einzelnen Teilkapiteln erörtert. Vorab erfolgt jedoch ein

3. Beschrieb des Lehrmittels

Das Lehrmittel „Lernen mit Leitprogrammen, Deutsch ab Mittelstufe, Abgeleitete Nomen“ (Anderegg et al. 1999) ist im Format A5 spiralgebunden und hat neben Titel- und Rückseite 14 Blätter. Im Querformat blättert man durch die Seiten mit grosser Schriftgrösse (ca. 15). Auf jeder Seite erscheint eine Glühbirnen-Figur als grafische Illustration. Nach jeder Aufgabe folgen auf der Rückseite die Lösungen.

Es gibt keinen Lehrerkommentar zur Lehrmittelreihe.

Auf der Seite 1 befinden sich eine dreizeilige Einführung, zudem zwei Lernziele und ein Satz, dass die Lernziele bestimmt erreicht werden, wenn die Anweisungen genau befolgt würden. Auf

der zweiten Seite wird zur Bereitlegung von Heft und Schreibzeug aufgefordert. Auf der Seite 3 folgt eine Wiederholung der Aufforderung.

Seite 4 führt mit einem Witz und einer ironischen Frage in die Thematik ein. Es folgen zwei Aufgaben auf den Seiten 5 und 6 sowie ein Merksatz auf Seite 7. Seite 8 fordert zum Abschreiben des Merksatzes auf, es folgen weitere sechs Aufgaben bis zum Ende des Buches.

4. Fachwissenschaftliche Grundlage

Gemäss Knopp (2016, 352) liefert die Linguistik als Bezugsdisziplin der Sprachdidaktik die fachwissenschaftliche Grundlage für die Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht. In der Primarstufe spiele die Wortschatzarbeit eine entscheidende Rolle für den Schriftspracherwerb (Polz 2011, zit. nach Knopp, 356). Wörter werden neurobiologisch in einem mentalen Lexikon gespeichert und gebildet, wobei Wörter und Wortbildungskonzepte die zentralen Einheiten bilden (Schwarz 2008, zit. nach Knopp, 351). Die linguistische Perspektive kennt folgende Mindestinformationen eines lexikalischen Eintrags: semantische (Bedeutung, Referenz), lexikalische (Wortart), syntaktische, morphologische und phonetisch-phonologische Informationen (Rothweiler & Meibauer 1999, zit. nach Knopp, 351). Bei der Bildung von abgeleiteten Nomen geht es um den morphologischen Aspekt. Daher ist die Zuordnung der „Wortbildung“ zur Grammatik nicht eindeutig; nach Steinig & Huneke (2011, 101) sind morphematische Informationen Strukturmerkmale der Orthographie und damit der Rechtschreibung. Rechtschreibe- und Grammatikunterricht greifen also ineinander.

Gemäss Wildemann & Vach (2015, 83) besagt das morphologische Prinzip, dass sich die Wörter in Morpheme gliedern lassen. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten von Wörtern. Unterschieden werden lexikalische und grammatische Morpheme. Die lexikalischen Morpheme tragen den Wortstamm (z. B. *sag*), während grammatische Morpheme die grammatische Funktion in sich tragen (z. B. *sagte*). Zu den grammatischen Morphemen zählen die Flexions- und Wortbildungsmorpheme wie Suffixe und Präfixe (vgl. Eisenberg 2006; Hofmann 2008; Wolf 2002, zit. nach Wildemann & Vach, 83). Ausgehend vom Stamprinzip lassen sich verschiedene Wortbildungsbaupläne ableiten. Dazu gehören die Komposition (Zusammensetzung von zwei Substantiven) die Derivation (Ableitungen mit Anfügung von Affixen) und die Konversion (Ableitung ohne Affixe) (vgl. Müller 2010; Wolf 2002, zit. nach Wildemann & Vach, 85).

Kriterium 1: Das Lehrmittel begleitet den Lernenden bei einer sprachanalytischen Auseinandersetzung, welche grundlegende Einblicke in die Struktur der Wortbildung nach dem morphologischen Prinzip ermöglicht.

5. Fachdidaktische Ansätze, Kompetenzorientierung

Mit der Einführung der Lehrplans 21 müssen Lehrmittel modernen fachdidaktischen und kompetenzorientierten Ansprüchen genügen.

Nach Wildemann & Vach (16) verstehen empirische Kompetenzmodelle unter Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, verantwortungsbewusstes Handeln und die Bewältigung komplexer lebenspraktischer Aufgaben möglich machen.

Gemäss Ziener & Kessler (2012, 29) sind drei Kompetenzniveaus zu unterscheiden:

- a) die Reproduktion von Erlerntem
- b) die Rekonstruktion von Zusammenhängen und
- c) der Transfer von Erlerntem und Zusammenhängen auf neuartige Problemstellungen.

Zusätzlich müssen Lernstrategien und -prozesse, aber auch angewandte Sprachstrukturen beobachtet, reflektiert und entwickelt werden. Peyer (2007, 88) schreibt: „Im sprachlichen Handeln spielen nicht nur Produktion und Rezeption zusammen, sondern auch Reflexion.“

Nach Baurmann & Müller (2016, 7) muss der Lerngegenstand eine Komplexität aufweisen sowie bei seiner Bearbeitung unterschiedliche Lernwege (Methoden) ermöglichen. Zudem ist eine Lernerorientierung notwendig: „Es sind also die Schülerinnen und Schüler selbst, die (...) Distanz zur Sprache herstellen, sie zu begreifen versuchen und (...) die eigene Sprachproduktion (...) der Einsicht gemäss verändern“ (Glinz 1959, zit. nach Gornik 2003, 817). Lernen ist demnach ein individueller, aktiver, konstruktiver und ganzheitlicher Prozess. „Das bedeutet auch, sich von einem Unterricht im Gleichschritt zu verabschieden“ (Wildemann & Vach, 133). Damit Lernprozesse selbstgesteuert organisiert werden können, muss von der didaktischen Konzeption des lehrergesteuerten Unterrichts zugunsten eines schülergesteuerten Unterrichts abgewichen werden (vgl. Wiater 2010, 107ff.).

Nach Gornik (815) ist das Ziel des Grammatikunterrichts, „zu etwas Distanz zu gewinnen, über das man schon verfügt.“

Die Diagnose von grammatischen Kompetenzen ist gemäss Wildemann & Vach (88) unerlässlich. Fehler vonseiten der Lernenden dürfen daher keine Normverstösse darstellen, sondern sie sollen den Kindern die Regeln für sinnvolle Schreibungen vermitteln. Zuletzt muss der Unterricht strukturierte und differenzierte Hilfen anbieten, die die Kinder an dem Punkt des Aneignungsprozesses, an dem sie gerade stehen, weiterführen (vgl. Steinig & Huneke, S.113).

Kriterium 2: Das Lehrmittel ist nach einem Kompetenzmodell mit Niveaus strukturiert; berücksichtigt die Reflexion des Lernprozesses; weist eine Komplexität auf; ermöglicht verschiedene, selbstgesteuerte Lernwege und die Diagnose durch die Lehrperson; schafft Distanz zu den Regeln der Wortbildung; stellt Fehler nicht als Normverstösse dar und führt Kinder von dort aus weiter, wo sie gerade stehen.

6. Inklusion

Die Schweiz hat mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2014 sich verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu etablieren. Wie Inklusion aber auf Unterrichtsebene konkret umgesetzt werden soll, dazu gibt es bisher wenig Erkenntnisse und Hinweise, die beim inklusiven Unterrichten dienlich sein können, vor allem im deutschsprachigen Raum (Reich 2014, zit. nach Abels & Schütz 2016, 425). Bartnitzky (2014, 45) meint dazu, die Deutschdidaktik sei keine Baustelle, vielmehr führt der allgemeine inklusive Ansatz (noch) zu Schwierigkeiten.

Inklusive Didaktik bedeutet Teilhabe aller Kinder an Unterricht und Schulleben. Mit einer inklusiven Beschulung haben alle SuS – mit und ohne Einschränkungen – einen Rechtsanspruch auf einen Platz in der Regelschule und auf individuelle Förderung, die ihr eigenes Leistungsvermögen berücksichtigt (Lipkowski & Schüller 2017, 12; sowie von Brand & Pompe 2015, 35). Auf Heterogenität ausgerichteter Regelunterricht umfasst daher individualisiertes Lernen und Binnendifferenzierung (Wildemann & Vach, 219). Von Brand & Pompe (33) nennen

vier Arten der Differenzierung im Deutschunterricht: sozial, didaktisch (Lernziele, Inhalte, Arbeitsaufträge), methodisch (Lernwege, Arbeits- und Sozialformen) und arbeitsorganisatorisch (Zeit- und Lernortgestaltung).

Steinig & Huneke (115) erinnern daran, dass eine Einschränkung im Deutschunterricht die Legasthenie (besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens) sein kann.

Weil nicht alle Kinder und Jugendliche die gleichen sprachlichen Erfahrungen mitbringen und ihr Vorwissen – nicht systematisiertes Wissen – nicht einfach abgerufen werden kann, müssen in einem inklusiven Unterricht differenzierte Ausgangsfragen gestellt werden. Ausserdem muss es Phasen geben, in denen die Lernenden ihre Erkenntnisse austauschen (Voigt 2001, zit. nach Peyer 2007, 99).

Ein weiterer Aspekt wäre die Thematik des Deutsch-als-Zweitsprache oder -als-Drittssprache, dieser Aspekt würde jedoch den Rahmen dieser Seminararbeit sprengen.

Kriterium 3: Das Lehrmittel berücksichtigt die Heterogenität der Lernenden nach inklusiver Didaktik; ermöglicht den Lernenden die vier Arten der inneren Differenzierung; ist auch durch einen Legastheniker bearbeitbar und ermöglicht den Austausch der Ergebnisse.

7. Lehrmittel-Analyse

Steinig & Huneke (180) stellen die Frage, warum es nicht gelingen sollte, von der ursprünglichen Sprachfreude auszugehen und daran Beobachtungsfähigkeit und Sprachbewusstheit zu schulen. Gelingt das dem Lehrmittel? Unterziehen wir es den gebildeten drei Kriterien.

7.1 Kriterium 1

Das Lehrmittel berücksichtigt ausschliesslich die Derivation von Substantiven mit den Suffixen -heit, -keit, -ung, -schaft, -nis und -tum. Das Lehrmittel trennt jedoch die Wörter nicht vollständig in die Morpheme auf (Bescheiden-heit statt Be-scheid-en-heit) und unterscheidet nicht zwischen lexikalischen und grammatischen Morphemen. So fehlt es teilweise an Grundlagen für die geforderte sprachanalytische Auseinandersetzung in Bezug auf das morphologische Prinzip. Auch wird nicht auf den Unterschied zwischen Morphemen und Silben aufmerksam gemacht, woraus Verwirrung entstehen kann. Zuletzt fehlt der Bezug auf die Lehrmittelreihe, welche auch auf andere grammatische und morphologische Aspekte fokussiert, auch andere Hilfestellungen oder Strukturierungen für Lerner und Lehrer fehlen.

7.2 Kriterium 2

Am Anfang des Lehrmittels (Anderegg et al., 1) finden sich Kompetenzziele. Allerdings können diese absolut formulierten Lernziele mithilfe dieses Heftes gar nicht erreicht werden, erst mit zwei anderen Heften der Lehrmittelreihe ist dies möglich.

Die drei Kompetenzniveaus nach Ziener & Kessler (29) sind in den Aufgaben erkennbar. Aufgabenseiten 5 und 6 dienen der Reproduktion, Seiten 9 bis 12 der Rekonstruktion und die Aufgaben auf Seiten 13 sowie 14 dem Transfer. Möglichkeiten zur Reflexion des Lernprozesses gibt es jedoch keine.

Eine Selbststeuerung durch den Lerner wird im Lehrmittel ausgeschlossen, insbesondere durch die Bemerkung auf Seite 3 – die Anweisungen müssen ganz genau befolgt werden. Insbesondere das Auswendiglernen des Merksatzes genügt dem Anspruch der Heterogenität nicht. Allerdings gewinnt der Lerner mittels vielfältiger Aufgabenstellungen durchaus Distanz zum Lerngegenstand und erhält verschiedene, aber vorgegebene Zugänge zu diesem. Insgesamt weisen die Aufgaben im Heft eine ausreichend hohe Komplexität und Authentizität auf, beispielhaft sind die Witze auf Seite 5. Im Lehrmittel besteht keine Möglichkeit, den Lernstand zu erheben und daran anzuknüpfen. Es gibt nur eine Möglichkeit, die Aufgaben im Lehrmittel zu bearbeiten. Fehler werden nicht als Normverstöße gewertet, der Lerner korrigiert selber. Das Lehrmittel bietet keine Möglichkeit für die Lehrperson zur Diagnose.

7.3 Kriterium 3

Die Kriterien des inklusiven Unterrichts können durch das Lehrmittel nicht erfüllt werden, da es nur für die gesteuerte Einzelarbeit vorgesehen ist, keinen sozialen Austausch vorsieht und die Heterogenität der SuS sowohl beim Einstieg wie auch bei den Lernwegen nicht berücksichtigt. Ob das Lehrmittel für Legastheniker bearbeitbar ist, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht festgelegt werden. Der Einstieg auf Seite 4 und 5 erfordert bereits das Verständnis für Doppeldeutigkeit. Schliesslich ist die gewählte Schriftgrösse auf S. 5 teilweise für Kinder mit Sehbehinderungen nicht geeignet. Gemäss Holtz (2007, 64ff.) kann nur via Auge Gelesenes aufgenommen, in Impulse umgewandelt und im Gehirn verarbeitet werden.

8. Fazit, Reflexion

Das Lehrmittel nicht alle grundlegenden fachdidaktische Anforderungen des Deutschunterrichts. Allerdings genügt es grundlegenden Ansprüchen der Kompetenzorientierung sowie der Fachwissenschaft und könnte so im Rahmen einer grösseren Lernumgebung eines inklusiven Unterrichts in Kombination mit den anderen Leitprogrammen gezielt für einige SuS zum Einsatz kommen. Dies würde von der Lehrperson jedoch zusätzliche Arbeit verlangen, sodass fehlende Aspekte wie die Reflexion des Lernprozesses, die Diagnose oder das soziale, gemeinsame Lernen ermöglicht werden.

Der Aufbau der Arbeit (Fragestellung, abgeleitete Methodik der Kriterien; Auswertung) hat sich als geeignet erwiesen, um die Fragestellung zu beantworten. Obwohl viele verschiedene Aspekte nur oberflächlich behandelt werden konnten – einige wurden aus Platzgründen gänzlich auf der Seite gelassen – gewann der Schreibende eine differenzierte und vertiefte Einsicht in die Anforderungen an ein Lehrmittel des Grammatikunterrichts. Das Lehrmittel würde der Schreibende nun nicht mehr so verwenden wie im Praktikum 3.

Zuletzt erwies sich die Vorgehensweise der Literaturrecherche und dem „Herausschälen“ von Kernaussagen und Kriterien als sehr effizient. Für den eigenen Deutschunterricht können die formulierten Kriterien genauso herangezogen und als Reflexionsgrundlage verwendet werden!

9. Literaturverzeichnis

1. Abels, S., & Schütz, (2016). Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik. (Unausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 425-436.
Zeitschriftenartikel.
2. Anderegg, U., Bühler, K., Hofmänner, U., Klee, R., Truniger, E., & Winkler, T. (1999). *Lernen mit Leitprogrammen. Gesamtpaket* (2. Aufl.). Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
Untersuchtes Lehrmittel.
3. Bartnitzky, H. (2014). Inklusive Deutschdidaktik in der Grundschule – was schon vorliegt und was neu bedacht werden muss. In Hennies, J., & Ritter, M. (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (35-46). Stuttgart: Filibach bei Klett.
Beitrag aus einem Herausgeberwerk.
4. Baurmann, J., & Müller, A. (2016). Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 7, 4-11.
Zeitschriftenartikel.
5. Glinz, H. (2006). Geschichte der Didaktik der Grammatik. In Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J., & Siebert-Ott, G. (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache* (2. Aufl.) (423-437). Paderborn / München / Wien / Zürich: Ferdinand Schöningh.
Handbuchartikel.
6. Gornik, H. (2003). Methoden des Grammatikunterrichts. In Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J., & Siebert-Ott, G. (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache* (814-829). Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh.
Handbuchartikel.
7. Holtz, A. (2007). Die Wahrnehmung der Sprache. In Wiedenmann, M., & Holler-Zittlau, I. (Hrsg.). *Handbuch Sprachförderung* (3. überarb. und erw. Auflage) (38-58). Weinheim und Basel: Beltz.
Handbuchartikel.
8. Knopp, M. (2016). Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht. In Gebele, D., & Zepter, A. (Hrsg.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis* (346-371). Duisburg: Gilles & Francke.
Beitrag aus einem Herausgeberwerk.
9. Lipkowski, E., & Schüller, L. (2017). *Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen*. Münster und New York: Waxmann.
Monographie.
10. Peyer, A. (2007). Grammatikunterricht. In Lange, G., & Weinhold, (Hrsg.) *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik* (3. Aufl.) (73-100). Baltmannsweiler: Schneider.
Beitrag aus einem Herausgeberwerk.
11. Steinig, W., & Huneke, H. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
Text aus einer Einführung in die Deutschdidaktik.
12. Von Brand, T., & Pompe, A. (2015). Inklusion im Deutschunterricht. In Pompe, A. (Hrsg.) *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (29-44). Baltmannsweiler: Schneider.
Beitrag aus einem Herausgeberwerk.
13. Wiater, W. (2010). *Unterrichten und Lernen in der Schule* (2. neu bearb. Aufl.). Donauwörth: Auer.
Monographie.
14. Wildemann, A., & Vach, K. (2015). *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer / Klett.
Text aus einer Einführung in die Deutschdidaktik.
15. Ziener, G., & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode. Methoden entdecken, verändern, erfinden*. Seelze: Friedrich.
Monographie.