

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
22. Jahrgang 2017 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

*Stefan Wahl, Iris Rautenberg,  
Stefanie Helms*

**EVALUATION EINER  
SYNTAXBASIERTEN DIDAKTIK  
ZUR SATZINTERNEN  
GROBSCHREIBUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 42. S. 32-  
116.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Stefan Wahl, Iris Rautenberg, Stefanie Helms

## EVALUATION EINER SYNTAXBASIERTEN DIDAKTIK ZUR SATZINTERNEN GROßSCHREIBUNG<sup>1</sup>

### *Zusammenfassung*

Die satzinterne Großschreibung ist eine der Hauptfehlerquellen innerhalb der Orthographie. Dies könnte mit dem in den Schulen fast durchgängig verwendeten didaktischen Ansatz zusammenhängen, bei dem die Großschreibung an die Wortart *Substantiv* gebunden wird. Eine alternative syntaxbasierte Modellierung, nach der die erweiterbaren Kerne von Nominalgruppen unabhängig von ihrer Wortartzugehörigkeit großgeschrieben werden, wurde oft als zu voraussetzungsreich eingeschätzt, um sie in der Grundschule zu vermitteln. Um die praktische Umsetzbarkeit und die Lerneffekte des syntaxbasierten Ansatzes zu evaluieren, wurde eine experimentelle Interventionsstudie mit 36 zweiten Klassen durchgeführt. Es zeigte sich, dass syntaxbasiert unterrichtete Klassen bei der Großschreibung mindestens vergleichbare Leistungen erzielen wie die wortartbasiert unterrichteten Klassen der Vergleichsgruppe. Insbesondere bei der Großschreibung ‚substantivierter‘ Verben entwickeln sich ihre Kompetenzen sogar deutlich besser. Hier erreichen schon die ZweitklässlerInnen das Niveau von SechstklässlerInnen, das in neun zusätzlichen Schulklassen erhoben wurde.

### *Abstract*

Capitalizations within the sentence are one of the main sources of error in German orthography. This might be explained by the widespread employment of a didactic approach closely linking capitalization to the lexical category substantive. An alternative way for teaching capitalizations is the syntax-based approach, in which the rule for upper case is motivated syntactically: The root of a noun phrase that can be expanded by adjective attributes is written with a capital regardless of its lexical category. This method was often considered to be too demanding for use in elementary schools. An experimental intervention study including 36 classes of the second grade was conducted in order to evaluate the practicality and the effects of this syntax-based approach. It becomes apparent that pupils taught capitalization based on syntax achieve results at least as good as pupils taught based on lexical category. When it comes to the capitalization of nominalised verbs, their competency even exceeds that of the comparison group. Here, the second-graders reached the level of competency of sixth-graders from nine additional tested classes.

<sup>1</sup> Kooperationsprojekt gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (WA 1504/2–1) und der Universität Hildesheim (RA 2514/1 5 1)

Die satzinterne Großschreibung stellt bei SchülerInnen und Erwachsenen eine der Hauptfehlerquellen innerhalb der Orthographie dar (vgl. u. a. Betzel 2015, Bos et al. Hg. 2008, Grotlüschen/Riekmann 2011, Pießnack/Schübel 2005, Thomé/Eichler 2008). Wie Betzel (2015) in einer Längsschnittstudie im fünften bis siebten Schuljahr zeigen konnte, gelingt den SchülerInnen am Ende der siebten Klasse lediglich die Großschreibung von Konkreta sicher. Abstrakta und sogenannte Substantivierungen bereiten hingegen große Schwierigkeiten. Die schwächste Leistungsgruppe (20% der Stichprobe) schreibt selbst bei direkt vorangestelltem Artikel noch am Ende des 7. Schuljahrs ca. die Hälfte der Abstrakta klein. Mit der Großschreibung sogenannter Substantivierungen haben fast alle untersuchten SchülerInnen erhebliche Probleme. Sie werden von den SiebtklässlerInnen in weniger als der Hälfte der Fälle richtig geschrieben. Die schwächsten LernerInnen schreiben nicht einmal ein Fünftel der Substantivierungen groß.

In der Grundschule ist die Groß-/ Kleinschreibung (GKS) ab dem zweiten Schuljahr regelmäßig Thema des Rechtschreibunterrichts. Offensichtlich führen die im Unterricht vermittelten Strategien zur GKS bei vielen SchülerInnen nicht zu einer sicheren Rechtschreibung in diesem Bereich (Bredel 2006a, Noack 2006).

## 1 Der wortartbasierte Ansatz

Die satzinterne Großschreibung wird traditionell an die Wortart *Substantiv* gebunden. So lautet die Duden-Grundregel (K 67): „Substantive schreibt man groß“ (Dudenredaktion Hg. 2009: 57). Laut Duden werden außerdem alle Ausdrücke, die wie Substantive gebraucht werden, durch eine Majuskel ausgezeichnet (ebd.). Allerdings ist die Bestimmung dessen, was ein Substantiv ist, nicht immer klar.

Prototypische Substantive weisen bestimmte morphologisch-lexikalische, semantische und syntaktische Merkmale auf (Bredel 2006b, Fuhrhop 2006). Morphologisch zeichnen sich Substantive durch die Flexion hinsichtlich Kasus und Numerus aus. Sie sind zudem genusfest. Semantisch ist die Kennzeichnungsfunktion von Substantiven charakteristisch. Sie referieren, bezeichnen also etwas Konkretes oder Abstraktes (Fuhrhop 2006, Ossner 2010). Syntaktische Merkmale prototypischer Substantive sind deren Artikelfähigkeit sowie die Möglichkeit, den Kern einer Nominalgruppe zu bilden (Bredel 2006b, Eisenberg 2006, Fuhrhop 2006). Als Kerne von Nominalgruppen sind sie durch Attribute erweiterbar und legen die grammatischen Eigenschaften von Artikel und Attribut fest (Bredel 2006b).

Prototypische Substantive des Kernbereichs weisen alle genannten Eigenschaften auf (Ossner 2010). Je weniger Kriterien zutreffen, umso mehr Zweifel entstehen an der Zuordnung zur Wortart *Substantiv* (Bredel 2006b) und somit auch an der Großschreibung.

In der Primarstufe wird ab dem zweiten Schuljahr die Großschreibung unterrichtet. Dies geschieht fast ausnahmslos wortartbasiert in einer gestuften Reihenfolge (Bredel 2006a): Im zweiten Schuljahr erfolgt die Identifikation von Substantiven

nach semantischen Kriterien. Die Kinder lernen, dass alle Namenwörter großzuschreiben sind und dass diese Menschen, Tiere und Gegenstände bezeichnen (Bredel et al. 2011, Günther/Gaebert 2011). Da zu Beginn meist ausschließlich mit Konkreta gearbeitet wird, lernen die SchülerInnen zur Identifikation von Substantiven zusätzlich die Regel: *Namen für Dinge, die man sehen oder anfassen kann, schreibt man groß*. Als morphologisches Kriterium wird der definite Artikel als ‘Begleiter’ von Substantiven unterrichtet. Verben und Adjektive werden als kleinzuschreibende Ausdrücke eingeführt, die ebenfalls nach semantischen Kriterien zu ermitteln sind (Verben als ‘Tun-Wörter’, Adjektive als ‘Wie-Wörter’) (Günther/Gaebert 2011). Im vierten Schuljahr wird der Substantivbegriff auf Abstrakta ausgeweitet (ebd.).

Die satzinterne Großschreibung wird also in der Grundschule auf semantische Eigenschaften prototypischer Substantive zurückgeführt (ebd.). Erst in der Sekundarstufe (meist im 6. Schuljahr) werden sogenannte Substantivierungen Thema des Unterrichts. Die entsprechende Regel lautet nun: *Auch Wörter, die wie Substantive verwendet werden, werden großgeschrieben* (Bredel et al. 2011, Günther/Gaebert 2011).

Dieses didaktische Vorgehen ist in mehrerer Hinsicht problematisch. Zum einen wird die Artikelprobe im Unterricht an isolierten Wortformen vorgenommen und ist so für die grammatische Analyse unbrauchbar (vgl. Ossner 2010). Bei der Vermittlung semantischer Kriterien zur Substantivbestimmung besteht zudem die Schwierigkeit, dass durch sie nur Substantive des Kernbereichs, also Konkreta, erfasst werden. Bei der Vermittlung von Kleinschreiberegeln (*Tun-Wörter und Wie-Wörter schreibt man klein*) ist neben der semantischen Eingrenzung auf Tätigkeitsverben problematisch, dass die Regel spätestens in der Sekundarstufe ihre Gültigkeit verliert, wenn im Rahmen der Einführung sogenannter Substantivierungen nun auf einmal auch Wörter anderer Wortarten großgeschrieben werden sollen. Zudem stellt die Kleinschreibung den Default dar. Der Schreiber muss also lediglich wissen, welche Wörter durch Großschreibung ausgezeichnet werden. Alle anderen Ausdrücke werden kleingeschrieben. Die Thematisierung der Kleinschreibung im Unterricht ist somit unnötig und kontraproduktiv.

Insgesamt scheint die didaktische Reduktion auf prototypische Substantive und deren Identifikation nach semantischen Kriterien, die in einem wortartbasierten Unterricht erfolgt, die LernerInnen zur Bildung falscher Hypothesen zu verleiten, die später häufig nicht mehr revidiert werden können. Die Hauptkritik an einem wortartbasierten Unterricht zur GKS bezieht sich somit auf die unzureichende Vermittlung von kohärentem orthographischen Wissen (Betzel 2015).

## 2 Der syntaxbasierte Ansatz

Eine Alternative zu einer wortartbasierten Modellierung der GKS stellt der syntaxbasierte Ansatz (Maas 1992) dar, in dem die Bindung der Großschreibung an die Wortart *Substantiv* aufgehoben und die Großschreibung leserorientiert modelliert

wird. Großgeschrieben wird nicht ein Substantiv, sondern aus einer satzinternen Majuskel folgt für den Leser die Information, „daß das großgeschriebene Wort als Kern einer nominalen Gruppe fungiert“ (Maas 1992: 156 [Hervorhebung im Original]). Die Regel für die satzinterne Großschreibung lautet folglich: „Der Kern jeder nominalen Gruppe im Satz wird mit einem initialen Großbuchstaben markiert“ (Maas 1992: 161 [Hervorhebung im Original]). Der Kern der nominalen Gruppe kann durch ein Wort beliebiger Wortart repräsentiert sein. Zudem ist er durch Adjektivattribute, Genitivattribute, Relativsätze, Appositionen oder Präpositionalphrasen erweiterbar (Noack 2006). Formal zeichnen sich Adjektive durch Flexion aus.

Durch die syntaxbasierte Modellierung kann der Kernbereich der Großschreibung in analytischer Hinsicht einfach rekonstruiert werden (Maas 1992). Die Regel (Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern der Nominalgruppe.) „erfasst die überwältigende Mehrheit aller satzinternen Großschreibungen“ (Günther/Gaebert 2011: 104). Trotz einiger Ausnahmen (z. B. *sie fährt Auto; er steht Schlange; heute Abend*) ist es also im Kernbereich möglich, „die Großschreibung funktional von ihrer Leistung für die Textstrukturierung zu entwickeln“ (Maas 1992: 172).

Auf der Grundlage der Konzeption von Maas (1992) entwickelte Röber-Siekmeyer (1999) ein didaktisches Konzept zur syntaxbasierten Vermittlung der GKS ab der zweiten Klasse. Im Kern geht es darum, dass die SchülerInnen Nominalgruppen als Satzglieder durch die Umstellprobe erkennen und deren Kerne durch die Erweiterung mit Adjektivattributen identifizieren. Methodisch geschieht dies beispielsweise mithilfe sogenannter Treppengedichte. Die Ausdrücke, die im Kern der Nominalgruppe stehen, sind dabei von Beginn an nicht auf Konkreta beschränkt. So sollen die SchülerInnen erkennen „dass es sich bei der Großschreibung um die Markierung einer syntaktischen Funktion handelt und nicht um die feststehende Eigenschaft einer Wortart“ (Bredel et al. 2011: 117).

Der syntaxbasierte Ansatz ist in der Vergangenheit immer wieder als zu voraussetzungsreich kritisiert worden (z. B. Bremerich-Vos 1996). Die Kontroverse bezieht sich darauf, ob das syntaxbasierte Vorgehen bereits in der Primarstufe zielführend ist oder GrundschülerInnen überfordert (Naumann 2006, Bremerich-Vos 1999; zur Diskussion vgl. auch Betzel 2015). Nicht bestritten wird hingegen „[d]ie systematische Überlegenheit der syntaktisch formulierten Regeln für die (satzinterne) Großschreibung“ (Naumann 2006: 68). Allerdings könne man nicht „die Überlegenheit eines Modells aus seiner Eleganz, Schlüssigkeit oder Erklärungskraft ableiten, wenn es um seine didaktische Brauchbarkeit geht“ (Naumann 2006: 69).

Der Wortartenbezug in der Grundschule und die didaktische Reduktion auf Konkreta als ‘Anfasswörter’ sind nach Naumann als eine Art „Notbehelf“ (Naumann 2006: 71) anzusehen, der für PrimarstufenschülerInnen durchaus brauchbar und zweckdienlich sei und auf den später mit dem syntaktischen Ansatz aufgebaut werden könne (ebd.). Zudem steht der Beleg der empirischen Überlegenheit eines syntaxbasierten Vorgehens nach wie vor aus (ebd., Betzel 2015).

### 3 Forschungsstand

In der Tat sprechen bisher nur die Ergebnisse einiger kleinerer Untersuchungen dafür, dass der syntaxbasierte Ansatz in der Grundschule nicht nur praktikabel ist, sondern auch zu besseren Ergebnissen führt als ein wortartbasiertes Vorgehen. So konnten Nünke und Wilhelmus (2002) zeigen, dass ZweitklässlerInnen, die die GKS syntaxbasiert erwarben, weniger Fehler in diesem Bereich machten als wortartbasiert unterrichtete Kinder der Vergleichsgruppe. Insbesondere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache konnten von einem syntaxbasierten Vorgehen profitieren. Röber-Siekmeyer (1999) dokumentiert einzelne Unterrichtssequenzen und beschreibt positive Effekte des syntaxbasierten Ansatzes. Gaebert (2012) führte eine Interventionsstudie mit FünftklässlerInnen durch. Auch sie beschreibt positive Effekte der syntaxbasierten Unterrichtung auf die Leistungen der SchülerInnen in der GKS, wobei insbesondere bei den schwachen LernerInnen starke Leistungszuwächse zu verzeichnen waren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine syntaxbasierte Modellierung der GKS aus theoretisch-didaktischer Perspektive einem traditionell wortartbasierten Vorgehen überlegen ist. In Einzelfalluntersuchungen konnte zudem die Anwendbarkeit des syntaxbasierten Ansatzes in der Grundschule gezeigt werden. Ein Forschungsdesiderat besteht jedoch im Hinblick auf repräsentative experimentelle Untersuchungen, in denen die Umsetzbarkeit des syntaxbasierten Vorgehens im zweiten Schuljahr sowie die Effektivität des Ansatzes belegt werden.

### 4 Fragestellung und Hypothesen

Aus diesem Grund sollen in dieser Studie die Praktikabilität und die Effekte des syntaxbasierten Ansatzes in einer repräsentativen Stichprobe, in einem ökologisch validen Setting und in einem experimentellen Interventionsdesign untersucht werden: Ist SchülerInnen der zweiten Klasse der syntaxbasierte Ansatz vermittelbar? Wie sind die Leistungen der Kinder in der GKS nach dieser Unterrichtung im Vergleich zu Kindern, die nach dem traditionellen wortartbasierten Ansatz unterrichtet wurden?

Folgende Hypothesen sollen überprüft werden:

1. Der syntaxbasierte Ansatz ist SchülerInnen der zweiten Klasse vermittelbar, sofern er didaktisch adäquat aufbereitet und mit altersgerechtem Material unterrichtet wird.
2. Die nach dem syntaxbasierten Ansatz unterrichteten Kinder zeigen insgesamt bessere Leistungen in der Großschreibung als die wortartbasiert unterrichteten Kinder.
  - a. Bei der Schreibung von Konkreta, die im Fokus des wortartbasierten Ansatzes steht, entsprechen die Leistungen der syntaxbasiert unterrichteten Kinder denen der wortartbasiert unterrichteten Kinder.

- b. Die syntaxbasiert unterrichteten Kinder erzielen bei der Schreibung von Abstrakta bessere Ergebnisse als die wortartbasiert unterrichteten Kinder.
- c. Bei der Großschreibung sogenannter Substantivierungen sind die syntaxbasiert unterrichteten Kinder den wortartbasiert unterrichteten Kindern deutlich überlegen, da die Anwendung der syntaxbasierten Regeln unabhängig von der Wortart des großzuschreibenden Ausdrucks zum richtigen Ergebnis führt.

## 5 Methode

### 5.1 Studiendesign

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde eine experimentelle Interventionsstudie mit zweiten Klassen in Grundschulen durchgeführt. Diese Schulstufe wurde gewählt, da zu diesem Zeitpunkt die GKS im Unterricht noch nicht thematisiert wurde und somit davon ausgegangen werden kann, dass die SchülerInnen die wortartbasierten Regeln noch nicht kennengelernt haben.

*Untersuchungsgruppen.* Im Zentrum der Studie steht der Vergleich von Klassen, die nach dem syntaxbasierten Ansatz (Experimentalgruppe *SYN*) oder dem wortartbasierten Ansatz (Kontrollgruppe *WA*) unterrichtet wurden. Die unabhängige Variable *Didaktischer Ansatz* wäre bei einem direkten Vergleich dieser beider Gruppen hinsichtlich der abhängigen Variable *Leistungen bei der Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen* aber damit konfundiert, dass sie im Wortart-Ansatz zu diesem Zeitpunkt im Curriculum noch gar nicht vorgesehen sind und die GKS in diesen Klassen daher nur mit Konkreta geübt wurde. Deshalb wurden die Klassen mit syntaxbasiertem Unterricht auf zwei Experimentalgruppen aufgeteilt: In der einen Gruppe wurde nach dem syntaxbasierten Ansatz unterrichtet, jedoch wurden die Regeln in allen Erklärungen, Beispielen, Materialien und Übungen ausschließlich auf Konkreta angewandt (Experimentalgruppe *SYN*, *nur Konkreta*). Die Leistungen dieser Gruppe können daher ohne Konfundierung mit dem Umfang der Übungswörter mit der Kontrollgruppe verglichen werden. In der anderen Gruppe wurde der syntaxbasierte Unterricht 'in vollem Umfang' unterrichtet, d. h. es wurde mit Beispielen gearbeitet, bei denen Wörter verschiedener Wortarten großzuschreiben sind (Experimentalgruppe *SYN*). Dieses Design (vgl. Tab. 1) wurde durch die Untersuchung von sechsten Klassen ergänzt. Die SchülerInnen der sechsten Klassen wurden in ihrer Grundschulzeit nach dem wortartbasierten Ansatz unterrichtet und haben zu Beginn der Sekundarstufe sogenannte Substantivierungen behandelt. Sie bilden eine zweite Vergleichsgruppe (*WA 6. Klasse*), die hinsichtlich des Umfangs der Übungswörter mit der *SYN*-Gruppe vergleichbar ist. Aufgrund vieler anderer Variablen (Lebensalter, allgemeine Lese- und Rechtschreibkompetenz, Lernzeit, usw.) sind in dieser Gruppe natürlich bessere Leistungen zu erwarten.

Tab. 1 Didaktischer Ansatz und Umfang der Übungswörter der vier Untersuchungsgruppen

Didaktischer Ansatz	Umfang der großzuschreibenden Übungswörter	
	nur Konkreta	Konkreta, Abstrakta, Adjektive, Verben
syntaxbezogen (Experimentalgruppen)	SYN, nur Konkreta	SYN
wortartbezogen (Kontrollgruppen)	WA	WA, 6. Klasse

*Auswahl der teilnehmenden Klassen.* Die teilnehmenden Klassen wurden aus den Klassen der Lehrkräfte rekrutiert, die 2014 an einer postalischen Kurzumfrage zur GKS (Rautenberg et al. 2017) teilgenommen hatten. Darin wurden alle Lehrkräfte von zweiten Klassen in Grundschulen im Regierungsbezirk *Freiburg* und der Region *Mittlerer Oberrhein* befragt, wie sie im Unterricht die GKS erklären. Von den angeschriebenen 958 Lehrkräften aus 413 ein- bis fünfzügigen Grundschulen schickten 424 Lehrkräfte (44%) aus 269 Grundschulen (65%) den Fragebogen zurück. 420 (99%) der antwortenden Lehrkräfte gaben eine eindeutige Orientierung am Wortart-Ansatz an. Aus dieser Gruppe wurden 40 Lehrkräfte und deren Klassen zufällig ausgewählt und zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Sie wurden zufällig auf die beiden Experimentalgruppen (15 x *SYN* und 15 x *SYN, nur Konkreta*) und die Kontrollgruppe (10 x *WA*) verteilt. Letztlich nahmen 36 Lehrkräfte an der Studie teil. Aufgrund der hohen Rücklaufquote aus der Gesamterhebung bei der Kurzumfrage und der zufälligen Auswahl der Klassen kann von einer hinreichenden Repräsentativität der ausgewählten Klassen für zweite Grundschulklassen in dieser Region ausgegangen werden. Die Randomisierung bei der Zuteilung der Klassen in die Untersuchungsgruppen sichert die Vergleichbarkeit von deren Ausgangsbedingungen.

*Fortbildung der Lehrkräfte und Erstellung des Unterrichtsmaterials.* Die Lehrkräfte der beiden Experimentalgruppen wurden im Sommer 2014 zu drei zweitägigen Workshops eingeladen, bei denen sie einerseits eine Fortbildung zum syntaxbasierten Ansatz der GKS und den sieben Schritten einer dazu ausgearbeiteten Didaktik erhielten. Andererseits entwickelten sie gemeinsam mit uns weitere Ideen für Lernmaterial zur Vertiefung der didaktischen Schritte, das altersadäquat für die zweite Klasse und in der Schulpraxis anwendbar ist. Die Materialentwicklung mit den Lehrkräften hatte neben diesem konkreten praktischen Zweck auch das Ziel, dass sie sich dabei intensiv mit der syntaxbasierten Didaktik auseinandersetzen und im Idealfall identifizieren. Am Ende der Fortbildungen erhielten alle Lehrkräfte eine Kiste mit allen notwendigen Materialien für die ganze Klasse. Das didaktische Konzept und die entstandene Materialsammlung mit Kopiervorlagen ist in einem Lehrerhandbuch zur GKS (Rautenberg et al. 2016) veröffentlicht.

Um die motivationalen Effekte der Fortbildung auf die Lehrkräfte der Experimentalgruppen zu kontrollieren, wäre es in forschungsmethodischer Hinsicht nahe



liegend gewesen, auch die Kontrollgruppe zu Workshops einzuladen. Da die Lehrkräfte die GKS aber sowieso schon immer nach dem wortartbasierten Ansatz unterrichten und über ausreichende unterrichtliche Erfahrung dazu verfügen, wären diesbezügliche Fortbildungen nicht sinnvoll und für die Lehrkräfte eher demotivierend gewesen. Daher wurde auf diesen forschungsmethodischen Aspekt zugunsten der Realisierung der Studie im ‚echten‘ Schulkontext verzichtet. Dennoch wurde diesen Lehrkräften auch mitgeteilt, dass ihr Unterricht zur GKS in diesem Projekt wissenschaftlich begleitet wird, was entsprechende motivationale Effekte ausgelöst hat.

*Erhebungszeitpunkte und Studienablauf.* In den ersten Wochen nach den Sommerferien 2014 wurden in allen zweiten Klassen die Prätests durchgeführt. Die folgenden drei Monate (Interventionsphase) wurde das Thema *GKS* im Deutschunterricht behandelt. Die Lehrkräfte in den Experimentalgruppen sollten sich dabei an das ausgearbeitete didaktische Konzept halten (Vorgaben im Handbuch) und die zugehörigen Unterrichtsmaterialien einsetzen. Die konkrete Einbindung in den sonstigen Unterrichtsverlauf wurde von den Lehrkräften individuell gestaltet. Die Lehrkräfte in der Kontrollgruppe wurden darum gebeten, in diesem Zeitraum einen besonderen Fokus auf die GKS zu richten, sie aber ansonsten auf dieselbe Art und Weise zu unterrichten, wie sie es sonst auch tun. Während dieser Interventionsphase fanden in allen Klassen zwei Unterrichtsbesuche durch studentische Hilfskräfte statt. In den Experimentalgruppen protokollierten sie, welche der vorgegebenen Methoden und Materialien die Lehrkräfte einsetzten und an welchen Stellen sie von den Vorgaben abwichen. Insbesondere dokumentierten sie, welche Art von Begründungen sie für Groß-/Kleinschreibungen mündlich im Unterricht äußerten. In der Kontrollgruppe wurde beobachtet, auf welche wortartbasierten Konzepte zurückgegriffen wurde und wie sie methodisch umgesetzt wurden. Im Februar 2015 fanden die Posttests und etwa fünf Monate später ohne erneute Intervention eine dritte Testung (Follow-up) statt.

## 5.2 Stichprobe

An der experimentellen Längsschnittstudie nahmen 36 Klassen im zweiten Schuljahr mit insgesamt 618 SchülerInnen aus dem Regierungsbezirk *Freiburg* und der Region *Mittlerer Oberrhein* teil. SchülerInnen, die nicht bei allen drei Messzeitpunkten anwesend waren oder aus individuellen Gründen an einer Testung nicht teilgenommen haben, wurden in den Analysen nicht berücksichtigt. In die vorliegenden Auswertungen gehen in der Experimentalgruppe *SYN* (syntaxbasierter Unterricht mit Übungswörtern verschiedener Wortarten) die Daten aus 14 zweiten Klassen mit 211 SchülerInnen, in die Experimentalgruppe *SYN, nur Konkreta* (syntaxbasierter Unterricht mit ausschließlich Konkreta als Übungswörtern) die Daten aus 13 zweiten Klassen mit 209 SchülerInnen und in die Kontrollgruppe *WA* (wortartbasierter Unterricht) die Daten aus neun zweiten Klassen mit 125 SchülerInnen ein (vgl. Tab. 2).

Als Referenzgruppe wurden zusätzlich neun sechste Klassen (sechs Realschul- und drei Werkrealschulklassen) mit 188 SchülerInnen aus dem Regierungsbezirk *Freiburg* einmalig untersucht.

Tab. 2 Anzahl, Größe, mittlere Intelligenz und mittlere allgemeine Rechtschreibleistungen der teilnehmenden Schulklassen

Didaktischer Ansatz	Klassenstufe	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler	Schüler pro Klasse			CFT 1-R	WRT	HSP
				<i>M</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>IQ</i>	<i>T-Wert</i>	<i>T-Wert</i>
WA	2	9	125	13.9	13	19	97	38.3	57.8
SYN, n. K.	2	13	209	16.1	12	20	98	38.3	57.4
SYN	2	14	211	15.1	14	22	97	38.5	58.4
WA	6	9	188	20.9	15	29	-	48.8	51.0

### 5.3 Testverfahren

Zur Erfassung der Leistungen in der GKS wurden in dieser Studie vier selbstentwickelte Instrumente eingesetzt. Eine ausführliche Darstellung zur Konstruktion dieser Erhebungsinstrumente findet sich in Wahl et al. (2017).<sup>2</sup>

Im sogenannten *Kompetenztest* mussten die SchülerInnen für einzelne Wörter in vorgegebenen Sätzen ausschließlich entscheiden, ob sie groß- oder kleingeschrieben werden. Die Items wurden bei der Prä- und Posterhebung im ‘Straßenformat’, bei der follow-up-Erhebung im ‘Alles-klein-Format’ vorgegeben. Im ‘Straßenformat’ waren die Sätze auf einer Straße abgedruckt, die sich beim Testwort und zwei weiteren angrenzenden Wörtern in zwei Spuren teilte und nach jedem Wort wieder einspurig zusammenlief. Die Wörter waren auf der oberen Spur groß-, auf der unteren Spur kleingeschrieben. Die Kinder sollten mit dem Stift die Fahrt eines Autos simulieren, das auf dem richtig geschriebenen Satz entlangfährt. Im ‘Alles-klein-Format’ wurden die Testsätze vollständig kleingeschrieben vorgegeben und die Kinder sollten diejenigen Buchstaben markieren, die großgeschrieben werden müssen. In beiden Formaten wurde immer nur die GKS des Testworts ausgewertet. Da die Aufmerksamkeit der Kinder in diesem Test direkt auf die GKS gelenkt ist und ihre Verarbeitungsressourcen nicht durch andere Anforderungen der Rechtschreibung beansprucht werden, gehen wir davon aus, dass damit relativ valide die Kompetenz in der GKS gemessen wird. Der Kompetenztest wurde nach einer Systematik konstruiert, bei der insgesamt 96 Testsätze mit jeweils einem Testwort entstanden, die unterschiedliche Fälle der GKS abdecken. Ausgangspunkt sind in dieser Systematik Testsätze, bei denen zwei Konkreta, zwei Abstrakta, zwei ‘substantivierte’ Verben und zwei ‘substantivierte’ Adjektive als Testwörter vorkommen (hier als ‘Worttypen’ bezeichnet, vgl. Tab. 3, Spalten 1 und 2). Ergänzend wurden Testsätze gebildet, die Testwörter mit demselben lexikalischen Morphem enthalten, bei denen die Testwörter aber kleinzuschreiben waren (vgl. Tab. 3, Spalten 3 und 4). Die daraus

<sup>2</sup> Die Originale der Testbögen können unter [www.ph-freiburg.de/psychologie/kegs](http://www.ph-freiburg.de/psychologie/kegs) heruntergeladen werden.

entstandenen 16 Testsätze wurden zusätzlich noch hinsichtlich des Minimalkontextes so variiert, dass jeweils sechs Varianten der 16 Testsätze entstanden: jeweils zwei ohne vorangestellten Artikel, zwei mit nicht definitem und zwei mit definitem Artikel, davon wiederum jeweils einer mit vorangestelltem Adjektiv und einer ohne vorangestelltes Adjektiv. Insgesamt wurden also lexikalische Morpheme (2) verschiedener Worttypen (4) in groß- und kleinzuschreibende Sätze (2) eingebettet und den Testwörtern jeweils Varianten von Artikeln (3) und Adjektiven (2) vorangestellt (= 96 Testsätze). Da den SchülerInnen der zweiten Klasse bei einer Erhebung aber die Bearbeitung nur weniger Testsätze zuzumuten war, wurden zwölf Versionen des Kompetenztests zusammengestellt, in denen von einem Kind jeweils acht Testsätze zu bearbeiten waren. Die Testsätze wurden so auf die zwölf Versionen des Kompetenztests verteilt, dass in jeder Version alle acht lexikalischen Morpheme je einmal vorkommen, jeder Worttyp einmal in einer groß- und einmal in einer kleinzuschreibenden Variante enthalten ist, bei jeweils vier Testwörtern ein Adjektiv vorangestellt ist und jede Artikel-Variante zwei- oder dreimal vorkommt. Bei den Erhebungen wurden die zwölf Versionen innerhalb einer Klasse so an die Schüler ausgeteilt, dass die Versionen etwa gleich häufig zum Einsatz kamen. Bei je zwölf Kindern kam dadurch jeder der 96 Testsätze einmal und die verschiedenen Merkmale (Groß-/Kleinschreibung, Worttyp, Artikel- und Adjektiv-Varianten) innerhalb der gesamten Klasse jeweils gleich häufig vor. Da die lexikalischen Morpheme in jeder Version identisch sind, ist die Bekanntheit bzw. Schwierigkeit der Testwörter selbst in allen Testvarianten als konstant anzunehmen.

Tab. 3 Systematik der Testwörter im Kompetenztest und im Lückendiktat

vorangestellte Wörter im Satz	Kompetenztest				Lückendiktat			
	jew. sechs Varianten: kein/nicht definitiv/definitiv Artikel kombiniert mit keinem/einem Adjektiv				kein Artikel, kein Adjektiv	Artikel	Adjektiv	Artikel und Adjektiv
	groß		klein		groß			
Konkrete	Blume/n	Stein/e	(blumige <sup>1</sup> )	(steinige/r <sup>1</sup> )	Kuchen	Reh	Socken	Hund
Abstrakte	Witz/e	Stille	(witzige/r <sup>1</sup> )	(stille <sup>1</sup> )	Angst	Musik	Ideen	Pause
Verben	Malen	Lesen	malen/(des)	lesen/(de)	Toben	Lachen	Rennen	Singen
Adjektive	Neue/r	Blonde	neu/e	blond/e	Süßes	Schlaue	Rot	Große

Anmerkung: <sup>1</sup> Adjektive mit demselben lexikalischen Morphem wie das korrespondierende Substantiv.

Mit den sogenannten *Performanztests* wurde erhoben, welche Leistungen die SchülerInnen in der GKS erbringen, wenn die GKS nur eine von vielen Anforderungen im Prozess des Rechtschreibens darstellt und nicht explizit die Aufmerksamkeit auf dieses Thema gelenkt wird. Dazu wurde bei allen drei Messzeitpunkten ein Lückendiktat durchgeführt. Bei der Follow-up-Erhebung wurde zusätzlich ein Kunstwortdiktat eingesetzt. Die mit dem Kunstwortdiktat erhobenen Daten werden in der längsschnittlichen Darstellung des vorliegenden Artikels nicht berücksichtigt. Auch beim Lückendiktat wurden die Testwörter systematisch erzeugt: Die Testsätze repräsentierten 16 Fälle großzuschreibender Wörter: vier Worttypen kombiniert mit

vier Varianten vorangestellter Artikel und Adjektive (vgl. Tab. 3, Spalten 5 bis 8). Zusätzlich zu diesen Testwörtern gab es noch zwölf Lücken für kleinzuschreibende Wörter. Diese wurden bei der Auswertung aber nicht berücksichtigt. Da das Diktat mit der ganzen Klasse gleichzeitig durchgeführt wurde, gab es beim Lückendiktat nur eine einheitliche Testversion.

Mit einer Teilstichprobe der Kinder wurden nach den anderen Erhebungen auch halbstandardisierte Interviews zu ihrem expliziten orthographischen Wissen durchgeführt. Die Ergebnisse zu den Interviews werden in einem separaten Bericht (Wahl et al. in Vorb.) dargestellt.

Als Kontrollvariablen wurden die *allgemeine Rechtschreibleistung* mit den standardisierten Verfahren WRT 1+ (Weingartener Grundwortschatz Rechtschreibtest; Birkel 2007) und HSP 1+ (Hamburger Schreib-Probe; May 2012a) und die Intelligenz mit dem CFT 1-R (Grundintelligenztest Skala 1; Weiß/Osterland 2013) erhoben. Bei den SechstklässlerInnen wurden entsprechend der WRT 6+ (Westermann Rechtschreibtest; Rathenow et al. 1980) und die HSP 5-10B (May 2012b) eingesetzt.

## 5.4 Durchführung

Zu den drei Messzeitpunkten besuchten studentische Testleiterinnen die Klassen und führten innerhalb der regulären Unterrichtszeit die Erhebungen durch. Die Kinder bekamen zuerst die Regel zur Generierung ihres anonymen Personencodes erklärt und beschrifteten dafür vorgesehene Aufkleber, die sie später auf die Testhefte klebten. Dann erfolgte die Instruktion und Durchführung des Kompetenztests und nach einer Bewegungspause das Lückendiktat. Beim Prätest wurde am Ende noch der WRT 1+ durchgeführt. Die gesamte Erhebung dauerte zwischen zwei und drei Schulstunden. Die HSP und der CFT wurden jeweils im Anschluss an einen der beiden Unterrichtsbesuche durchgeführt.

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Auswertungsverfahren

In der Studie bezog sich sowohl die Auswahl der Teilnehmenden als auch die zufällige Verteilung auf die didaktischen Bedingungen auf ganze Schulklassen. Daher wurden als Untersuchungseinheiten in den Analysen die Schulklassen (nicht die einzelnen SchülerInnen) gewählt. Bezüglich der verschiedenen abhängigen Variablen wurden jeweils zwei statistische Analysen durchgeführt: Zur Prüfung der Entwicklungseffekte über die Messzeitpunkte wurden einfaktorielle Varianzanalysen (Faktor *Gruppe*: *WA* vs. *SYN*, *nur Konkreta* vs. *SYN*) mit Messwiederholung (Faktor *Zeit*: *prä* vs. *post* vs. *follow-up*) durchgeführt. Mit dem Mauchly-Test wurde die Sphärizität der Daten geprüft. In den Fällen, in denen diese Voraussetzung nicht erfüllt war, wurde das Greenhouse-Geisser-Verfahren verwendet. Zur Prüfung der

Gruppenunterschiede am Ende der Studie (Messzeitpunkt *follow-up*) wurden einfaktorielle Varianzanalysen über den Faktor *Gruppe* berechnet und insbesondere die post-hoc-Einzelvergleiche (Gabriel, einseitig) betrachtet. Die Annahme der Varianzhomogenität wurde mit dem Levene-Test geprüft. Sie war in allen Fällen gegeben. Die Ergebnisse sind im Überblick in Abbildung 1 und Tabelle 4 dargestellt.

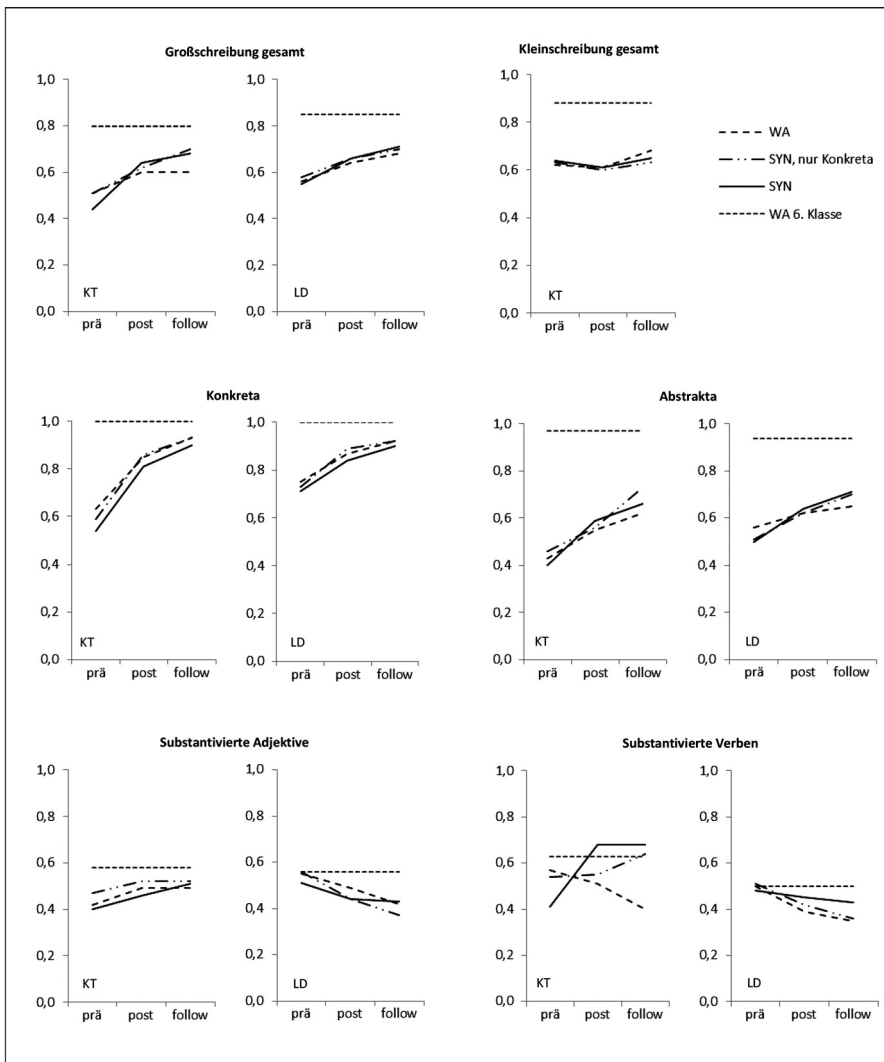


Abb. 1 Leistungen der vier Untersuchungsgruppen in der Großschreibung von Konkreta, Abstrakta, 'substantivierten' Adjektiven und 'substantivierten' Verben.: *KT*: Kompetenztest, *LD*: Lückendiktat, *WA*: Wortartbasierter Ansatz, 2. Klasse, *SYN, nur Konkreta*: Syntaxbasierter Ansatz mit ausschließlich Konkreta als Übungswörter, *SYN*: Syntaxbasierter Ansatz, *WA 6. Klasse*: Wortartbasierter Ansatz, 6. Klasse. Die Leistungen der Gruppe *WA 6. Klasse* sind zur besseren Übersichtlichkeit als Referenzlinie über alle drei Messzeitpunkte eingezeichnet, sie wurden aber nur einmalig erhoben.

Tab. 4 Entwicklung und Vergleich der Leistungen der vier Untersuchungsgruppen in der Großschreibung von Konkreta, Abstrakta, 'substantivierten' Adjektiven und 'substantivierten' Verben.

		Deskriptive Statistiken						Varianzanalysen					Post hoc-Tests				
		Prä		Post		Follow up		df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	F	Sig.	$\eta^2$	Follow up				
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s						Sig.	Sig.			
Gesamt	groß	Komplettest	WA	.51	.06	.60	.09	.60	.11	Zeit	2	66	39.2	.00	.54	WA - SY	.07
			SYN, n. K.	.51	.10	.62	.08	.70	.08	Zeit x Gruppe	4	66	2.8	.03	.14	WA - SY n.K.	.03
			SYN	.44	.07	.64	.13	.68	.09	Gruppe F.up	2	33	3.2	.05	.16	SY - SY, n.K	.48
	Lückend.	WA 6. KL.					.80	.06									
		WA	.56	.05	.64	.07	.68	.05	Zeit	2	66	128.1	.00	.80	WA - SY	.16	
		SYN, n. K.	.58	.03	.66	.04	.70	.03	Zeit x Gruppe	4	66	1.4	.24		WA - SY n.K.	.29	
	klein	Komplettest	SYN	.55	.04	.66	.05	.71	.05	Gruppe F.up	2	33	1.26	.30		SY - SY, n.K	.48
			WA 6. KL.					.85	.06								
			WA	.62	.04	.61	.07	.68	.11	Zeit	1.6	53.9	2.1	.14		WA - SY	.42
	Lückend.	SYN, n. K.	.63	.08	.60	.10	.63	.11	Zeit x Gruppe	3.3	53.9	.4	.81		WA - SY n.K.	.29	
		SYN	.64	.05	.61	.10	.65	.12	Gruppe F.up	2	33	.65	.53		SY - SY, n.K	.47	
		WA 6. KL.					.88	.06									
Substantive	Konkreta	Komplettest	WA	.63	.12	.85	.10	.93	.05	Zeit	1.7	57.7	99.7	.00	.75	WA - SY	.28
			SYN, n. K.	.59	.10	.86	.09	.93	.07	Zeit x Gruppe	3.5	57.7	.3	.88		WA - SY n.K.	.50
			SYN	.54	.13	.81	.15	.90	.08	Gruppe F.up	2	33	1.2	.32		SY - SY, n.K	.21
	Lückend.	WA 6. KL.					1.00	.01									
		WA	.75	.08	.87	.05	.92	.04	Zeit	1.7	55.0	94.2	.00	.74	WA - SY	.45	
		SYN, n. K.	.73	.08	.89	.07	.92	.04	Zeit x Gruppe	3.3	55.0	.3	.82		WA - SY n.K.	.49	
	Abstrakta	Komplettest	SYN	.71	.09	.84	.09	.90	.06	Gruppe F.up	2	33	.6	.6		SY - SY, n.K	.32
			WA 6. KL.					1.00	.01								
			WA	.43	.10	.55	.17	.62	.12	Zeit	1.7	56.1	28.2	.00	.46	WA - SY	.41
	Lückend.	SYN, n. K.	.46	.15	.56	.15	.73	.09	Zeit x Gruppe	3.4	56.1	.8	.54		WA - SY n.K.	.07	
		SYN	.40	.10	.59	.24	.66	.14	Gruppe F.up	2	33	2.3	.12		SY - SY, n.K	.20	
		WA 6. KL.					.97	.03									
Adjektive	groß („substantiviert“)	Komplettest	WA	.56	.12	.62	.07	.65	.12	Zeit	2	66	28.7	.00	.47	WA - SY	.23
			SYN, n. K.	.51	.09	.62	.13	.70	.08	Zeit x Gruppe	4	66	1.5	.21		WA - SY n.K.	.27
			SYN	.50	.09	.64	.14	.71	.09	Gruppe F.up	2	33	1.0	.38		SY - SY, n.K	.50
	Lückend.	WA 6. KL.					.94	.04									
		WA	.42	.19	.49	.14	.49	.18	Zeit	2	66	2.7	.08		WA - SY	.48	
		SYN, n. K.	.47	.13	.52	.11	.52	.11	Zeit x Gruppe	4	66	.2	.94		WA - SY n.K.	.47	
	klein	Komplettest	SYN	.40	.13	.46	.13	.51	.10	Gruppe F.up	2	33	.13	.88		SY - SY, n.K	.49
			WA 6. KL.					.58	.15								
			WA	.55	.08	.49	.10	.42	.08	Zeit	2	66	17.6	.00	.35	WA - SY	.49
	Lückend.	SYN, n. K.	.56	.07	.44	.12	.37	.07	Zeit x Gruppe	4	66	1.7	.17		WA - SY n.K.	.32	
		SYN	.51	.07	.44	.11	.43	.06	Gruppe F.up	2	33	1.2	.31		SY - SY, n.K	.18	
		WA 6. KL.					.56	.17									
Verben	groß („substantiviert“)	Komplettest	WA	.58	.08	.67	.11	.83	.11	Zeit	2	66	18.2	.00	.36	WA - SY	.06
			SYN, n. K.	.59	.14	.64	.13	.76	.13	Zeit x Gruppe	4	66	1.1	.35		WA - SY n.K.	.27
			SYN	.63	.13	.62	.14	.72	.11	Gruppe F.up	2	33	2.5	.12		SY - SY, n.K	.35
	Lückend.	WA 6. KL.					.86	.07									
		WA	.57	.12	.51	.14	.40	.18	Zeit	2	66	3.3	.04	.09	WA - SY	.00	
		SYN, n. K.	.54	.12	.55	.14	.64	.18	Zeit x Gruppe	4	66	9.1	.00	.35	WA - SY n.K.	.01	
	klein	Komplettest	SYN	.41	.11	.68	.14	.68	.17	Gruppe F.up	2	33	7.3	.00	.31	SY - SY, n.K	.40
			WA 6. KL.					.63	.10								
			WA	.50	.13	.39	.13	.35	.13	Zeit	2	66	9.6	.00	.23	WA - SY	.23
	Lückend.	SYN, n. K.	.51	.11	.42	.13	.36	.11	Zeit x Gruppe	4	66	.8	.51		WA - SY n.K.	.22	
		SYN	.48	.08	.45	.14	.43	.08	Gruppe F.up	2	33	1.3	.30		SY - SY, n.K	.50	
		WA 6. KL.					.50	.19									
Lückend.	WA	.65	.12	.65	.10	.73	.15	Zeit	2	66	1.8	.17		WA - SY	.26		
	SYN, n. K.	.64	.13	.61	.14	.67	.16	Zeit x Gruppe	4	66	.5	.71		WA - SY n.K.	.41		
	SYN	.67	.11	.61	.16	.64	.17	Gruppe F.up	2	33	.8	.48		SY - SY, n.K	.47		
WA 6. KL.					.91	.04											

Anmerkungen: Die Haupteffekte über die drei Messzeitpunkte (Zeit) und deren Interaktionseffekte mit den Gruppen (Zeit x Gruppe) wurden in einer einfaktorischen Varianzanalyse mit Messwiederholung, die Haupteffekte der Gruppe zum dritten Messzeitpunkt (follow up) wurden mit einer einfaktorischen Varianzanalyse inferenzstatistisch geprüft. Die Einzelvergleiche wurden post hoc mit dem Gabriel-Test (einseitig) geprüft.  $\eta^2$  = partielles Eta-Quadrat (Varianzaufklärung).

\*Sphärizität der Daten nicht gegeben; Verwendung des Greenhouse-Geisser-Verfahrens

## 6.2 Kontrollvariablen

Die Kinder in der Gruppe *WA* haben einen durchschnittlichen Intelligenzquotienten von  $IQ_{WA} = 97$ , in der Gruppe *SYN, nur Konkreta* von  $IQ_{SYNnK} = 98$  und in der Gruppe *SYN* von  $IQ_{SYN} = 97$ . Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer generellen kognitiven Voraussetzungen nicht ( $F(2, 33) = 0.12; p = .89$ ). Im WRT1+ liegen die Mittelwerte zu Beginn der Studie (*prä*-Messung) bei  $T_{WA} = 38.3$ ,  $T_{SYNnK} = 38.3$  und  $T_{SYN} = 38.5$ . Die relativ niedrigen Mittelwerte sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Testung nach den beiden Testverfahren zur GKS durchgeführt wurde und es zu einer reduzierten Konzentration und zu Ermüdungseffekten kam. Diese erschwerten Durchführungsbedingungen in unserer Studie wirkten sich aber auf alle Gruppen gleichermaßen aus; die allgemeinen Rechtschreibleistungen unterscheiden sich zwischen den Gruppen nicht ( $F(2, 33) = 0.06; p = .94$ ). Auch mit der HSP1+ konnte kein Unterschied in der allgemeinen Rechtschreibleistung nachgewiesen werden ( $F(2, 33) = .23; p = .80$ ):  $T_{WA} = 57.8$ ,  $T_{SYNnK} = 57.5$  und  $T_{SYN} = 58.3$ . Da sich die Gruppen in den Kontrollvariablen nicht unterscheiden, werden sie in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

## 6.3 Praktikabilität und Gesamteffekt des syntaxbasierten Ansatzes

Die *Kompetenz* zur Großschreibung insgesamt verbessert sich in allen Experimentalgruppen über die drei Messzeitpunkte hinweg. Die beiden syntaxbasiert unterrichteten Gruppen zeigen dabei einen größeren Leistungszuwachs als die wortartbasiert unterrichtete Gruppe. Zum letzten Messzeitpunkt schreiben die Kinder der Gruppe *SYN* (68%) und der Gruppe *SYN, nur Konkreta* (70%) die großzuschreibenden Wörter häufiger korrekt als die Kinder der Gruppe *WA* (60%). Diese Differenz der Gruppe *WA* zur Gruppe *SYN, nur Konkreta* ist statistisch signifikant. Offenbar war es den Lehrerinnen in der Experimentalgruppe möglich, die GKS in ihren zweiten Klassen anhand des syntaxbasierten Ansatzes zu vermitteln. Somit konnten mit dem eingesetzten didaktischen Konzept und den erstellten Unterrichtsmaterialien die Lernziele im Rahmen normaler schulischer Bedingungen erreicht werden. Bezüglich der Kompetenz zur Großschreibung lassen sich Hypothese 1 und Hypothese 2 somit klar bestätigen.

Eine positive Entwicklung zeigt sich auch in den Gesamtwerten der *Performanz* (Lückendiktat). Am Ende des Zeitraums schneiden die syntaxbasiert unterrichteten Klassen mit 70% (*SYN, nur Konkreta*) bzw. 71% (*SYN*) Richtigschreibung tendenziell besser ab als die Gruppe *WA* mit 68% Großschreibungen zum letzten Messzeitpunkt. Die Differenz ist jedoch nicht signifikant. Hypothese 2 lässt sich bei der Großschreibperformanz somit nicht bestätigen.

In der getesteten Kleinschreibkompetenz verbessert sich die Gruppe *WA* leicht von 62% Richtigschreibungen beim Prä-Test auf 68% zum letzten Messzeitpunkt. Bei den syntaxbasiert unterrichteten Kindern bleibt die Kleinschreibkompetenz weitgehend unverändert; zuletzt schreiben sie 63% (*SYN, nur Konkreta*) bzw. 65% (*SYN*)

der Testwörter korrekt klein. Diese Unterschiede sind statistisch aber nicht signifikant.

#### 6.4 Konkreta und Abstrakta

Wenn man nur die Großschreibung der Substantive (Konkreta und Abstrakta) betrachtet, zeigen die Kinder aller Gruppen und in beiden Testverfahren (Kompetenztest und Lückendiktat) über den Studienzeitraum deutliche Verbesserungen.

Bei den Konkreta erreichen sie zum dritten Messzeitpunkt mit 90% oder mehr korrekten Großschreibungen annähernd das Niveau der SechstklässlerInnen, die Konkreta zu 100% großschreiben. Hypothese 2a lässt sich somit bestätigen. Auch hinsichtlich der Großschreibung von Abstrakta zeigen sich in allen drei Gruppen klare Lerneffekte. Die syntaxbasiert unterrichteten SchülerInnen steigern sich im Performanztest (Lückendiktat) von 50% (*SYN*) bzw. 51% (*SYN, nur Konkreta*) Richtigschreibungen im Prätest auf 71% (*SYN*) bzw. 70% (*SYN, nur Konkreta*) zum letzten Messzeitpunkt, während sich die wortartbasiert unterrichteten Kinder von 56% korrekter Schreibungen auf lediglich 65% steigern können. Zum letzten Messzeitpunkt liegen die Mittelwerte im Lückendiktat damit in beiden Syntax-Gruppen höher als in der Gruppe *WA*. Auch im Kompetenztest schneiden beide Syntax-Gruppen zum dritten Messzeitpunkt mit 66% (*SYN*) bzw. 73% (*SYN, nur Konkreta*) Richtigschreibungen besser ab als die Gruppe *WA*, die nur 62% der Abstrakta großschreibt. Allerdings verfehlen die Differenzen das statistische Signifikanzniveau. Insgesamt stützen die Befunde Hypothese 2b tendenziell.

#### 6.5 'Substantivierte' Adjektive und Verben

Hinsichtlich 'substantivierter' Adjektive zeigt sich im Kompetenztest bei allen Gruppen eine leichte Leistungssteigerung über den Studienzeitraum. Die syntaxbasiert unterrichteten SchülerInnen steigern sich von 40% (*SYN*) bzw. 47% (*SYN, nur Konkreta*) Großschreibungen zum ersten Testzeitpunkt auf 51% bzw. 52%, während bei den wortartbasiert unterrichteten Kindern eine Steigerung von 42% auf 49% zu verzeichnen ist. Bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen konnten hier nicht nachgewiesen werden. Im Lückendiktat zeigt sich überraschenderweise sogar eine Verschlechterung über die drei Messzeitpunkte. Auch bei diesem Leistungsabfall unterscheiden sich die drei Untersuchungsgruppen nicht. Hypothese 2c kann für 'substantivierte' Adjektive daher nicht bestätigt werden.

Bei den 'substantivierten' Verben zeigt sich im Performanztest ein ähnliches Bild wie bei den 'substantivierten' Adjektiven: Alle Gruppen werden im Verlauf des Beobachtungszeitraums in ähnlichem Ausmaß schlechter. Im Kompetenztest hingegen verändern sich die Leistungen der drei Gruppen sehr unterschiedlich: Während die wortartbasiert unterrichteten Kinder zunehmend mehr Fehler machen und zum letzten Messzeitpunkt nur noch 41% der substantivierten Verben großschreiben, erzielen die beiden syntaxbasiert unterrichteten Gruppen dagegen eine deutliche Leistungssteigerung und erreichen mit 68% (*SYN*) bzw. 64% (*SYN, nur Konkreta*)



zum letzten Messzeitpunkt sogar das Niveau der vier Jahre älteren SechstklässlerInnen (die durchschnittlich 63 % der ‘substantivierten’ Verben großschreiben); die Gruppe *SYN* sogar schon beim Posttest. Bezüglich ‘substantivierter’ Verben kann Hypothese 2c somit eindeutig bestätigt werden.

Bei der Schreibung von kleinzuschreibenden Adjektiven und Verben im Kompetenztest steigern sich alle Gruppen über den Studienzeitraum. Zum letzten Messzeitpunkt beherrschen alle Kinder die Kleinschreibung von Adjektiven mit 83 % (*WA*) bzw. 72 % (*SYN*) und 76 % (*SYN, nur Konkreta*) relativ sicher. Auch bei der Schreibung von Verben wird zum dritten Messzeitpunkt die überwiegende Mehrzahl der Wörter kleingeschrieben. Bezüglich der Kleinschreibung von Adjektiven und Verben unterscheiden sich die Gruppen nicht.

Schaut man sich die Ergebnisse zu den verschiedenen Worttypen (Konkreta vs. Abstrakta vs. ‘Substantivierungen’) zum dritten Messzeitpunkt an, wird eine klare Hierarchie bezüglich der Fehleranfälligkeit ersichtlich. Während Konkreta von den ZweitklässlerInnen in mindestens 90 % der Fälle großgeschrieben werden, sind es bei Abstrakta nur noch zwischen 62 % und 73 %. Substantivierte Formen schließlich bereiten den SchülerInnen die größten Schwierigkeiten. Mit Ausnahme der substantivierten Verben im Kompetenztest bei den syntaxbasiert unterrichteten Kindern liegt die Anzahl der Großschreibungen hier bei nur noch 35 % bis 52 %. Die gleiche Hierarchie ist, auf etwas höherem Niveau, bei den untersuchten SechstklässlerInnen zu finden.

## 7 Diskussion

Es konnte gezeigt werden, dass der syntaxbasierte Ansatz zur Vermittlung der satz-internen Großschreibung im zweiten Schuljahr umsetzbar und effektiv ist. In keinem untersuchten Bereich schnitten die syntaxbasiert unterrichteten SchülerInnen nach der Intervention schlechter ab als die traditionell wortartbasiert unterrichteten Kinder. Insbesondere bei der Großschreibung ‘substantivierter’ Verben zeigt sich klar der Vorteil des syntaxbasierten Vorgehens: Im Kompetenztest schnitten die nach diesem Ansatz unterrichteten SchülerInnen zum dritten Messzeitpunkt signifikant besser ab als die wortartbasiert unterrichteten SchülerInnen und erreichten sogar das Niveau der SechstklässlerInnen. Auch bei Abstrakta sind die Leistungen der Syntax-Gruppen höher als die der wortartbasiert unterrichteten ZweitklässlerInnen, und zwar sowohl in der Performanz als auch in der Kompetenz. Bei der Schreibung von Konkreta erzielen alle Kinder unabhängig von der Art der Unterrichtung relativ hohe Werte. Konkreta stehen im Zentrum des wortartbasierten Unterrichts, was die guten Leistungen der Kinder in der Gruppe *WA* erklärt. Allerdings schneiden die syntaxbasiert unterrichteten Kinder sowohl im Kompetenz- als auch Performanztest bei der Großschreibung von Konkreta ebenso gut ab. Die Kritik, der syntaxbasierte Ansatz sei für GrundschülerInnen zu anspruchsvoll, kann somit entkräftet werden.

Die wortartbasiert unterrichteten ZeitklässlerInnen verschlechtern sich erwartungsgemäß vom ersten zum dritten Messzeitpunkt bei der Schreibung von substantivierten Formen deutlich (mit Ausnahme von substantivierten Adjektiven im Kompetenztest). Dieses Ergebnis lässt sich plausibel auf die Einführung von Kleinschreibregeln im Unterricht zurückführen. Die Kinder lernen, dass 'Tun- und Wie-Wörter' kleinzuschreiben sind, und wenden diese Regel zunehmend konsequent an, was Falschschreibungen bei sogenannten Substantivierungen produziert; ein Problem, das sich bis in die Sekundarstufe zieht, was sich auch an den Ergebnissen der von uns untersuchten SechstklässlerInnen zeigt: Sie schreiben 'substantivierte' Formen in weniger als 65 % der Fälle groß. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem von Betzel (2015). Offensichtlich sind die SchülerInnen nicht in der Lage, ihre in der Grundschule gebildeten Hypothesen zur Großschreibung zu revidieren.

Allerdings kommt es auch bei den syntaxbasiert unterrichteten ZweitklässlerInnen bei der Großschreibung substantivierter Adjektive im Performanztest (Lückendiktat) zu einem Leistungsabfall. Für diesen Befund gibt es mehrere Erklärungsansätze. Zum einen ist festzuhalten, dass die Großschreibkompetenz aller Gruppen zum letzten Messzeitpunkt in fast allen Bereichen höher liegt als die gemessene Performanz (Lückendiktat). Besonders deutlich zeigt sich dies bei substantivierten Formen. Dieser Befund spricht dafür, dass das Anforderungsniveau des Performanztests höher ist als jenes des Kompetenztests. Bei ersterem können die Probanden ihre kognitiven Ressourcen nicht allein auf die GKS richten; diese stellt lediglich eine von mehreren Anforderungen dar. Dadurch kommt es bei der Rechtschreibperformanz zu einer höheren Belastung des Arbeitsgedächtnisses, das als „Mechanismus der Verarbeitung und kurzfristigen Speicherung von Informationen eine besonders große Bedeutung“ (Schuchardt et al. 2006: 262) für das Rechtschreiben hat. Insbesondere bei jüngeren Grundschulern lässt sich eine signifikante Beziehung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses zur Rechtschreibleistung nachweisen (Hasselhorn et al. 2000: 100). Es ist also anzunehmen, dass die SchülerInnen bei der Bearbeitung des Kompetenz- und Performanztests auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen und dass sie bei erhöhten Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis ihr neu erworbenes Strategiewissen nicht anwenden können, sondern ein Rückgriff auf implizite Wissensbestände erfolgt. Verstärkt worden sein könnte dies durch das Format 'Lückendiktat'; die syntaxbasiert unterrichteten Kinder könnten durch die Lücke dazu verleitet worden sein, den Satzkontext unberücksichtigt zu lassen und ihre GKS-Entscheidung nicht mehr nach den gelernten, syntaxbasierten Regeln zu treffen.

Sollten die SchülerInnen hingegen bei einzelnen Wortformen lediglich darüber entscheiden, ob sie groß- oder kleinzuschreiben sind (Kompetenztest), sind die syntaxbasiert unterrichteten Kinder deutlich erfolgreicher, was die Ergebnisse bei substantivierten Verben zeigen.

Dass bei 'substantivierten' Adjektiven im Kompetenztest keine Gruppenunterschiede nachgewiesen werden konnten, könnte daran liegen, dass die Kinder im Rahmen der syntaxbasierten Arbeit Adjektive als 'Einfüllwörter' kennengelernt haben und sie in der Folge nur unzureichend zwischen Adjektiven als Attributen und als Kernen von Nominalgruppen differenzieren. Zudem ist das Finden geeigneter Adjektivattribute bei der Erweiterung von Nominalgruppen mit einem Adjektiv im Kern insbesondere für ZweitklässlerInnen deutlich schwieriger als bei Nominalgruppen mit Verben oder Substantiven im Kern, da die Zahl auch semantisch passender Adjektivattribute sehr begrenzt ist.

Bei der Kleinschreibung von Verben und Adjektiven ist in allen Gruppen eine Verbesserung über den Studienzeitraum zu verzeichnen. Den Zugewinnen der Versuchsgruppen bei der Großschreibung stehen somit keine Verluste bei Einheiten, die kleinzuschreiben sind, gegenüber. Über die Veränderungen der GKS in freien Texten der SchülerInnen kann aufgrund der eingesetzten Rechtschreibtests keine Aussage getroffen werden. In zukünftigen Studien sollten diese jedoch mitberücksichtigt werden, da das Ziel des Unterrichts schließlich die Vermittlung eines sicheren Regelwissens für das freie Textschreiben ist, das kognitiv andere und in der Regel höhere Anforderungen an die SchülerInnen stellt als das Schreiben eines Diktats (Fay 2010).

Kritisch angemerkt werden muss zudem, dass wir in unserer Studie einen Hawthorne-Effekt nicht völlig ausschließen können. Es wäre möglich, dass die LehrerInnen der Versuchsgruppen durch das Wissen über die Ziele der Studie und die Teilnahme an der Fortbildung ihr natürliches Verhalten im Unterricht verändert haben. Allerdings wurden auch die LehrerInnen der Vergleichsklassen über die Studie informiert, was auch bei ihnen entsprechende motivationale Effekte ausgelöst haben sollte.

Ein weiterer Punkt, der der kritischen Reflexion bedarf, betrifft die Einheitlichkeit der Unterrichtsbedingungen in den Schulklassen. Zwar wurde durch einen Fragebogen vor Beginn der Untersuchung sichergestellt, dass alle teilnehmenden LehrerInnen der Kontrollgruppe die Großschreibung wortartbasiert unterrichten; über die konkrete Umsetzung im Unterricht und die genaue Stundenzahl der Unterrichtung der GKS (der immer in Verbindung mit dem Wortartenunterricht erfolgt), kann jedoch keine Aussage getroffen werden.

Zuletzt sei noch auf ein Problem hingewiesen, das sich nicht nur in unserer Studie gezeigt hat: die zum Teil fehlende Compliance der Lehrkräfte. Trotz der intensiven Schulung der teilnehmenden LehrerInnen, einer starken Strukturierung des Unterrichtsvorgehens (Handbuch und Unterrichtsmaterial) und hoher Motivation der StudienteilnehmerInnen wurden die Ansätze im Laufe des Untersuchungszeitraums in einigen Klassen vermischt, wie Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit den Lehrkräften zeigten. Es ist folglich davon auszugehen, dass nicht in allen teilnehmenden Schulklassen konsequent nach dem syntaxbasierten Ansatz unterrichtet wurde. Hauptgrund dafür könnte die mangelnde Anschlussfähigkeit des Ansatzes

sein, die von Seiten der LehrerInnen immer wieder beklagt wurde. In Curricula und Schulbüchern/-materialien wird ausschließlich wortartbasiert vorgegangen und die überwiegende Mehrzahl der Lehrkräfte arbeitet nach einem wortartbasierten Ansatz. Eine Möglichkeit, um zukünftig die Compliance in Studien zu verbessern, könnten sogenannte Coachs darstellen, die die Lehrkräfte über den gesamten Zeitraum beratend unterstützen und ihnen helfen, ein Zurückgreifen auf über Jahre gelehrt und gefestigte wortartbasierte Regeln zu vermeiden. So kann ein Umdenken gelingen, das angesichts der Probleme eines wortartbasierten Vorgehens zur Vermittlung der Großschreibung dringend notwendig ist. Dass der syntaxbasierte Ansatz schon in der Grundschule eine sinnvolle und effektive Alternative darstellt, konnte im Rahmen der vorgestellten Studie belegt werden.

## Literatur

- Betzel, Dirk (2015): Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider.
- Birkel, Peter (2007): WRT 1+. Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für erste und zweite Klassen. Göttingen: Hogrefe.
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bredel, Ursula (2006a): Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer. S. 139–164.
- Bredel, Ursula (2006b): Orthographische Zweifelsfälle. In: Praxis Deutsch. H. 198. S. 6–15.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke.
- Bremerich-Vos, Albert (1996): Kontroverse um die Namenwörter. In: Grundschule. H. 1. S. 14–17.
- Bremerich-Vos, Albert (1999): Zum Grammatikunterricht in der Grundschule: wie gehabt, gar nicht, anders? In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler. Freiburg: Filibach. S. 13–80.
- Dudenredaktion (Hg.) (2009): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim: Duden.
- Eisenberg, Peter (2006). Das Wort (3., durchges. Aufl.). Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 1. Stuttgart: Metzler.
- Fay, Johanna (2010): Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Eine empirische Untersuchung von Klasse 1 bis 4. Peter Lang: Frankfurt/M.
- Fuhrhop, Nanna (2006): Orthografie. Heidelberg: Winter.
- Gaebert, Désirée-Kathrin (2012): Zur Didaktik der satzinternen Großschreibung im Deutschen. Wortartbezogene Umwege und syntaktische Katalysatoren. Frankfurt/M.: Peter Lang [Dissertationsschrift].
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): Leo. Level-One-Studie. Hamburg: Presseheft.
- Günther, Hartmut/Gaebert, Désirée-Kathrin (2011): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieverb. Baltmannsweiler: Schneider. S. 96–106.

- Hasselhorn, Marcus/Grube, Dietmar/Mähler, Claudia (2000): Theoretisches Rahmenmodell für ein Diagnostikum zur differentiellen Funktionsanalyse des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang/Marx, Harald (Hg.): Diagnostik von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Jahrbuch der pädagogisch psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe. S. 167–181.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- May, Peter (2012a): HSP 1+. Hamburger Schreib-Probe. Stuttgart: Ernst Klett.
- May, Peter (2012b): HSP 5–10. Hamburger Schreib-Probe. Stuttgart: Ernst Klett.
- Naumann, Carl-Ludwig (2006): Rechtschreiberwerb. Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit. In: Weinhold, Swantje (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider. S. 45–86.
- Noack, Christina (2006): Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein! In: Praxis Deutsch. H. 198. S. 36–43.
- Nünke, Ellen/Wilhelmus, Christiane (2002): ‘Wandern’ ist ein Wiewort und Wiewörter werden groß geschrieben. In: Röber, Christa/Tophinke, Doris (Hg.): Schrifterwerbskonzepte. Baltmannsweiler: Schneider. S. 202–225.
- Ossner, Jakob (2010): Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: LLF-Berichte. H. 20. S. 60–85.
- Rathenow, Peter/Laupenmühlen, Doris/Vöge, Jochen (1980): Westermann Rechtschreibtest 6+. Göttingen: Hogrefe.
- Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie/Wahl, Stefan (2017): Großschreibung in der Grundschule – Ergebnisse einer Umfrage mit Lehrkräften aus Baden-Württemberg. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Tagungsband. Baltmannsweiler: Schneider. S. 74–89.
- Rautenberg, Iris/Wahl, Stefan/Helms, Stefanie/Nürnberger, Miriam (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung. Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg: Mildenerger.
- Röber-Siekmeier, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett.
- Schuchardt, Kirsten/Kunze, Johanna/Grube, Dietmar/Hasselhorn, Marcus (2006): Arbeitsgedächtnisdefizite bei Kindern mit schwachen Rechen- und Schriftsprachleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jg. 20. H. 4. S. 261–268.
- Thomé, Günther/Eichler, Wolfgang (2008): Rechtschreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz. S. 104–111.
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017): Messinstrumente zur Erfassung der Leistungen in der Groß-/Kleinschreibung. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Tagungsband. Baltmannsweiler: Schneider. S. 90–104
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (in Vorb.): Das explizite orthographische Wissen von Zweitklässlern über die satzinterne Großschreibung.
- Weiß, Rudolf H./Osterland, Jürgen (2013): CFT 1-R. Grundintelligenztest Skala 1. Göttingen: Hogrefe.

Anschrift der Verfasserinnen und des Verfassers:

*Stefan Wahl*

*Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg*

*Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg*

*wahl@ph-freiburg.de*

*Iris Rautenberg*

*Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim*

*Universitätsplatz 1, D-31141 Hildesheim*

*iris.rautenberg@uni-hildesheim.de*

*Stefanie Helms*

*Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim*

*Universitätsplatz 1, 31141 D-Hildesheim*

*stefanie.helms@uni-hildesheim.de*

Petra Wieler

## ZUWEILEN GRENZÜBERSCHREITEND

Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): *Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 3. München: kopaed (597 Seiten).

Das Ineinandergreifen der Wahrnehmung und Produktion von Texten, Bildern und weiteren symbolischen Repräsentationen beschäftigt (nicht nur) die Deutschdidaktik kontinuierlich (vgl. u. a. Ludwig/Spinner 1992; Wangerin 2004; Dehn 2007; Kirschenmann/Richter/Spinner 2011). Stets wieder wird dabei auf die Unterschiede zwischen den verschiedenen Symbolmodi bzw. medialen Präsentationsformen verwiesen, werden ebenso nachdrücklich – etwa bezogen auf die Begegnung mit Bildern – die Grenzen einer deutschdidaktischen, vornehmlich auf Prozesse der Sprach- und Vorstellungsbildung zielenden Annäherung, gegenüber einer kunstdidaktisch ausgerichteten Bildanalyse akzentuiert. Der – notwendig anhand nur einiger weniger ausgewählter Beiträge – zu rezensierende Band, eine interdisziplinär angelegte Festschrift für den Kunstpädagogen Alexander Glas, spannt demgegenüber einen erheblich weiteren (auch Fragen der ‚Literalität‘ umfassenden) Horizont auf. Unter der Kapitelüberschrift „Kunstpädagogische Grundlagenforschung“ (Kap. 2 von 7) stellt zunächst A. Glas selbst insgesamt sieben eigene, bereits zuvor veröffentlichte Aufsätze in teils neuer Zusammenstellung, teils sogar modifizierter paradigmatischer Ausrichtung vor. Insbesondere die Beiträge „Was eine Kinderzeichnung erzählt“ und „Darstellungsformel und Symbolverständnis in der Jugendzeichnung“ – letztere Studie beschäftigt sich u. a. mit der Konzeptbildung zur Realisierung visueller Eindrücke und vorgestellter Inhalte – veranschaulichen dabei beispielhaft eine maßgebliche Prämisse der Konzeption des Autors, so seine „zunächst bezogen auf die Entwicklungen der frühen Kindheit [ausgerichtete] These eines komplementären Verhältnisses von Sprachentwicklung und dem Bedürfnis nach einer mimetischen Entsprechung“ (Glas 2016: 28), der zufolge auch „eine isolierte Betrachtung der Entwicklungsstränge Sprache und Zeichnung nicht länger sinnvoll“ sei (ebd.). Wie (in sich anschließenden Kapiteln), so etwa aus einer von Ingrid Barkow vorgestellten Studie hervorgeht, lassen sich bei Kindern schon rund um das vierte Lebensjahr je spezifische Entwicklungsverläufe bezüglich der Realisierung und (sprach-) bewussten Unterscheidung von literalen und piktoralen Notationsformen feststellen. Für die Schriftspracherwerbsforschung lege dies nahe, sprachlichen Äußerungen der Kinder zum „Zeichencharakter“ ihrer Kritzelproduktionen, als einem „entscheidende[n] Schritt in der Symbolentwicklung sowohl im Modus des Zeichnens als auch des Schreibens“ (Barkow 2016: 168), erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Ulf Abraham und Hubert Sowa thematisie-

ren in ihrem Beitrag Text-Bild-Symbiosen im Deutsch- und im Kunstunterricht und stellen vielversprechende Verfahren zur Unterstützung transmedialer Übersetzungsleistungen vor. Positiv hervorzuheben ist nicht zuletzt, dass die Autoren ihre dezidiert 'hermeneutische' Perspektive auf den engen Wechselbezug von bildlicher und sprachlicher Darstellung und Wahrnehmung, der mit je spezifischen kognitiven Herausforderungen und kommunikativen Leistungen bis in frühe Bildungsprozesse des Kindes zurückreiche, als eine mögliche, gegenüber auch anderen – eher 'Wesensverschiedenheit(en)' der Kunst- und Sprachwahrnehmung akzentuierenden – didaktischen Positionen kennzeichnen. Besonderes Anliegen eines Beitrags von Mechthild Dehn ist es, das ästhetische Potenzial des immer wieder vertiefenden Sprechens und Schreibens zu Werken der Bildenden Kunst eingehender zu erkunden. Wie am Beispiel von Unterrichtsgesprächen und Textproduktionen von Drittklässlern zu Max Liebermanns Gemälde „Die Netzflickerinnen“ aufgezeigt wird, indizieren insbesondere die beim „ersten Blick“ (zunächst auf einen Bildausschnitt) registrierten Formulierungen der Kinder – „sieht so aus, als ob“ – Ungewissheit und Mehrdeutigkeit, verweisen zugleich aber auch auf die enge (assoziative, erinnernde) Verknüpfung des Gesehenen mit eigenem Wissen. M. Dehn charakterisiert solche Sprachformen als mögliche „Fiktionalitätssignale“ und zugleich als Annäherung an die Fremdheit eines Kunstwerks; deren Beitrag zu sprachlich-literarischem Lernen gehe aus der sprachlich-kognitiven Überschreitung des 'Hier und Jetzt' hervor. Um das Schreiben zu Kunstwerken geht es auch im Beitrag von Florentine Leser, der zugleich eine überaus kritische, nicht immer gleichermaßen differenzierte Auseinandersetzung mit unterrichtspraktisch orientierten Handreichungen, aber auch prominenten theoretischen Konzeptionen der Deutschdidaktik präsentiert. Bei entsprechenden Schreibaufgaben liege der Fokus „nicht auf einer verstehenden Auseinandersetzung mit Inhalten, Form und Kontext eines Kunstwerks, sondern [lediglich] auf spontanem, assoziativem Schreiben“ (Leser 2016: 406) sowie der „Gestaltung innerer Vorstellungsbilder“ (Ludwig/Spinner 1992: 14). Im Gegenzug verweist die Autorin auf eigene Beobachtungen zur Kunstrezeption von Kindern und führt die folgende Äußerung einer Viertklässlerin an: „Das sind eher gesagt Formen, weil das ganze Bild besteht aus Formen. Ich erkenne hier ein Dreieck, einen Kreis und ein Oval“ (Leser 2016: 410). Dazu ist anzumerken, dass sich die in den kritisierten deutschdidaktischen Konzepten adressierten (mehrsprachigen) Kinder (mit Zuwanderergeschichte) häufig (noch) nicht auf einem vergleichbar fortgeschrittenen Sprachniveau bewegen. Aber auch sie finden in der Versprachlichung von Vorstellungen zu Bildeindrücken, die für sie subjektiv bedeutsam sind, zu Sprachformen 'konzeptioneller Schriftlichkeit' (vgl. Wieler 2011: 142).

Insgesamt irritiert die Vielzahl metaphorischer Anspielungen in diesem Band – „Das stumme Bild und die blinde Sprache haben jeweils im anderen Medium ihre Ergänzung“ (Lieber/Uhlig 2016: 379) –, bis hin zur 'wörtlich' gemeinten Titelformulierung „Sprechende Bilder“. Dergleichen Formulierungen nivellieren eher das dem jeweiligen Medium immanente sprachlich-kognitiv und ästhetisch anregende



Potenzial mit seinem je spezifischen Bedeutungsüberschuss. Ebenfalls fraglich erscheint die Berufung auf die „Zeigegeste“ und das (intentionale) „joint attention“; denn diese stellen den Studien des Kulturanthropologen Michael Tomasello (2009) zufolge den Ursprung der spezifisch *sprachlichen* Kommunikation dar und sind also nur bedingt auf Prozesse der Bildproduktion und -rezeption zu übertragen.

Als eine mögliche (alternative) Ergänzung zum besprochenen Band bietet sich an, insbesondere auch der Ausbildung der *Vorstellungsfähigkeit* bei der Rezeption und Produktion von Texten und Bildern im interdisziplinären Diskurs von Kunst- und Deutschdidaktik (noch) größere gemeinsame Aufmerksamkeit zu schenken. Im Sinne der Position des Kulturpsychologen J. Bruner (1987) wäre dabei – über die spezifische, nicht zuletzt den kindlichen Spracherwerb vorantreibende Disposition zur intersubjektiven Sinn- und Bedeutungskonstitution hinaus – auch die grundlegend dialogische Ausrichtung und zugleich (stützende) narrative Struktur jeglicher Vorstellungsbildung zu berücksichtigen.

## Literatur

- Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern. (Engl. Orig. (1983): *Child's Talk: Learning to use Language*. New York/London).
- Dehn, Mechthild (2007): *Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild*. In: *Didaktik Deutsch* 22, S. 25–50.
- Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2011): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium über Literatur, Kunst und Musik*. München.
- Ludwig, Otto/Spinner, Kaspar H. (1992): *Schreiben zu Bildern*. In: *Praxis Deutsch* 19 (113), S. 11–16.
- Tomasello, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt/M.
- Wangerin, Wolfgang (2004): *Die Grenzen der Sprache sind enger als die Grenzen der Erfahrung. Was Susanne K. Langers und Alfred Lorenzers Symboltheorie für eine kreative Mediendidaktik bedeuten kann*. In: *Frederking, Volker (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen*. München, S. 128–139.
- Wieler, Petra (2011): *„Denn sie erkannten nicht die Gefahr“ – bildungssprachliche Aspekte in Gesprächen und Texten von Kindern im Deutschunterricht der Grundschule und darüber hinaus*. In: *Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg i. B., S. 123–148.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Petra Wieler,  
Freie Universität Berlin,  
Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin  
pwieler@zedat.fu-berlin.de*

Im Folgenden finden sich **Anzeigen** von **neuen Publikationen**.

Bibliographische Angaben und Anzeigentexte bitte schicken an:  
**dorothee.wieser@tu-dresden.de**

## I. Übergreifendes

Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothnagel, Martin/Vollmer, Helmut Johannes  
Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik.  
Allgemeine Fachdidaktik, Band 1  
Münster, Waxmann 2016  
ISBN: 978-3-8309-3532-2  
300 Seiten, EUR 39,90

In diesem Band werden Umriss einer allgemeinen Theorie der Fachdidaktiken entwickelt. Die Autoren bezeichnen sie als Allgemeine Fachdidaktik und verstehen diese als Metatheorie der Fachdidaktiken.

Im ersten Teil des Bandes werden die Entwicklung der Fachdidaktiken und ihr besonderer Status im Spannungsfeld von 'Bildungswissenschaften' und 'Fachwissenschaften' skizziert. Der zweite Teil thematisiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Fachdidaktiken mit Blick auf das Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Im dritten Teil schließlich werden konstitutive Bausteine einer Theorie der Allgemeinen Fachdidaktik entwickelt. Auf dieser Grundlage treten im vierten Teil erste Konturen einer Theorie fachlicher Bildung in Auseinandersetzung mit dem Bildungsdiskurs vom Mittelalter bis zur Gegenwart ins Blickfeld. Der Band schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven.

Berning, Johannes  
Vom allmählichen Verschwinden der Deutschdidaktik.  
Berlin, LIT 2016  
ISBN: 978-3-643-13449-3  
74 Seiten, EUR 29,90

Die Empirisierung der Deutschdidaktik und in ihrer Folge die Kompetenzorientierung und Standardisierung von Lehren und Lernen an Schulen und Universitäten haben inzwischen, laut Berning, zu einem offenkundigen Kollateralschaden geführt, der den Kern didaktischen Denkens und Handelns auf schleichende Weise

erodiert: Wenn Inhalte nicht mehr begründet ausgewählt und hinterfragt werden und Methoden das angestrenzte Nachdenken über einen Gegenstand ersetzen, dann verschwindet die Didaktik allmählich. Am Beispiel der Schreibdidaktik soll gezeigt werden, was passiert, wenn das Schreiben immer weniger als Verstehens- und Imaginationsarbeit bzw. als eine ganzheitliche und reflexive Erfahrung betrachtet wird.

Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hg.)  
Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase.  
Eine empirische Untersuchung.  
Baltmannsweiler, Schneider Verlag  
Hohengehren 2016  
ISBN: 978-3-8340-1631-7  
237 Seiten, EUR 19,90

Die Texte in diesem Buch beziehen sich auf Etappen recht lange währender Bemühungen, primär an der Universität Duisburg-Essen Aspekte der schriftsprachlichen Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums zu erfassen. Ca. 900 Studierende aller Lehramtsfächer wurden im WS 2009/10 mit einem kombinierten Lese-Schreib-Test konfrontiert.

Darüber hinaus wurden von 2009 bis 2013 ca. 3000 Studierende mit dieser Zielgruppe angepassten Versionen des C-Tests getestet. Die Ergebnisse geben Anlass, über die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Studienanfängern nicht mehr nur auf der „Hinterbühne“ zu sprechen.

Jesch, Tatjana  
Fachdidaktik Deutsch  
Tübingen, Narr Francke Attempto 2016  
ISBN: 978-3-8233-6900-4  
250 Seiten, EUR 19,99

Der vorliegende Band behandelt gleichermaßen die Didaktiken des Deutschen als Mutter-

sprache und als Zweitsprache. Zudem stellt er sich dem Anspruch, Sprach- und Literaturdidaktik zu integrieren. Als Grundlage der Integration dient eine Differenzierung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Konzeptionelle und mediale Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit werden im Sprach- und Literaturunterricht sowohl rezipiert als auch produziert. Entsprechend wird in dem hier vorgelegten Lehrbuch das Feld der Deutschdidaktik auch nach Konzept und Medium sowie Rezeption und Produktion unterteilt. Die so gegliederten Facetten des Sprach- und Literaturunterrichts decken insgesamt dessen klassische Arbeitsbereiche bzw. die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards ab. Audiovisuelle Medien werden zudem durchgehend in die Betrachtungen einbezogen. Der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wird ein eigener Teil gewidmet, der die muttersprachliche Didaktik gleichgewichtig ergänzt.

Koch, Florian

Gesprächskompetenz vermitteln im integrativen Deutschunterricht.  
Eine Analyse des Potenzials des dramatischen Dialogs in der Sekundarstufe II.  
Frankfurt am Main, Peter Lang 2016  
ISBN: 978-3-631-67665-3 (Print)  
ISBN: 978-3-631-69911-9 (E-Book)  
371 Seiten, EUR 59,95

Der Autor untersucht das Potenzial des dramatischen Dialogs für den Aufbau von Gesprächskompetenz im integrativen Deutschunterricht. Das Buch ist als eine theoretisch fundierte und unterrichtspraktisch erprobte Begründung des lernbereichsübergreifenden Arbeitens zu verstehen. So zeigt der Autor am Beispiel einer Studie, die in der gymnasialen Einführungsphase durchgeführt wurde, welche sprachlichen Eigenheiten die dramatische Rede besitzt, um eigenes und fremdes Gesprächsverhalten zu analysieren, zu reflektieren und zu optimieren. Er legt den Kompetenzerwerb durch eine Einordnung des Lernertrags in ein eigens entwickeltes Synthesemodell dar, wobei er aufzeigt, dass insbesondere der metakognitive Austausch über das Gespräch bedeutsam für den Aufbau von Gesprächskompetenz ist.

Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothnagel, Martin (Hg.)  
Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung.  
Münster, Waxmann 2016  
ISBN: 978-3-8309-3560-5  
ISBN: 978-3-8309-8560-0 (E-Book)  
432 Seiten, EUR 34,90/30,99 (E-Book)

Innerhalb der Fachdidaktiken besteht ein breiter Konsens über die hohe Bedeutung von komplexen Querschnittsthemen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, persönliche, gesellschaftliche und politische Gestaltungsspielräume zu schaffen, auszuloten und zu nutzen. Zugleich erhöht die Praxis inklusiven Fachunterrichts die Anforderungen an die Schul- und Unterrichtsentwicklung weiter. Die didaktische Frage, wie Teilhabe in den unterschiedlichen Fächerkulturen ermöglicht werden kann, wird auf je verschiedene Weise beantwortet oder noch zu beantworten sein. Welche spezifischen Probleme und Herausforderungen wurden in den einzelnen Fachdidaktiken bisher bearbeitet? Ziel dieses Bandes ist es, den auf der GFD-Tagung 2015 in Hamburg begonnenen interdisziplinären Diskurs fortzuführen und wichtige empirische wie theoretische Beiträge zur Förderung der Diskursfähigkeit in der Schule zu dokumentieren.

Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha  
Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule.  
Perspektiven und Beispiele.  
Weinheim, Basel, Beltz 2016  
ISBN: 978-3-407-25744-4  
250 Seiten, EUR 29,95

„Lernen in Vielfalt und Gemeinsamkeit“ – dieser Anspruch ist als pädagogische Aufgabe in der Schule angekommen. Doch welche fachdidaktischen Konsequenzen sind zu ziehen? Basierend auf theoretischen Konzeptionen einer inklusiven Didaktik und anhand konkreter Beispiele erarbeiten die Autorinnen und Autoren Perspektiven auf einen Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule, der ohne die trennenden Unterscheidungsmechanismen eines separierenden Unterrichts auskommt. Wie kann der Anspruch einer inklusiven Schule eingelöst werden, wenn 25 Kinder einer hetero-

genen Lerngruppe ganz unterschiedliche Ansprüche und Unterstützungsbedürfnisse zeigen? Wie kann verhindert werden, dass individuelle Förderung zur Vereinzelung von Kindern und Inklusion zur Auflösung der Lerngemeinschaft führt? Anhand konkreter Beispiele erarbeiten die Autor/innen Perspektiven auf den Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule, die diesen und ähnlichen Fragen nachgehen und Antworten suchen.

Pompe, Anja/Spinner, Kaspar H./  
Ossner, Jakob  
Deutschdidaktik Grundschule.  
Eine Einführung.  
Berlin, Erich Schmidt 2016  
ISBN: 978-3-503-16656-5  
284 Seiten, EUR 19,95

Der vorliegende Band führt in die Didaktik des Deutschunterrichts in der Grundschule ein. Er vermittelt die wesentlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Grundlagen und zu den einzelnen Arbeitsbereichen des Unterrichts. Dabei wird immer der Bezug zum konkreten Unterrichtshandeln hergestellt, häufig sogar von ihm ausgegangen, so dass die Leserinnen und Leser die Praxisrelevanz der Fragen und Ausführungen erkennen, die in der Deutschdidaktik und den geisteswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen derzeit diskutiert werden. Der Band gliedert sich – nach einem allgemeinen Teil zu den Grundlagen – in Großkapitel zur Sprachdidaktik, zur Lese- und Literaturdidaktik und zur Mediendidaktik. Er richtet sich an Studierende in der ersten Ausbildungsphase, an Referendarinnen und Referendare einschließlich ihrer Auszubildenden und an alle Lehrpersonen, die sich über neuere Entwicklungen in der Grundschuldidaktik Deutsch informieren wollen.

Wildemann, Anja/Fornol, Sarah  
Sprachsensibel unterrichten in der  
Grundschule – Anregungen für den  
Deutsch-, Mathematik- und  
Sachunterricht.  
Seelze, Klett Kallmeyer 2016  
ISBN: 978-3-7800-4848-6  
359 Seiten, EUR 29,95

Sprache stellt eine Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg dar. Daher ist es nicht ausreichend, wenn sprachliches Lernen ausschließlich dem Deutschunterricht zugeordnet

wird. Vielmehr bedarf es einer systematischen sprachlichen Bildung in allen Fächern der Grundschule.

Die Autorinnen geben einen Gesamtüberblick über Aufgaben und Ziele des Grundschulunterrichts und die Bedeutung von Sprache als Schlüsselkompetenz. Sie sensibilisieren für sprachliche Anforderungen, indem sie Hürden und Lernchancen, die sich im Fachunterricht ergeben, in den Blick rücken. Außerdem werden in dem Buch Wege im sprachsensiblen Unterricht in Bezug auf das eigene Sprachhandeln, sprachliche Unterstützungsmöglichkeiten und die Strukturierung des Unterrichts aufgezeigt. Darüber hinaus finden sich konkrete Anregungen für die Unterrichtspraxis in den drei Fächern.

Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (Hg.)  
Interdisziplinäre Forschung in der  
Deutschdidaktik.  
Fremde Schwestern im Dialog.  
Frankfurt am Main, Peter Lang Edition  
2016  
ISBN: 978-3-631-66340-0  
246 Seiten, EUR 49,95

Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsfragen der Fachdidaktik Deutsch sind oft nur interdisziplinär zu bearbeiten. Anhand exemplarischer Projekte diskutieren die Beiträge Gewinn und Herausforderungen der interdisziplinären Zusammenarbeit und bringen die Perspektiven von Forschenden aus verschiedenen Fachkulturen miteinander ins Spiel.

## II. Sprachdidaktik

Ballweg, Sandra (Hg.)  
Schreibberatung und Schreibförderung.  
Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis.  
Frankfurt am Main, Peter Lang 2016  
ISBN: 978-3-631-66622-7  
369 Seiten, EUR 69,95

Die Beiträge in diesem Band beschäftigen sich mit Schreibberatung und Schreibförderung an Schulen und Hochschulen. Sie beleuchten Themen wie beispielsweise die Funktionen des Schreibens, Schreibförderung in den Fächern, Wissenschaftlichkeit und Kulturspezifität von Texten, den Umgang mit Mehrsprachigkeit und den Aufbau von Schreibzentren.

Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski,  
Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.)  
Forschungshandbuch empirische  
Schreibdidaktik.  
Münster, Waxmann 2016  
ISBN: 978-3-8309-3432-5  
404 Seiten, EUR 39,90

Aus der Interdisziplinarität und Empirisierung der modernen Bildungsforschung – und damit auch der Erforschung der Voraussetzungen und Bedingungen von Schreibentwicklung, Schreibprozessen und ihrer Didaktik – ergeben sich neue methodische und methodologische Herausforderungen. Darauf reagiert das Forschungshandbuch zur empirischen Schreibdidaktik, indem es den aktuellen, auch internationalen, Forschungsstand der zugehörigen Themenbereiche instruktiv darlegt und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Forschungs- und Methodenausbildung in einschlägigen, auch lehramtsbezogenen Studiengängen und in der wissenschaftlichen Nachwuchsqualifikation leistet.

Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/  
Steinmetz, Michael  
Materialgestütztes Schreiben lernen.  
Grundlagen – Aufgaben – Materialien.  
Braunschweig, Schroedel 2016  
272 Seiten, EUR 24,00

Das Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer führt in die Idee materialgestützten Schreibens ein und verortet diesen neuartigen Aufgabentyp innerhalb der Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Im Anschluss daran werden schreibdidaktische Aspekte sowie die Konstruktion und Bewertung materialgestützter Schreibaufgaben ausführlich dargestellt. Den zweiten, umfangreicheren Teil des Handbuchs nehmen Aufgabenbeispiele für alle Klassen der Sekundarstufen I und II ein – mit detaillierten Hinweisen zum Unterrichtseinsatz sowie allen benötigten Materialien als Kopierunterlagen.

Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.)  
Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik.  
Linguistische Analysen und text(sorten)-  
didaktische Bausteine nicht nur für den  
fremdsprachlichen Deutschunterricht.  
Hildesheim, Georg Olms Verlag 2016  
ISBN: 978-3-487-15449-7  
308 Seiten, EUR 29,80

Der sprachdidaktische Diskurs hat Fahrt aufgenommen. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen aufgrund von Migration und Einwanderung stellen an die sprachliche, kulturelle und soziale Integration und damit an die Sprachvermittlung und sprachliche Bildung in Schule und Hochschule neue Herausforderungen.

In der intensiveren sprachdidaktischen Debatte wird Texten eine wesentliche Rolle zugeschrieben, da sie zum zentralen Medium der Wissens- und Sprachvermittlung geworden sind. Da ein konkreter Text zugleich auch eine bestimmte Textsorte repräsentiert, erscheint aus sprachdidaktischer Sicht das Konzept Textsorte aufgrund damit verbundener Merkmale wie Prototypikalität, Teil des Alltagswissens, Orientierungsmuster für Rezeption und Produktion und Kulturalität außerordentlich innovativ.

Die hier versammelten Beiträge der Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker diskutieren und erweitern bisherige Bemühungen um eine textsortenbasierte Spracharbeit.

Girgensohn, Katrin/Sennewald,  
Nadja/Bogdal, Klaus-Michael/  
Grimm, Gunter E. (Hg.)  
Schreiben lehren, Schreiben lernen.  
Eine Einführung.  
Darmstadt, Wissenschaftliche  
Buchgesellschaft 2016  
ISBN: 978-3-534-71418-6 (E-Book)  
135 Seiten, EUR 14,99

Diese Einführung gibt erstmals einen aktuellen und verlässlichen Überblick zu den neuesten Entwicklungen in Schreibforschung und Schreibdidaktik. Behandelt werden u.a. Schreibprozess-theorien, Methoden der Schreibforschung, Schreibzentren, schreibintensive Lehre und Portfolioarbeit. Praktische Übungen geben Anregungen für das eigene Schreiben.

Grundschulverband e. V. (Hg.)

Grundschrift.

Kinder entwickeln ihre Handschrift.

Frankfurt am Main, Grundschulverband  
e. V. 2016

ISBN: 978-3-941649-20-0

281 Seiten, EUR 19,50

Das didaktische Konzept der Grundschrift ist eine notwendige und richtige Fortentwicklung moderner Schreibdidaktik. Dabei entwickelt sich eine leserliche, flüssig geschriebene und individuell ausgeprägte Handschrift der Kinder. Vorausgesetzt, der Unterricht weist die im Grundschrift-Konzept ausgewiesene didaktische Qualität auf. Die Projektgruppe Grundschrift im Grundschulverband hat ihre Weiterarbeit und Erfahrungen aus der Schulpraxis genutzt, um in diesem Band den Stand der Entwicklungen aufzuzeigen. Sie verbindet damit zwei Hoffnungen: Der Band möge in der Diskussion um Schule, Schrift und Schreiben lernen zur Versachlichung beitragen; die Anregungen und Erfahrungen mögen Lehrkräften und Schulen für die Arbeit mit der Grundschrift nützlich sein – damit Kinder besser schreiben lernen.

Hoffmann, Ludger

Deutsche Grammatik.

Grundlagen für Lehrerbildung, Schule,  
Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als  
Fremdsprache.

Berlin, Erich Schmidt Verlag 2016

ISBN: 978-3-503-17052-4

647 Seiten, EUR 29,80

Dies ist eine Grammatik für alle, die Deutsch unterrichten, für die Lehrerbildung und für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Sie ist unter der Perspektive der Vermittlung geschrieben: Was sollten Lehrende und Lernende über Sprache wissen? Die grammatischen Phänomene werden in ihrer Sachlogik dargestellt und in eine didaktisch begründete Abfolge gebracht. Ausführlich behandelt werden Bereiche, die erfahrungsgemäß Probleme bereiten, z. B. Artikelgebrauch und Präpositionen. Die Grammatik lässt ein Bild des Deutschen entstehen. Sie stellt sich der Sprachwirklichkeit und arbeitet mit überwiegend authentischen Gesprächs- und Textbeispielen. Sie zeigt auch, wie Grammatik beim Verstehen literarischer Texte helfen kann. Die sprachliche Reflexion wird auch durch den Einbezug anderer Spra-

chen gestützt. Die dritte Auflage enthält Ergänzungen und Veränderungen im Blick auf den aktuellen Stand der Forschung. Neu ist ein Kapitel, in dem die Interpunktion als grammatisches Mittel dargestellt ist.

Knorr, Sagmar/Lehnen, Katrin/Schindler,

Kirsten

Schreiben im Übergang von  
Bildungsinstitutionen.

Frankfurt am Main, Peter Lang 2016

ISBN: 978-3-631-66989-1

ISBN: 978-3-631-70430-1 (E-Book)

225 Seiten, EUR 49,95

Der Wechsel in neue institutionelle Kontexte wird häufig aufgrund von veränderten Kommunikationsabläufen, unvertrauten Textsorten und fehlenden Schreibroutinen als schwierig empfunden. Der Beginn eines Studiums, der Einstieg in den Beruf oder der Wechsel von einer beruflichen Position sind dafür Beispiele. Solche Übergänge sind nicht selten mit Reibungsverlusten und langwierigen Enkulturationsprozessen verbunden. Der Band versammelt Beiträge, die sich mit der Erforschung von Übergängen beschäftigen und didaktisch-methodische Konzepte zu deren Gestaltung unterbreiten. Neben schulischen, hochschulischen und beruflichen Übergängen thematisieren sie auch solche, die durch veränderte Schreibtechnologien und Schreibformate gestiftet sind beziehungsweise durch die Entwicklung neuer Sprachformen angeregt werden.

Naxhi, Selimi

Bildungssprache Deutsch und ihre  
Didaktik.

Eine kompakte Einführung in  
Theorie und Praxis.

Baltmannsweiler, Schneider Verlag

Hohengehren 2016

ISBN: 978-3-8340-1676-8

188 Seiten, EUR 18,00

Dieses Buch ist eine kompakte Einführung in die Bildungssprache Deutsch, die entscheidend für die Bildungslaufbahn ist. Es behandelt Lernbereiche eines sprachbewussten Deutschunterrichts in der Grundschule. Konzeptionell folgt das Buch einem sprachdidaktischen Handeln, das bislang bewährte Erfahrungen und aktuelle Entwicklungen berücksichtigt,

gewichtet und die dargestellten Sprachbereiche im Hinblick auf die schulrelevante Bildungssprache ergänzt. Es berücksichtigt zudem die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen angehender Lehrkräfte und schlägt Unterrichtsideen vor, die ergänzend zu Deutschlehrmitteln eingesetzt werden können.

Olsen, Ralph/Hochstadt Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hg.)  
Ohne Punkt und Komma ...  
Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion.  
Berlin, RabenStück Verlag 2016  
ISBN: 978-3-935607-73-5  
545 Seiten, EUR 24,90

Die Interpunktion ist trotz einer Reihe einschlägiger Publikationen noch immer ein fachwissenschaftlich und -didaktisch eher randständiges Gebiet, obwohl sie einen der fehlerträchtigsten orthografischen Bereiche darstellt und diesbezüglich große Unsicherheiten bei Schreibenden herrschen. Der vorliegende Band zur Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion soll dazu beitragen, die Zeichensetzung ein Stück weiter aus ihrem Schattendasein herauszuführen und Einblicke in aktuelle fachwissenschaftliche und -didaktische Positionen zu bieten. Dass sich die meisten der hier vorliegenden Beiträge mit dem Komma und dessen Vermittlung befassen, spiegelt die Lage der bisherigen fachdidaktischen Literatur und der jüngsten empirischen Untersuchungen wider. Der einführende Basisartikel sowie mehrere weitere Beiträge erweitern jedoch das Spektrum an Interpunktionszeichen.

Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (Hg.)  
Implementation von  
Lesefördermaßnahmen.  
Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse.  
Münster, Waxmann 2016  
ISBN: 978-3-8309-3435-6  
150 Seiten, EUR 29,90

Zur Frage wirksamer Förderansätze gibt es eine Fülle empirischer Studien und Forschungsüberblicke, allerdings lehnen Beobachtungsstudien stets aufs Neue, dass evidenzbasierte Lesefördermaßnahmen im schulischen Unterricht nicht auftauchen. Damit stellt sich die Frage nach den Gelingensbedingungen und Hindernissen – oder kurz: nach der Implemen-

tation und Implementierbarkeit von Lesefördermaßnahmen. An dieser Stelle setzt der Band an. Das inhaltliche Kernstück bilden vier empirische deutschdidaktische bzw. psychologische Arbeiten zur Implementierung verschiedener Leseförderverfahren. Gerahmt werden die empirischen Beiträge von zwei theoretischen Kapiteln. Im Einleitungsbeitrag wird ein neuer Zugang hinsichtlich einer integrativen Perspektive auf Entwicklung und Implementation von Leseförderverfahren vorgeschlagen. Das Abschlusskapitel wertet auf dieser Basis die empirischen Beiträge aus und systematisiert die Befunde.

Philipp, Maik (Hg.)  
Handbuch Schriftspracherwerb und  
weiterführendes Lesen und Schreiben.  
Weinheim, Beltz Juventa 2017  
ISBN: 978-3-7799-3130-0  
377 Seiten, EUR 49,90

Die Kompetenz im Umgang mit Texten und Schriften erwerben Kinder primär durch den Schriftspracherwerb in der Primarstufe. Allerdings bildet der Schriftspracherwerb nur eine Station in der Kompetenzentwicklung, da Heranwachsende ihre Fähigkeiten durch weiterführendes Lesen und Schreiben üben, anwenden und konsolidieren. Dieses interdisziplinäre Handbuch mit seinen mehr als 20 Beiträgen verschafft einen systematischen Überblick über Grundlagen und Förderung des Lesens und (Recht-)Schreibens und weitet den Blick auf den umfassenderen Kompetenzerwerb in der Primar- und Sekundarschulzeit. Zu Wort kommen im Handbuch diverse Expertinnen und Experten aus Deutschdidaktik, Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik.

Struger, Jürgen  
Wissen sichtbar machen.  
Elemente und Rahmenbedingungen einer  
epistemisch orientierten Schreibdidaktik.  
Innsbruck, Studien Verlag 2016  
ISBN: 978-3-7065-5570-8  
300 Seiten, EUR 29,90

Die Annahme, dass Schreiben eine Form des Lernens ist, gilt in der aktuellen Schreibforschung als unbestritten und führte zu umfangreichen Forschungsansätzen und methodischen Konzepten. Es ist jedoch ein Ungleichgewicht festzustellen zwischen den ausdifferenzierten

Methodenrepertoires, mit denen schreibendes Lernen initiiert werden soll, und den vorhandenen Ansätzen, mit denen im Unterricht produzierte Texte als Indikatoren für Lern- und Verstehensprozesse bewertet und prozessorientiert genutzt werden können. Der vorliegende Band präsentiert einen Überblick über theoretische Ansätze, die sich mit Schreiben unter epistemischen Gesichtspunkten auseinandersetzen. Als Leitkonzept für die Untersuchung dient dabei die Theorie mentaler Modelle. Auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung von Schülerinnen- und Schüler-Texten der Sekundarstufe II wird ein Rahmenkonzept einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik vorgestellt.

Thomé, Günther/Thomé, Dorothea  
Deutsche Wörter nach Laut- und Schrifteinheiten gegliedert: nach dem Basiskonzept Rechtschreiben, mit zahlreichen Tabellen über die Häufigkeit der Laut- und Schrifteinheiten im Deutschen.  
Oldenburg, isb-Fachverlag 2016  
ISBN: 978-3-9421-2221-4  
128 Seiten, EUR 14,80

Dieses Buch soll helfen, die geschriebene deutsche Sprache besser zu verstehen und zu vermitteln. Die Kenntnis der Beziehung zwischen Laut- und Schrifteinheiten ist von grundlegender Bedeutung für den Lese-/ Schreibunterricht und für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie im Förderbereich. Das Buch fasst die Ergebnisse umfangreicher sprachstatistischer Untersuchungen zusammen und bietet viele Übersichten, Tabellen und Balkendiagramme über das Verhältnis und die Häufigkeit von Laut- und Schrifteinheiten. Die systematische Darstellung, welche Buchstaben und Buchstabenverbindungen mit welchen Lauten korrespondieren, wird anhand einer Liste mit über 1.800 gebräuchlichen Wörtern (plus Nebenformen) in die Praxis umgesetzt: für alle, die im Bereich Deutsch als Erst- und Zweitsprache arbeiten.

### III. Literatur- und Lesedidaktik

Fiebich, Peggy  
Querdenken.  
Literarische Bildung und Transversale Vernunft.  
Paderborn, Ferdinand Schöningh 2016  
ISBN: 978-3-506-78380-6  
347 Seiten, EUR 44,90

Unsere nationalen Bildungsstandards setzen auf Kompetenzen, d. h. auf inhaltlich übertragbare, messbare, kognitive Problemlösefähigkeiten. Hier wird ein alternatives Bildungskonzept vorgeschlagen und am Beispiel der literarischen Bildung konkretisiert. Die mündige Teilhabe des Einzelnen am komplexen, dynamischen und instabilen soziokulturellen System verhindert fatale Rückzugsbewegungen in die Verantwortungslosigkeit. Pluralität darf nicht durch Vereinseitigung oder Gleichgültigkeit negiert werden. Daher müssen Heranwachsende befähigt werden, die mannigfaltigen kulturellen Denkmuster, Werte und Rollen aufeinander zu beziehen, um ein Ganzes zu entwerfen, Alternativen zu erwägen, Konflikte zu bearbeiten und auszuhalten. Dem Umgang mit Literatur kommt ein besonderer Bildungswert zu. Literaturunterricht ermöglicht den Heranwachsenden reflektierte Erfahrungen im Umgang mit radikaler Pluralität.

Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.)  
Der inklusive Blick.  
Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma.  
Frankfurt am Main, Peter Lang 2016  
ISBN: 978-3-631-67442-0  
ISBN: 978-3-631-69648-4 (E-Book)  
393 Seiten, EUR 59,90

Das neue bildungspolitische Paradigma der Inklusion fordert die Literaturdidaktik heraus, ihre Theorien, Inhalte und Methoden einer Revision zu unterziehen. Es gilt, Grundlagen und Konzepte zu entwickeln, die Prozesse inklusiver Realisation zu fundieren und gestalten. Die Beiträge in diesem Band zielen auf einen interdisziplinären Dialog zwischen der Fachdidaktik Deutsch und der Förderpädagogik sowie zwischen der Literatur- und Sprachdidaktik und loten die Herausforderungen und Möglichkeiten einer inklusiv denkenden und agierenden Literatur- bzw. Deutschdidaktik mehrperspektivisch und fächerübergreifend aus.



Mitterer, Nicola/Nagy, Hajnalka/  
Wintersteiner, Werner  
Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik.  
Frankfurt am Main, Peter Lang 2016  
ISBN: 978-3-631-66443-8  
ISBN: 978-3-631-69687-3 (E-Book)  
240 Seiten, EUR 39,95

Der Begriff „Ansprüche der Literatur“ ist Programm: Er steht für einen Literaturunterricht und eine Literaturdidaktik, die sich deutlich vom dominierenden Diskurs der Kompetenzorientierung und Funktionalisierung schulischen Lernens absetzen. Die Beiträge dieses Bandes stellen das Abenteuer der Textbegegnung wieder in den Mittelpunkt eines Literaturunterrichts, dessen Ergebnis nicht im Voraus festlegbar ist. Dieser literarästhetische Zugang beruht auf einer genauen Textlektüre, die sich jedes einzelnen Wortes, seiner Struktur und seiner sprachlichen Verfremdungen annimmt, die aber ebenso aufmerksam die eigenen Reaktionen auf den Text registriert und diese schließlich in Beziehung zur Sprache des Textes selbst bringt. Das Ergebnis ist ein Literaturunterricht, der den Lernenden und den literarischen Werken gleichermaßen gerecht wird.

Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hg.)  
Wissen und literarisches Lernen.  
Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte.  
Frankfurt am Main, Peter Lang 2016  
ISBN: 978-3-631-67917-3  
ISBN: 978-3-653-07130-6 (E-Book)  
210 Seiten, EUR 49,95

Die Vorstellung von einer Wissenspräsupposition literarischen Verstehens, also die Annahme, dass ein textseitig begründbares Verständnis immer auch textspezifische Wissensbestände erfordert, gehört zur Alltagserfahrung bei der Vermittlung von Literatur. Literarisches Verstehen gelingt dann am besten, wenn Lernende über bestimmte Wissensbestände verfügen und dieses Wissen auf eine bestimmte Weise einsetzen können; bemerkenswert ist daher, dass die prominenten literaturdidaktischen Konzepte der letzten beiden Dekaden die Verbindung von Wissen und literarischem Lernen vielfach ausgeblendet haben. Die Beiträge des vorliegenden Bandes wollen

neue Wege in der Diskussion um das Verhältnis von Wissen und literarischem Verstehen aufzeigen, Vermittlungswege wissensbasierten Verstehens skizzieren und einen Beitrag zu einer dringend notwendigen Diskussion um entsprechende Normen des Literaturunterrichts leisten.

Müller, Karla/Decker, Jan-Oliver/Krah, Hans/Schilcher, Anita (Hg.)  
Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln.  
Grundlagen – Analysen – Modelle.  
Baltmannsweiler, Schneider Verlag  
Hohengehren 2016  
ISBN: 978-3-8340-1663-8  
260 Seiten, EUR 19,80

Genderkompetenz meint die Fähigkeit, relevante Aspekte von sozialen Geschlechterkonstruktionen zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten. Die Vermittlung dieser Kompetenz ist im Literaturunterricht eine ebenso notwendige wie in der Praxis schwierige Aufgabe: Weit verbreitete Kinder- und Jugendromane (und ihre Verfilmungen) enthalten häufig fragwürdige Modelle. Ein genderreflexiver Unterricht trifft oft auf methodische Probleme und motivationale Widerstände. Hier setzt der vorliegende Band an und bietet praktische Lösungen auf wissenschaftlicher Basis. Neben einem theoretischen Fundament und exemplarischen Werkanalysen bietet der Band Unterrichtsmodelle von der 3. bis zur 11. Jahrgangsstufe. Dabei geht es um literarische Konstruktionen von Männlichkeit ebenso wie von Weiblichkeit und um das Spiel mit herkömmlichen Mustern.

Riegler, Susanne/Schmideler, Sebastian (Hg.)  
Kinder- und Jugendliteratur in Leipzig.  
Orte – Akteure – Perspektiven.  
Leipzig, Leipziger Uni-Verlag 2016  
ISBN: 978-3-96023-020-5  
270 Seiten, EUR 29,00

Die Beiträge dieses Sammelbandes gehen auf eine Ringvorlesungsreihe zurück, die im Wintersemester 2014/15 am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Leipzig stattfand. Sie sollen exemplarisch zeigen, dass die Buchstadt Leipzig nicht nur über eine reiche kinderliterarische Tradition verfügt, sondern auch aktuell eine erstaunliche Vielzahl an interessanten kinder- und jugendliterari-

schen Orten, Akteuren und Perspektiven vorzuweisen hat.

Die Beiträge verfolgen diese Spuren aus sowohl kinderliteraturwissenschaftlicher als auch literaturdidaktischer Sicht. Wo in Leipzig wird Kinder- und Jugendliteratur ausgezeichnet, gesammelt, verlegt und übersetzt? Wer verlockt auf welche Weise Kinder zum Lesen und Schreiben von Kinder- und Jugendliteratur? Welche Perspektiven verfolgen die Leipziger Kinder- und Jugendliteraturforschung und Literaturdidaktik? Der Sammelband möchte auf diese Weise bewusst eine Brücke zwischen Kinderliteraturwissenschaft und literaturdidaktischer Forschung schlagen.

Spinner, Kaspar H./Standke, Jan (Hg.)

Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht.  
Textvorschläge – Didaktik – Methodik  
Paderborn, Ferdinand Schöningh 2016  
ISBN: 978-3-8252-8653-8  
411 Seiten, EUR 30,90

Welche Texte der Kinder- und Jugendliteratur eignen sich für den Deutschunterricht? Welche Lektüreklassiker können auch heute noch interessant für Schülerinnen und Schüler sein? Welche Verfilmungen oder Hörbücher sind für den Unterricht geeignet? Das Handbuch „Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik“ bietet zu mehr als 100 literarischen Texten eine schnelle Orientierung über Inhalte, didaktische Eignung und methodische Ansatzpunkte. Verweise auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Sekundärliteratur sowie auf ausgewählte Unterrichtsmaterialien und ergänzende mediale Angebote helfen bei der intensiveren Beschäftigung mit den einzelnen Titeln.

Standke, Jan (Hg.)

Wolfgang Herrndorf lesen.  
Beiträge zur Didaktik der  
deutschsprachigen Gegenwartsliteratur.  
Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2016  
ISBN: 978-3-86821-683-7  
280 Seiten, EUR 27,50

Wolfgang Herrndorfs mehrfach ausgezeichnete Roman „Tschick“ zählt zu den belletristischen Bestsellern der letzten Jahre. „Tschick“ begeistert aber nicht nur ein breites Lesepublikum, sondern weckt auch das Interesse der

Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Die in diesem Band versammelten Beiträge führen die literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Auseinandersetzung mit Herrndorfs Erfolgsroman fort und nehmen das Gesamtwerk des Autors in den Blick. Hierfür greifen die Autorinnen und Autoren den aktuellen Stand der Forschung auf und vermitteln einen Überblick über die Fragestellungen, die bislang an die Texte Wolfgang Herrndorfs herangetragen wurden. Darüber hinaus setzen die Beiträge in der literaturwissenschaftlichen Analyse und literatur- bzw. mediendidaktischen Perspektivierung ganz gezielt neue Akzente.

Steiner, Anne/Radvan, Florian (Hg.)

Grenzspiele.  
Theaterdidaktische Perspektiven auf  
Normen und Normbrüche im Drama und  
auf der Bühne.  
Baltmannsweiler, Schneider Verlag  
Hohengehren 2016  
ISBN: 978-3-8340-1633-1  
264 Seiten, EUR 24,00

Den eigenen Umgang mit Normen in den Bereichen Drama und Theater wahrzunehmen und das Um-Spielen von Normativität zu erkennen, macht einen großen Reiz der Rezeption von Theaterstücken aus – und konstituiert einen wesentlichen Bestandteil der (theatralen) Rezeptionskompetenz. Sie stellt sich zwar nicht ohne Weiteres ein, kann aber erlernt werden; dies zeigen die Beiträge in diesem Band. Sie nehmen dabei die didaktischen Implikationen der Normen und Normbrüche des Theaters aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick: Sie setzen sich mit Normen und Normbrüchen auseinander, die der Institution Theater inhärent sind, fokussieren thematische und sprachliche Normbrüche als Eigenschaften von Dramentexten und Normen der Einbindung von Theater und Drama in den Deutschunterricht. Schließlich gehen die Beiträge auch der Frage nach, wie das postdramatische Theater und sein Spiel mit Rezeptionsnormen für Schülerinnen und Schüler zugänglich gemacht werden kann.

#### IV. Mediendidaktik

Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hg.)

Deutsch Digital.

Band 1: Theorie, Band 2: Praxis

Baltmannsweiler, Schneider Verlag

Hohengehren 2016

ISBN: 978-3-8340-1661-4 (Band 1)

135 Seiten, EUR 14,80

ISBN: 978-3-8340-1665-2 (Band 2)

168 Seiten, EUR 18,00

Die Digitalisierung beeinflusst das Lehren und Lernen im Deutschunterricht wie kaum eine andere Entwicklung. Dadurch entstehen zahlreiche neue Möglichkeiten für den Deutschunterricht in der Primarstufe.

Der Theorieband der Reihe „Deutsch Digital“ gibt vor diesem Hintergrund zunächst einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand und zeigt Entwicklungsperspektiven für die nächsten Jahre auf.

Der Praxisband vermittelt Grundlagen und Beispiele für den Einsatz digitaler Medien in allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts. Zahlreiche Anwendungen wie Apps, Lernsoftware und Lernplattformen werden vorgestellt und im Hinblick auf ihr Potenzial für den Deutschunterricht analysiert.

Maiwald, Klaus/Meyer, Anne-Maria/Pecher, Claudia Maria (Hg.)

„Klassiker“ des Kinder- und Jugendfilms.

Baltmannsweiler, Schneider Verlag

Hohengehren 2016

ISBN: 978-3-8340-1674-4

160 Seiten, EUR 18,00

Der Band versammelt die Beiträge zu einer Ringvorlesung über Klassiker des Kinder- und Jugendfilms und thematisiert ein breites Spektrum an Filmen. Zwei Fragen perspektivieren die Beiträge: Was ist ein Kinder- und Jugendfilm? Und was ist ein Klassiker des Kinder- und Jugendfilms?

Eine Bestimmung des Kinder- und Jugendfilms kann nach innertextuellen Kriterien erfolgen, wenn ein Film kindlich-jugendliche Hauptfiguren, Inhalte und Themen oder Darstellungsformen und Genres anbietet. Nach außertextuellen Kriterien gelten Filme als Kinder- und Jugendfilme, die im kulturellen Handlungssystem als solche produziert und rezipiert werden. Der Trend zum mehrfachadressierten all age-Film erschwert die Eingrenzung.

Klassiker sind keine normativ verfestigten Kulturgüter, sondern Werke mit kulturell bestätigter Qualität und Wirkung. Klassikerstatus ist jedoch nicht vorauszusetzen, er ist zu ermitteln und zu überprüfen. Der vorliegende Band begreift sich als Beitrag zu diesem kulturellen Aushandlungsprozess.

#### V. Deutsch als Zweitsprache

Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hg.)

Deutsch als Zweitsprache in der

Lehrerbildung.

Münster, Waxmann 2016

ISBN: 978-3-8309-3399-1

215 Seiten, EUR 29,90

Sprachliche Bildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind in vielen Bundesländern fester Bestandteil der Lehramtsausbildung; in Berlin und Nordrhein-Westfalen ist Deutsch als Zweitsprache inzwischen sogar ein Pflichtmodul. Weitere Bundesländer folgen oder diskutieren aktuell eine Verankerung des Themas sprachliche Bildung im Studium.

Dieser Band gibt einen Überblick über bisherige Modelle und präsentiert erste Erkenntnisse. Zudem werden Antworten auf Fragen zu Inhalten und zu vermittelnden Kompetenzen in der Lehrerbildung sowie zu deren Anwendung und Eignung in der schulischen Praxis gegeben. Sprachliche Heterogenität wirft außerdem eine weitere Frage auf: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Sprachförderung und Inklusion?

Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph (Hg.)

Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit.

Berlin, de Gruyter 2016

ISBN: 978-3-11-040158-5

339 Seiten, EUR 149,95

Der Band fragt nach dem Vorteil, den die Kompetenz in einer Sprache (meist der Erstsprache) für den Erwerb einer anderen Sprache (meist der Zweitsprache) darstellt. Die These von der „Mehrsprachigkeit als Ressource“ wird im Sinne eines positiven Transfers empirisch und in angewandter Perspektive fassbar gemacht. Der Fokus liegt dabei auf der Frage der Schriftlichkeit, die Textentwicklung und Texthabitualität mit einbezieht.

Rückl, Michaela (Hg.)

Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen.  
Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung.  
Münster, Waxmann 2016  
ISBN: 978-3-8309-3506-3  
246 Seiten, EUR 27,90

Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring,

Jupp (Hg.)  
Deutsch als fremde Bildungssprache.  
Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik.  
Tübingen, Stauffenburg Verlag 2016  
ISBN: 978-3-95809-071-2  
266 Seiten, EUR 39,80

Heterogene Klassen bestimmen die Unterrichtsrealität. In den Beiträgen des Bandes geht es daher um die Schlüsselfrage, wie (fremd-)sprachliche Lehr-/Lernprozesse gestaltet werden sollen, um mehrsprachige Lernausgangslagen von Schüler/inne/n, die durch herkunftssprachliche und/oder fremdsprachliche Vorkenntnisse bedingt sind, als Potenzial nutzen zu können. Es werden bewährte und innovative Konzepte und Modelle beleuchtet, Einblicke in laufende Forschungsarbeiten gegeben und Projekte aus der Lehrpraxis vorgestellt.

Schätz, Raphaela

Deutsch als Zweitsprache fördern.  
Studie zur mündlichen Erzählfähigkeit von Grundschulkindern.  
Wiesbaden, Springer 2016  
ISBN: 978-3-658-15867-5  
344 Seiten, EUR 49,99

Raphaela Schätz untersucht in einer Feldstudie, inwieweit eine zweijährige additive Sprachförderung die mündliche Erzählfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch fördert. Als theoretischer Rahmen dienen Ansätze des Zweitspracherwerbs, die Aufarbeitung des Forschungsstands zum Erwerbsverlauf der mündlichen Erzählfähigkeit und didaktische Ansätze der Sprachförderung. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die untersuchte theoriebasierte Sprachförderung basale sprachliche und spezifische pragmatische Fähigkeiten des mündlichen Erzählens fördert.

Bildungssprachliche Kompetenzen in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch stellen für Schülerinnen und Schüler sowie für Studierende eine der wichtigsten Voraussetzungen für ihren fachlichen Erfolg dar. Die fachübergreifenden und fachspezifischen Ausprägungen dieser kommunikativen Bedürfnisse sind bislang jedoch ebenso unvollständig erfasst wie entsprechende Möglichkeiten zur Förderung und Überprüfung bildungssprachlicher Fertigkeiten. Diese Forschungslücke aufgreifend unterbreiten die in diesem Band versammelten Beiträge Vorschläge, wie bildungssprachliche Bedarfe empirisch ermittelt und beschrieben werden können, wie Tests und Diagnoseinstrumente zur Messung bildungssprachlicher Kompetenz gestaltet sein sollten und wie sprachliche Fertigkeiten an Schule und Universität gezielt gefördert und entsprechende Fördermaßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden können.