

Didaktik Deutsch

2025

59

Didaktik Deutsch

Inhalt

EDITORIAL	1
DEBATTE	
Wie können die Ergebnisse des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung wirksam(er) werden?	4
Johanna Lackas-Varuzza	
Nachdenken über VERA – Perspektiven einer Lehrerin	7
Anna Ulrike Franken	
Übersetzungsleistungen im Umgang mit VERA-Ergebnissen – Herausforderungen und mögliche Unterstützungsansätze	13
Jörg Jost	
Datengestützte Unterrichtsentwicklung sollte nicht erst in der Schule beginnen!	19
Norbert Kruse	
Bildungsmonitoring: An der Einheit von Theorie und Praxis festhalten	25
FORSCHUNGSBEITRAG	
Iris Rautenberg, Stefan Wahl, Vanessa Siegel, Alicia Hückmann	
Syntaxbasierte Vermittlung der satzinternen Großschreibung mit Online-Kursen.	
Evaluation impliziter und expliziter didaktischer Ansätze in der Sekundarstufe	33
BERICHTE	
Necle Bulut	
Zwischen Tinte und Pixel: Ein Forschungsüberblick über das Handschreiben auf Papier und Tablet	57
Stefan Born	
Bericht über die Arbeitstagung „Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik“. Humboldt-Universität zu Berlin, 19. und 20. Juni 2025	69
Björn Rothstein & Helga Gese	
Bericht über das erste Arbeitstreffen des DFG-Netzwerks „i-Funktionen sprachlicher Zeichen im Kontext der Sprachreflexion“. Ruhr-Universität Bochum, 9. und 10. Mai 2025	77
REZENSIONEN	
Perspektiven auf das Verhältnis von politischer und ästhetischer Bildung – Rezensionen zweier Sammelbände	
Klaus Maiwald	
Perspektive I: Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht	84
Marcus Steinbrenner	
Perspektive II: Kunst oder Leben?	88
NEUERSCHEINUNGEN	91

Editorial

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 1–3

DOI: 10.21248/dideu.821

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Editorial

Ob der Sommer *sehr groß* war, sei dahingestellt; hinter vielen von uns liegen aber gewiss neben Zeiten der Erholung auch erkenntnisreiche Fachtagungen und Arbeitstreffen mit intensivem gedanklichem Austausch. Wir freuen uns, Ihnen nun zum Start des neuen Semesters mit Heft 59 eine frische Ausgabe von *Didaktik Deutsch* vorlegen zu können, die wir Ihrer Lektüre anempfehlen! An dieser Stelle danken wir einmal explizit Remo Hug für das in bewährter Weise durchgeführte sorgfältige Lektorat und, neu im Team, der studentischen Mitarbeiterin Tiffany Brugger für den Satz.

Wir starten mit diesem Heft eine neue *Debattenstrecke*, deren Gegenstand sich aus unterschiedlichen Positionen heraus entsprechend unterschiedlich (virulent) darstellt. Wir fragen danach, wie die Ergebnisse des Bildungsmonitorings mehr Wirksamkeit für die unterrichtliche Praxis in den Schulen entwickeln können und in welchem Verhältnis wahrgenommene Wirksamkeit und wahrgenommener Aufwand stehen. Diese Frage unterstellt, dass es diesbezüglich ein Problem und damit einen Änderungsbedarf gibt bzw. hier, behutsamer formuliert, ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial liegt. Das basiert wiederum auf der Annahme (die nicht notwendigerweise von allen in unserer Disziplin geteilt wird), dass das Bildungsmonitoring tatsächlich einen solchen Mehrwert haben könnte. Um den verschiedenen Perspektiven Geltung zu verschaffen, haben wir neben zwei Deutschdidaktikern auch eine Vertreterin eines Landesinstituts und eine Lehrperson um ihre Einschätzungen gebeten. Johanna Lackas-Varuzza, die als Lehrerin bereits vielfach in die Durchführung von VERA 8 eingebunden war, beschreibt die Gelingensbedingungen von VERA sowohl aus der Sicht der Lehrpersonen als auch der Schüler:innen. Anna Ulrike Franken (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (NRW)) betont die wichtige Aufgabe und besondere Verantwortung der Landesinstitute, die Lehrpersonen dabei zu unterstützen, die Ergebnisse aus den VERA-Tests für ihren Unterricht nutzbar zu machen. Jörg Jost erläutert an VERA die hohe Qualität der Daten, die durch dieses standardisierte Testinstrument generiert werden, deren Potenzial in der Unterrichtspraxis jedoch bislang nicht vollends ausgeschöpft werde. Norbert Kruse plädiert schließlich dafür, zunächst in einem Prozess der Selbstverständigung das Theorie-Empirie-Verhältnis einer kritischen Reflexion zu unterziehen, um zu einer neuen Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu gelangen.

Der *Forschungsbeitrag* von Iris Rautenberg, Stefan Wahl, Vanessa Siegel und Alicia Hückmann stellt Ergebnisse aus der DFG-geförderten Prä-post-follow-up-Interventionsstudie „Kompetenzentwicklung Großschreibung in der Sekundarstufe“ (KeGS) vor. Im Zentrum steht die Frage nach der Effektivität expliziter sowie impliziter syntaxbasierter statt wortartenbasierter Vermittlung der Groß- und Kleinschreibung. Zu Testzwecken wurden Online-Kurse konzipiert, mit deren Hilfe die Wirksamkeit der drei unterschiedlichen didaktischen Ansätze hinsichtlich der produktiven und rezeptiven Kompetenzen von Siebtklässler:innen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung gemessen wurden. Die teilweise überraschenden Ergebnisse werden eingeordnet und Implikationen für den Forschungsdiskurs abgeleitet.

Die Rubrik *Berichte* eröffnet der Forschungsbericht von Necle Bulut, *Zwischen Tinte und Pixel: ein Forschungsüberblick über das Handschreiben auf Papier und Tablet*. In seinem Überblick über den aktuellen empirischen Forschungsstand vergleicht der Beitrag beide Schreibumgebungen hinsichtlich ihrer Effekte auf den Schreibprozess sowie Lern- und Gedächtnisleistungen. Neben möglichen Potenzialen einer digitalen Medienintegration werden zahlreiche Forschungsdesiderate offenbar.

Auch Berichte von zwei thematisch breit gefächerten und ausgesprochen ergiebigen Tagungen dürfen wir publizieren. Stefan Born berichtet von der Arbeitstagung *Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik* (Juni 2025, HU Berlin), die sich die theoretische Fundierung der didaktischen Analyse literarischer Texte zur Aufgabe machte. Deren zentrale

Dimensionen wurden an ausgewählten Texten herausgearbeitet. Betont wurde die Mittlerstellung der didaktischen Analyse zwischen eigener Lektüre und antizipierter Lektüre der Lernenden. Die Diskussionen förderten den Bedarf an systematischer konzeptioneller Arbeit und empirischen Studien, beispielsweise zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen in der Lehrer:innenbildung, zutage.

Björn Rothstein und Helga Gese berichten von dem ersten *Arbeitstreffen des DFG-Netzwerks „i-Funktionen sprachlicher Zeichen im Kontext der Sprachreflexion“* (Mai 2025, Ruhr-Universität Bochum). Das Netzwerk bündelt Expertise aus u. a. (Schul-)Pädagogik, Bildungspsychologie, Lehr-Lern-Forschung, Linguistik und Sprachdidaktik. Erklärtes Ziel ist die Entwicklung eines disziplinenübergreifenden, systematischen Verständnisses der inhaltsbezogenen Funktionen sprachlicher Zeichen. Das Auftakttreffen widmete sich der Identifizierung von Fallbeispielen und der Erarbeitung eines gemeinsamen Rahmens für die kasuistische Annäherung an i-Funktionen in deutschunterrichtlichen Kontexten.

Wenn wir im Anschluss daran *Rezensionen* zu zwei Sammelbänden publizieren, die thematisch verwandt sind, aber nicht miteinander vergleichend besprochen werden, weichen wir nur ausnahmsweise von dem vertrauten und bewährten Schema ab. Beide Bände widmen sich dem Verhältnis von ästhetischem und politischem Lernen im Deutschunterricht. Dankenswerterweise haben sich Klaus Maiwald und Marcus Steinbrenner bereit erklärt, je einen der beiden umfangreichen Bände zu rezensieren. *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik* ist der 2024 erschienene Band, herausgegeben von Ricarda Freudenberg und Petra Josting, betitelt. Er beinhaltet, wie Klaus Maiwald herausstellt, eine durchaus heterogene und letztlich die Konzepte reichlich dehnende Vielzahl an Beiträgen. In seinem Fazit zeigt sich der Rezensent ob der Qualität der einzelnen Beiträge letztlich aber versöhnt mit der Zusammenstellung. Auch Marcus Steinbrenner merkt in seinem Überblick über die Beiträge des Bandes *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*, 2025 von Johannes Odendahl und Marcel Illetschko herausgegeben, an, dass der im Titel gewählte Krisenbegriff sehr weit gefasst sei. Er betont zugleich die Leistung des Bandes, ästhetisches Lernen im Literaturunterricht gegen seine Kritiker:innen neu zu legitimieren, gegen Versuche einer Vereinnahmung zu verteidigen und seine Chancen auszuloten. Beide Rezessenten sind sich einig, dass das die Bände umspannende Thema gegenwärtig an Relevanz kaum zu überschätzen ist.

Den Abschluss des Heftes bildet in gewohnter Weise die Rubrik *Neuerscheinungen*. Sie wird ab dieser Ausgabe von Susanne Riegler verantwortet. Alle entsprechenden Anzeigen bitten wir ihr zuzuleiten (susanne.riegler@uni-leipzig.de) – vielen Dank!

Abschließend informieren wir Sie mit Bedauern darüber, dass nach dem kommenden, dem Jubiläumsheft 60 Dorothee Wieser turnusmäßig aus dem Herausgeberinnenteam ausscheiden wird. Wenn Sie sich in ihrer Nachfolge eine Mitarbeit in unserer Redaktion vorstellen können, teilen Sie uns dies bitte bis zum 01.12.2025 per Mail mit und legen Sie uns gern kurz Ihre Beweggründe dar.

Und nun wünschen wir Ihnen eine anregende und erquickliche Lektüre!

Wie können die Ergebnisse des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung wirksam(er) werden?

Verfahren des Bildungsmonitorings wie z. B. VERA (bundesweit), KERMIT (Kompetenztest u. a. im Fach Deutsch für die Klassen 2–9 in Hamburg) oder BYLES (Lesescreening für die Grundschule in Bayern) sind inzwischen breit etabliert und sollen die Basis für eine datengestützte Unterrichtsentwicklung bieten, indem sie differenziert aufzeigen, in welchen Teilbereichen – z. B. des Lesens – in der jeweiligen Klasse ein spezifischer Förderbedarf besteht (vgl. Jost, 2022). Ob – und falls ja, wie – diese Datenbasis aber tatsächlich von Lehrkräften genutzt wird, ist mit einiger Skepsis zu betrachten. Bisher liegen nur wenige Studien vor, welche die Einstellungen von Lehrenden zu Vergleichsarbeiten und ihren Umgang mit den Ergebnissen untersuchen. Sie weisen darauf hin, dass VERA eher als Diagnoseinstrument wahrgenommen und das – aus Wissenschafts- und bildungsadministrativer Perspektive – daraus ableitbare fachdidaktische Potential für die Unterrichtsentwicklung von den Lehrpersonen kaum gesehen wird (Hawlitschek et al., 2025, S. 114). Hawlitschek et al. (2025) zeigen auf der Basis der Befragung von Deutschlehrkräften in den Bildungstrendstudien 2015 und 2022, dass die Werte bei der Akzeptanz und der wahrgenommenen Nützlichkeit von VERA um den Skalenmittelwert liegen (Hawlitschek et al., 2025, S. 118). Geht man davon aus, dass Akzeptanz und eingeschätzte Nützlichkeit wichtige Prädiktoren für eine datengestützte Unterrichtsentwicklung sind (vgl. Wurster, 2022), dann dürfte diese zurückhaltende Einschätzung der Nützlichkeit der VERA-Daten – seitens der Lehrpersonen – eher hinderlich sein. Zudem hatten 2015 nur 4 % der befragten Deutschlehrkräfte an einer Fortbildung zur datengestützten Unterrichtsentwicklung teilgenommen (Hawlitschek et al., 2025, S. 119).

Auch wenn die Unterschiede bezüglich der datengestützten Unterrichtsentwicklung zwischen den Bundesländern und zwischen den Schulformen bis hin zu den einzelnen Schulen groß sein dürften, ist zu vermuten, dass sich häufig eine deutliche Diskrepanz abzeichnet zwischen den Bemühungen um eine fundierte Testentwicklung, verbunden mit dem enormen Aufwand für die Testdurchführung und -auswertung, auf der einen Seite und den genutzten Chancen für die Unterrichtsentwicklung auf der anderen Seite. Gespräche mit Lehrer:innen, aber auch mit Studierenden, die im Praxissemester die Durchführung der VERA-Tests beobachteten, bestätigen diese Wahrnehmung – auch wenn es sich hier bislang nur um anekdotische Evidenz handelt.

Woraus diese Diskrepanz resultiert und wie sie verringert werden kann, ist eine der Fragen, die in der gerade neu gegründeten AG des Symposiums Deutschdidaktik „Bildungsmonitoring und zentrale Prüfungen im Fach Deutsch“ (Pieper & Zabka 2025) bearbeitet werden sollen. Die Redaktion von „Didaktik Deutsch“ möchte den Impuls der AG-Gründung aufgreifen und am Bildungsmonitoring Beteiligte (z. B. Lehrpersonen, Mitarbeiter:innen in landeseigenen Instituten für Schulqualität und Fachdidaktiker:innen) zu den entscheidenden Stellschrauben für eine verbesserte Nutzung der Daten des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung befragen. Die Fragen, die im Rahmen der Debattenbeiträge diskutiert werden, können dabei auf unterschiedlichen Ebenen liegen, etwa:

- *Testentwicklung:* Welches Potential bieten die vorliegenden Testinstrumente? Welche Potentiale sind noch ungenutzt?
- *Perspektive der Lehrkräfte:* Wie kann die Akzeptanz von Lernstandserhebungen wie VERA verbessert werden? Welche Angebote braucht es, damit Lehrende die Daten für ihre Unterrichtsentwicklung nutzen können?
- *Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Institutionen:* Wo zeigen sich besondere Herausforderungen in der Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen (z. B. Schulen, Institute für Schulqualität in den Bundesländern, IQB, Universitäten/Fachdidaktiker:innen)?

-
- *Good Practice*: Welche Good-Practice-Beispiele können als Orientierung für eine gelingende datenbasierte Unterrichtsentwicklung dienen?
 - *Zusammenarbeit zwischen den Ländern*: In den Bundesländern werden zum Teil eigene Testinstrumente entwickelt. Welche Kooperationsmöglichkeiten ergeben sich sowohl mit Blick auf die Testentwicklung als auch hinsichtlich der Professionalisierung und Unterstützung von Lehrenden?

Literatur

- Hawlitschek, P., Henschel, S., Schnitzler, C., & Stanat, P. (2025). Datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten: Akzeptanz und wahrgenommene Nützlichkeit von VERA aus Sicht von Lehrkräften im IQB-Bildungstrend. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 111–128). Beltz Juventa.
- Jost, J. (2022). Vergleichsarbeiten VERA-8 Deutsch. Ergebnisrückmeldungen für die Unterrichtsentwicklung nutzen. In A. U. Franken & E. Pertzel (Hrsg.), *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte* (S. 374–430). MfSB NRW & QUA-LiS NRW.
- Pieper, I., & Zabka, T. (2025). AG Bildungsmonitoring und zentrale Prüfungen im Fach Deutsch. *Mitgliederbrief des Symposiums Deutschdidaktik*, 82, S. 6–7.
- Wurster, S. (2022). Förderliche und hinderliche Bedingungen für die datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen und internen Evaluationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 95–116. <https://doi.org/10.25656/01:29280>

Johanna Lackas-Varuzza

Nachdenken über VERA – Perspektiven einer Lehrerin

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 7–12

DOI: 10.21248/dideu.824

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

VERA 8 – Fluch oder Segen? So oder so ähnlich könnte eine Erörterungsaufgabe für den Deutschunterricht der 8. Klasse lauten. Der folgende Beitrag soll keine klassische Erörterung sein, sondern aus der Perspektive einer Lehrerin zum Nachdenken über die Sinnhaftigkeit und die Gelingensbedingungen von Vergleichsarbeiten wie VERA 8 anregen.

Je nach Blickwinkel fallen die Argumentationen zu Vergleichsarbeiten ganz unterschiedlich aus. Während viele Bildungswissenschaftler*innen sie als sinnvolle Instrumente zum Zwecke der Schul- und Unterrichtsentwicklung begreifen (vgl. z. B. Wurster, 2022), gibt es unter den Lehrkräften vielfältige Meinungen, die von befürwortend bis hin zu verteufelnd reichen. Würde man hingegen Schüler*innen befragen, fielen die Antworten wiederum ganz anders aus: von ablehnend über spöttisch bis desinteressiert.

So ist zumindest meine Erfahrung, die sich aus meiner siebenjährigen Tätigkeit im aktiven Schuldienst speist. Mein Blickwinkel auf Vergleichsarbeiten ist durch mehrere Durchläufe von VERA 8 sowie Lernstandserhebungen in Klasse 7 geprägt. Natürlich habe ich auch zentrale Prüfungen, wie das Abitur oder den Mittelstufenabschluss (MSA), betreut. Aber während Letztere als Voraussetzung für den Hochschulzugang oder für den Abschluss der Schule und den Übergang ins Berufsleben unumgänglich sind und ich ihre Notwendigkeit deshalb grundlegend anerkenne – sollte ich auch noch so sehr bei der Korrektur der schriftlichen Prüfungsarbeiten ächzen –, tauchen bei der Durchführung und Nachbetreuung von Vergleichsarbeiten wie VERA 8 schon eher Zweifel auf, inwiefern diese Testungen wirklich sinnvoll sind oder eine überflüssige Belastung im Schul- und Lehrer*innenalltag darstellen, da sie mit der Einbuße von Unterrichtszeit sowie zusätzlichem Organisations- und Korrekturaufwand verbunden sind. Messen lassen müsste sich diese zusätzliche Belastung an dem Nutzen, den Lehrkräfte, Schulen und am Ende auch Schüler*innen aus diesen Testungen ziehen. Anders als beim Abitur oder beim MSA liegt ihr Nutzen nicht auf der Hand, weil die Testungen nicht zu einem konkret greifbaren Ziel führen. Zu den von offizieller Seite¹ erklärten Zielen der VERA-Testung gehört neben der Feststellung der Lernstände von Schüler*innen eines Jahrgangs an erster Stelle die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Diese soll da ansetzen, wo Lehrkräfte, ausgehend von der Analyse der VERA-Ergebnisse, Handlungsbedarf auf Unterrichts- bzw. Schulebene erkennen, weil die Leistungen ihrer Schüler*innen in den getesteten Fächern – in der Regel Mathematik, Deutsch, Englisch und/oder Französisch – unter dem ihrem Jahrgang angemessenen Kompetenzniveau liegen. VERA bietet folglich nicht nur der einzelnen Lehrkraft die Gelegenheit, ihren Unterricht zu reflektieren und auf die diagnostizierten fachlichen Baustellen der Lerngruppe auszurichten, sondern ist laut Wurster (2022, S. 97) auch als Chance für Fachbereiche und die Schule als Ganzes zu begreifen. Ausgehend von den Ergebnissen kann über fachspezifische Maßnahmen zur Behebung der Problemherde beraten, die Einführung didaktischer Neuerungen diskutiert und über gesamtschulische Förderschwerpunkte und -konzepte befunden werden: VERA als Segen.

Hinter dieser Vorstellung vom Nutzen der VERA-Tests steht die Überzeugung, dass auf die von der KMK vorgeschlagene und vom IQB ausgearbeitete Art und Weise der Lernstandserhebung mittels digitalisierter Testbatterien Schüler*innenleistungen adäquat erfasst und anwender*innenfreundlich für die Weiterarbeit bereitgestellt werden. Ein Blick auf die durch das Institut für Schulqualität des Landes Berlin (ISQ) zur Verfügung gestellte Dokumentation und Auswertung der VERA-Ergebnisse des vergangenen Schuljahres 2024/25 zeigt, dass diese Überzeugung berechtigt ist: Die Ergebnisse sind

¹ Siehe die Informationsseite der Kultusministerkonferenz (<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/faq/#faq01>, abgerufen am 19.08.2025) – oder die FAQ des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/faq/#faq01>, abgerufen am 19.08.2025).

übersichtlich in Tabellen und Grafiken aufbereitet, und spätestens mit der Einführung von VERAcheck als zusätzlichem Tool, das die Lernstände der Schüler*innen in einem farblichen Kontinuum an Kompetenzniveaus visualisiert und gleich darunter passgenaue Fördermaterialien für die Problemschwerpunkte der einzelnen Schüler*innen anbietet, scheint der Schritt zur Unterrichts- und Schulentwicklung, der auf die Diagnose folgen soll, leicht gangbar.

Ich schreibe bewusst „scheint“, denn oft ist es gerade dieser Schritt, der nicht erfolgt. Wie kommt das? Hawlitschek et al. (2025, S. 118) haben auf der Grundlage der Bildungstrendstudien 2015 und 2022 festgestellt, dass viele Lehrkräfte nur einen eingeschränkten Nutzen in VERA sehen. Die Bewertung der Nützlichkeit der Testung ist aber neben der Feststellung von Handlungsbedarf ausschlaggebend für die anschließende Verarbeitung der Daten zum Zwecke der Unterrichts- und Schulentwicklung (vgl. Wurster, 2022, S. 108). Wenn also Lehrkräfte die Arbeit mit VERA nicht als gewinnbringend erleben, dann findet im Anschluss an die Durchführung der Vergleichsarbeiten auch nicht die seitens der Bildungswissenschaft und -politik gewünschte Unterrichts- und Schulentwicklung statt. Als entscheidenden Faktor für die Bewertung der Nützlichkeit von Vergleichsarbeiten benennt Wurster (2022, S. 109) die „Informiertheit“ der Lehrkräfte. Sicherlich kann man ein Verfahren nicht effektiv nutzen, wenn man sich nicht mit ihm auskennt, was dafür spricht, Lehrkräfte im produktiven Umgang mit digitalisierten Lernstandserhebungen zu schulen, wie Wurster (2022, S. 111) fordert. Aber ist die sogenannte Data Literacy der Schlüssel zum Erfolg? Wird es bei ausreichender Aufklärung über die Ziele und die Datenauswertung im Kontext von VERA und vorbereitenden Schulungen mehr Lehrkräfte geben, die VERA als nützlich bewerten und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis oder gar als Impuls für die Veränderung schulischer Strukturen verwenden?

Nicht automatisch, sage ich aus eigener Erfahrung. Selbst wenn die Informiertheit von Lehrkräften über Sinn und Zweck sowie den Ablauf von Vergleichsarbeiten als wichtiger Prädiktor für die gewünschte datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung identifiziert wurde (vgl. Wurster, 2022), reicht sie meines Erachtens nicht aus, um Lehrende tatsächlich zum Handeln zu motivieren. Aus meiner Sicht sind andere Gründe maßgeblich, warum ich die VERA-Ergebnisse nicht als einen Impuls zur Optimierung meines Unterrichts wahrnehme, sondern wie gewohnt auf meine eigenen alltäglichen Unterrichtsbeobachtungen für die Beurteilung meiner Schüler*innen sowie die Kenntnis ihres Lernstands aus Tests, Klassenarbeiten, Gesprächen und Projekten zurückgreife; warum ich also froh bin, wenn VERA hinter mir liegt, die Ergebnisse eingegeben sind und ich mich wieder meinem Unterricht zuwenden kann.

Meine skeptische Haltung gegenüber VERA 8 und meine Zweifel an der Nützlichkeit des Verfahrens fangen schon mit dem Tag der Testung an. Weil die technische Ausstattung an meiner Schule zum Teil älterer Generation ist, funktionieren die Geräte am Tag der Durchführung von VERA nie ganz fehlerfrei. Ich frage mich dann – die Unterrichtsstunde und damit das für die Testung vorgesehene Zeitfenster haben bereits begonnen, ich bin aber immer noch mit der Einrichtung der Geräte beschäftigt, die Schüler*innen, die schon von vornherein wenig Interesse an der Testung haben, weil sie den Sinn dahinter nicht sehen (O-Ton: „Es gibt doch keine Noten!“), werden unruhig, ich verliere langsam die Geduld, wir starten entnervt und damit denkbar ungünstig in den Testablauf –, warum ich ein digitales Testformat umsetzen muss, wenn mir mein Arbeitgeber nicht ausreichend neue und damit wahrscheinlich funktionsstüchtige Geräte für die Schüler*innen zur Verfügung stellt.

Auf diese erste Frage folgt schnell eine weitere: Warum muss ich die Testung überhaupt durchführen? Ich weiß doch als aufmerksame und reflektierte Lehrkraft, wo meine Schüler*innen in ihrem Kompetenzerwerb stehen. Zumal der Zeitpunkt mitten im Schuljahr liegt und ich also genügend

Gelegenheiten hatte, um im Unterricht und in Prüfungen den Lernstand festzustellen. Warum muss ich VERA also in der zweiten Hälfte der 8. Klasse durchführen und nicht am Anfang des Schuljahres, wenn es nach den Sommerferien viel spannender wäre, zu erfahren, was den Schüler*innen an erworbenen Fähigkeiten und Wissen verblieben ist. Außerdem empfände ich es dann nicht als problematisch, dass die Testinhalte keine thematische Relevanz für meinen Unterricht haben. Mir leuchtet ein, warum das so sein muss, bilden die VERA-Aufgaben doch Kompetenzschwerpunkte ab, die an den bundesweiten Bildungsstandards für mein Fach ausgerichtet sind, sich aber natürlich nicht an den durch meinen Fachbereich oder das Lehrbuch für die 8. Klasse vorgeschlagenen Themen, geschweige denn an meinem Unterricht orientieren können. Für die Akzeptanz von VERA 8 durch die Schüler*innen wäre das jedoch besser. Gerade die fehlende thematische Anbindung an den Unterricht in Verbindung mit den ungewohnten Aufgabenformaten – wann prüfe ich im Deutschunterricht Wissen und Können in kleinschrittigen Aufgabenbatterien, zu deren Bearbeitung größtenteils einzelne Begriffe oder Stichpunkte ausreichen oder wo die Antworten in Multiple-Choice-Form gegeben werden können? – lässt VERA 8 aus Sicht der Schüler*innen fragwürdig erscheinen. Die unzureichende Technik und die Tatsache, dass die Testergebnisse, wie bereits erwähnt, nicht bewertet werden, räuben der Veranstaltung dann völlig ihre Bedeutung. In der Folge nehmen viele Schüler*innen die Vergleichsarbeit nicht ernst und geben sich bei der Bearbeitung der Aufgaben wenig Mühe. Darunter leidet nicht nur das Testergebnis, das unter Umständen durch nachlässige Antworten verzerrt ist, sondern auch der Eindruck, den Schule insgesamt macht, denn die Schüler*innen müssen an ein bis drei Tagen eine Aktivität durchführen, deren Nutzen sich ihnen nicht so leicht erschließt und deren Ergebnis sie eventuell sogar entmutigt. Wenig beeinflusst die Einstellung zum Lernen und zum Lernort so negativ wie die Empfindung von Sinnlosigkeit, Langeweile oder Misserfolg.

Die genannten Probleme betreffen die Rahmenbedingungen der VERA-Testung und sind von mir nicht zu verändern. Sie wirken sich allerdings insgesamt negativ auf meine Einstellung zu dem Verfahren aus, wie ich beim Nachdenken über VERA 8 bemerkt habe. Den Schüler*innen kann es in der Folge nicht anders gehen, denn wenn ich als Lehrkraft nicht ausreichend von dem Verfahren überzeugt bin bzw. das Gefühl habe, das Potenzial dieses Verfahrens nicht ausnutzen zu können, dann kann ich meiner Lerngruppe auch nicht vermitteln, dass es sich um ein wichtiges Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung handelt, von der am Ende auch sie selbst profitieren, zu deren Erfolg sie aber durch ihr Engagement auch beitragen müssen.

Trotz der Zweifel bin ich aber bereit dazu, die Ergebnisse auf die von KMK und IQB vorgesehene Weise zu studieren, auszuwerten und zu nutzen, denn das gehört zu meinen Aufgaben. Nicht nur, weil VERA-Erhebungen verpflichtend sind, sondern vor allem auch, weil ich den Schüler*innen und ihren Eltern ein Feedback und Handlungsoptionen an die Hand geben möchte, wenn der Test dann einmal stattgefunden hat und die Ergebnisse vorliegen. Hier allerdings gibt es zwei weitere Probleme zu bedenken. Der erste Aspekt betrifft die Form der Rückmeldung, die VERA über die Kompetenzen der Schüler*innen zulässt: Es geht bei der Testung nicht darum, den individuellen Lernstand zu erfassen, sondern darum, eine Momentaufnahme des Leistungsniveaus bzw. -spektrums einer Gruppe festzuhalten. Deshalb werden auch nur Teilbereiche getestet. Warum jedoch gibt es dann die Individualrückmeldungen als Feedback für Schüler*innen? Sie wären für eine bloße „Standortbestimmung“², wie VERA zum Beispiel auf der Seite des QUA-LiS (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule) in Nordrhein-Westfalen beschrieben wird, nicht nötig, nehmen aber, möchte man den Schüler*innen

² <https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/lernstand8/allgemeine-informationen/ziele/index.html> (abgerufen am 22.08.2025).

nicht nur den Auswertungsbogen mit dem Ergebnis in die Hand drücken, sondern auch auf Fördermöglichkeiten und notwendige Maßnahmen hinweisen, Zeit in Anspruch. Gerade diese Ressource ist aber knapp, womit der zweite Knackpunkt im Umgang mit VERA angesprochen ist.

Die Auswertung von VERA erfolgt zusätzlich zum normalen Arbeitspensum. Das wäre noch zu rechtfertigen, muss ich doch auch Klassenarbeiten korrigieren und die Ergebnisse analysieren. Außerdem hält sich der Korrekturaufwand dank der Digitalisierung des Verfahrens in Grenzen. Wofür sich aber keine Zeit findet, ist der Austausch im Fachbereich.³ Er wäre aus meiner Sicht jedoch essenziell, damit ich die Arbeit mit Vergleichsarbeiten als sinnvoll erlebe und sich dadurch ihre von mir wahrgenommene Nützlichkeit steigert. Genau hier versagen schulische Strukturen, denn es wird kein Zeitfenster im regulären Unterrichtsalltag eingerichtet, um über die Schüler*innendaten eingehend zu diskutieren und gemeinsam Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts oder zu Veränderung ungünstiger Rahmenbedingungen abzuleiten. Oberste Prämisse scheint immer und vor allem anderen die Vermeidung von Unterrichtsausfall zu sein, wie beim letzten Durchlauf im März 2025 zu beobachten war. Die zu geringe Bedeutung, die schulische Entscheidungsträger VERA einräumen, lässt sich schlussendlich auch daran ermessen, dass es eben keine Gesamtkonferenz zum Thema, keine Gesamtschau der Ergebnisse gibt, die von allen kommentiert werden kann. Jede Fachlehrkraft soll sich selbstständig mit den Daten beschäftigen. Dabei ist doch gerade die kollegiale Reflexion der Weg zu Innovation. Auch erhielte das Verfahren durch zeitliche Ressourcen, die für die praktische Weiterverarbeitung der Daten eingeräumt würden, auf schulorganisatorischer und konzeptioneller Ebene den Stellenwert, den es benötigt, um die Effekte zu erzielen, die beabsichtigt sind. Unter den genannten Voraussetzungen kann VERA allerdings für Lehrkräfte nicht sinnvoll wirksam werden. Das Hauptziel von VERA, die Unterrichts- und Schulentwicklung, bleibt auf der Strecke.

Deshalb, so muss ich ehrlicherweise gestehen, wünsche ich mir lieber die Aussetzung von VERA, die mich entlasten würde. In Zeiten des Personalmangels, in denen Mehrarbeit in Form zusätzlicher Unterrichtsstunden zum Alltag vieler Lehrkräfte wird, und stetig zunehmender administrativer Aufgaben, die mit Unterrichtsarbeit nichts mehr zu tun haben, ist das ein Schritt, der nicht ausgeschlossen werden sollte, wenn die entsprechenden Weichen für eine gewinnbringende Nutzung von VERA nicht gestellt werden können. Das niedersächsische Kultusministerium hat im Schuljahr 2018/19 vorgemacht, dass es von amtlicher Seite möglich ist, belasteten Lehrkräften auf diese Weise entgegenzukommen.⁴ Bayern wiederum wählt pro Durchgang nur eines der Hauptfächer aus, in dem VERA 8 verpflichtend durchgeführt werden muss. Diskutiert werden könnte zudem, wie häufig Schulen teilnehmen müssen.

Losgelöst von diesen Überlegungen beschäftigt mich aber noch ein weiterer Aspekt, der mich mit Skepsis auf VERA blicken lässt. Gemeint ist der Umstand, dass durch diese Vergleichsarbeiten eine partielle „Vermessung“ der Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen stattfindet, ohne dass es dabei wirklich um die einzelnen Schüler*innen geht, da eben keine individuelle Lernstandsdiagnose angestrebt wird. Es geht auch nicht um die Erfassung der individuellen Lernentwicklung von Schüler*innen, also um

³ Es bestätigt sich hier für mich in der Praxis, was Wurster (2022, S. 98) in seiner Studie festgestellt hat: dass die „Intensität der Ergebnisreflexion“ keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Ergreifung von Entwicklungsmaßnahmen zulasse. Ich kann mich intensiv mit den VERA-Ergebnissen beschäftigen, um mir ein Bild zu verschaffen und meine Vorannahmen zu überprüfen sowie um den Schüler:innen und Eltern zurückmelden zu können, wie die jeweiligen Leistungen einzuordnen sind, finde dann aber trotzdem keine Möglichkeit, mit meinen Erkenntnissen konkret weiterzuarbeiten, weil mir schlichtweg die Zeit und die Diskussionspartner:innen fehlen.

⁴ Siehe: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/start-ins-2-schulhalbjahr-20182019-unterrichtsversorgung-bei-994-prozent-1137-neue-lehrkraefte-eingestellt-manahmenpaket-zur-entlastung-von-lehrkraeften-vorgestellt-173447.html> (abgerufen am 21.08.2025).

eine ganzheitliche Betrachtung ihrer Kompetenzen. Stattdessen werden Schüler*innenleistungen durch die kleinteiligen Aufgaben des Testformats in schematische Bausteine zerlegt, um sie am Ende zum Zwecke einer Profilbildung auf Kompetenzniveau 1, 2, 3, 4 oder 5 einordnen und ausgehend von dem Gesamtbild für die entsprechende Lerngruppe Unterrichtskonzepte entwickeln zu können. Die Schüler*innen selbst aber lesen ihre Ergebnisse immer auf die ganze Person bezogen: *Ich stehe im Bereich Lesen auf Kompetenzniveau 2, also bin ich schlecht.* Auch wenn VERA so nicht gemeint ist, auch wenn es seitens der KMK, des IQB und der Landesministerien zahlreiche Versuche⁵ gibt, VERA Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften anders zu erklären und die positive Absicht der Unterrichts- und Schulentwicklung auf der Grundlage belastbarer Daten nahezubringen, steht diese Niveauzuordnung doch insbesondere für diejenigen unterm Strich, die in den Lernstandserhebungen nicht erfolgreich, d. h. mit Leistungen unter dem Regelstandard abschneiden. Aber so betrachte ich die mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen nicht gern. Ich finde es demgegenüber wichtig, in dem leistungsorientierten Schulleben, in dem Vermessung in Form von Noten eine übergroße Rolle spielt, so oft wie möglich einen ganzheitlichen Blick auf die Schüler*innen und ihre Fähigkeiten zu werfen, ihre individuellen Lösungswege und Arbeitsprozesse zu honorieren und sie, nur wenn es sein muss, bei Klassenarbeiten zum Beispiel, in Bewertungskategorien zu zwängen. Muss VERA sein? Es muss nicht. Sinnvoll fände ich, wenn es keine durchgängige und dauerhafte Verpflichtung zu dieser Lernstandserhebung gäbe, sondern Schulen selbst entscheiden dürften, je nach Kapazität und Bedarf, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Darüber hinaus müssten die Voraussetzungen, unter denen VERA stattfindet und die ich diskutiert habe, verbessert werden, so dass die mit dem Verfahren verbundenen Ziele auch erreicht werden können. Diskussionspunkte könnten neben der technischen Ausstattung, der Aufklärung und Schulung von Lehrkräften, dem Zeitpunkt, den Inhalten von VERA und der Einbettung in den Unterrichtsablauf vor allem der Stellenwert des Verfahrens im Lehr-Lern-Prozess und die strukturelle Unterstützung seitens der Schulleitungen sein. Dann wäre VERA nicht unbedingt ein Segen, aber erst recht kein Fluch.

Literatur

- Hawlitschek, P., Henschel, S., Schnitzler, C., & Stanat, P. (2025). Datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten: Akzeptanz und wahrgenommene Nützlichkeit von VERA aus Sicht von Lehrkräften im IQB-Bildungstrend. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 111–128). Beltz Juventa.
- Wurster, S. (2022). Förderliche und hinderliche Bedingungen für die datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen und internen Evaluationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 95–116. <https://doi.org/10.25656/01:29280>

Anschrift der Verfasserin:

Johanna Lackas-Varuzza, Hildegard-Wegscheider-Gymnasium, Lassenstraße 16-20, 14193 Berlin
lackas@hwos.de

⁵ Siehe zum Beispiel die folgenden Seiten: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/verfahren-zur-qualitaetssicherung-auf-schulebene/vera-faq.html> und <https://iqb-berlin.github.io/vera-info/intro/> (jeweils abgerufen am 22.08.2025).

Anna Ulrike Franken

Übersetzungsleistungen im Umgang mit VERA-Ergebnissen

Herausforderungen und mögliche Unterstützungsansätze

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 13–18

DOI: 10.21248/dideu.829

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Einleitung

Verfahren wie die Vergleichsarbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufe (im Folgenden abgekürzt mit VERA-3 bzw. VERA-8) sind seit vielen Jahren fester Bestandteil des bundesweiten Bildungsmonitorings. Ihr Ziel besteht darin, schulische Leistungen durch standardisierte Testformate systematisch zu erfassen und Impulse für die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu geben. In der schulischen Praxis zeigt sich jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen dem diagnostischen Potenzial dieser Verfahren und ihrer tatsächlichen Nutzung: Trotz des erheblichen Aufwands für Konzeption, Durchführung und Auswertung fließen die Ergebnisse nur selten systematisch in die Unterrichtsgestaltung ein. Empirische Befunde legen nahe, dass VERA-Daten zwar wahrgenommen, aber kaum für didaktische Weiterentwicklungen genutzt werden (vgl. Hawlitschek et al., 2025).

Lehrkräfte müssen auf mehreren Ebenen eine „Übersetzungsleistung“ erbringen, um die Ergebnisse standardisierter Testverfahren mit ihren unterrichtlichen Zielsetzungen zu verknüpfen. Vor diesem Hintergrund übernehmen Landesinstitute¹ eine zentrale Rolle. Sie agieren an der Schnittstelle zwischen Bildungsmonitoring, fachdidaktischer Implementation und länderspezifischem bildungspolitischem Auftrag. Zu ihren Aufgaben gehört die Vermittlungsarbeit, die darauf abzielt, Ergebnisse standardisierter Testverfahren für schulische Kontexte anschlussfähig zu machen.

Der vorliegende Beitrag nimmt dieses Spannungsfeld in den Blick und stellt zunächst die Übersetzungsleistungen der Lehrkräfte auf curricularer und didaktischer Ebene dar, um, daran anschließend, mögliche Unterstützungsmaßnahmen zu skizzieren.

2 Erste Übersetzungsleistung für Lehrkräfte: curriculare Passung

Seit der Einführung der Bildungsstandards im Fach Deutsch im Jahr 2003 stellt sich – auf unterschiedlichen Ebenen und mit jeweils eigener Dringlichkeit – die Frage, wie sich Steuerungsimpulse aus dem Bildungsmonitoring mit normativen Vorgaben und didaktischen Zielsetzungen länderspezifischer Lehrpläne verbinden lassen. Ursprünglich sollten die Standards eine gemeinsame Grundlage für Unterricht, Prüfung und Fortbildung schaffen. Inzwischen ergeben sich aus der zeitlichen und konzeptionellen Asynchronität zwischen den Vergleichsarbeiten und den gegenwärtig gültigen curricularen Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes spezifische Herausforderungen: Während sich die aktuellen Lehrpläne der Länder je nach Inkraftsetzungszeitpunkt entweder auf die Bildungsstandards von 2003/2004 oder bereits auf deren Weiterentwicklung aus dem Jahr 2022 beziehen, orientieren sich die aktuellen VERA-Testungen weiterhin (noch) an den älteren Standards sowie den darauf basierenden Kompetenzmodellen. Hinzu kommt, dass sich die sprachliche Ausgestaltung der Lehrpläne der Länder in Teilen deutlich von den Begrifflichkeiten der Kompetenzmodelle und den Bildungsstandards der ersten Generation unterscheidet. So formulieren die Bildungsstandards Deutsch Primarstufe von 2004 im Bereich „Texte erschließen“ z. B. relativ allgemein, dass Schülerinnen und Schüler „zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben“ (KMK, 2004, S. 12) sollen. Demgegenüber zielt der Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in NRW (2021) auf eine differenziertere Beschreibung kognitiver Anforderungen ab. Im Bereich „Über Lesefähigkeiten verfügen“ heißt es etwa, Lernende „verknüpfen Informationen in Texten bzw. Textabschnitten (lokale Kohärenz)“ und „entwickeln ein Gesamtverständnis des Textes (globale Kohärenz)“ (MSB, 2021, S. 23). Die Kompetenzstufe III (verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes erfassen) aus dem VERA-Kompetenz-

¹ Die Autorin ist aktuell von ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Referentin für das Fach Deutsch in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) beurlaubt und vertritt eine Professur an der Universität Vechta.

stufenmodell Lesen beschreibt im Vergleich dazu eine konkret operationalisierte und auf die Testpraxis bezogene Anforderungsstufe. Hier wird detailliert aufgeführt, welche Art von Aufgaben ein solches Textverständnis prüft, wie etwa das Verknüpfen verstreuter Informationen, das Identifizieren semantischer Zusammenhänge, das Erkennen zentraler Themen oder das Bewerten von Texten durch einfache begründete Stellungnahmen (vgl. KMK, 2013, S. 11). Die curriculare Übersetzungsleistung besteht daher nicht allein im Verstehen einzelner Begrifflichkeiten, sondern auch in der Fähigkeit, unterschiedliche normative und empirische Bezugsrahmen zueinander in Beziehung zu setzen.

Auch wenn sich die aktuellen Vergleichsarbeiten weiterhin auf die Bildungsstandards von 2003 und 2004 beziehen, lässt sich auf der Ebene ihrer theoretischen Fundierung eine Weiterentwicklung der zugrunde liegenden Bezugsgrößen durch die präzisere Modellierung von Teilkompetenzen und deren Rückbindung an fachdidaktische Diskurse erkennen. So zeigt Krelle (2018) am Beispiel literarischer Aufgaben, wie fachdidaktische Entwicklungen zum literarischen Verstehen in die Testkonzeption integriert wurden. Dies spiegelt zugleich Entwicklungen in den Lehrplänen der Länder wider, wie Maiwald am Beispiel des LehrplanPLUS für die bayerische Grundschule feststellt (vgl. Maiwald, 2015). Eine entsprechende Anpassung der Modellierung zeigt sich aber erst in der Weiterentwicklung der Bildungsstandards 2022 und in deren Nachfolge auch in den sich noch in Modellierung befindenden Kompetenzmodellen (vgl. Krelle et al., 2025). In den VERA-Testungen werden zudem die Kompetenzbereiche isoliert voneinander operationalisiert, während die Lehrpläne einen integrativen Deutschunterricht einfordern. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, Ergebnisse einzelner Kompetenzbereiche in den Unterricht zu integrieren, ohne das Gleichgewicht der Kompetenzbereiche zu verschieben. Das Ziel bleibt ein Unterricht, der allen Lernenden den Erwerb aller im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen ermöglicht.

3 Zweite Übersetzungsleistung für Lehrkräfte: didaktische Passung

Neben den aggregierten Rückmeldungen liefert VERA den Lehrkräften auch einen Einblick in konkrete Aufgabenformate und zugrunde liegende Texte. Sie eröffnen die Möglichkeit, für den eigenen Unterricht Hinweise darauf zu gewinnen, ob die für den Unterricht gewählten Texte und Aufgaben eine Anbahnung der gewünschten Kompetenzen ermöglichen. Gleichzeitig stellt sich damit die Frage, unter welchen Bedingungen diese Aufgaben und Texte tatsächlich didaktisch anschlussfähig sind. Die bei VERA genutzten authentischen Texte, d. h. Originaltexte, die nicht didaktisch überarbeitet wurden, sowie die zugehörigen Aufgabenformate weisen mitunter Unterschiede zu denjenigen auf, die in gängigen Lehrwerken oder etablierten Unterrichtsreihen Verwendung finden. Lehrkräfte müssen prüfen, ob ihre eigenen Unterrichtsmaterialien vergleichbare Verstehensleistungen anbahnen, wie sie in den Testformaten gefordert werden, und ob Aufgaben im Unterricht dazu anregen, ähnliche kognitive Prozesse zu durchlaufen. Dabei steht nicht die Anpassung des Unterrichts an die spezifischen Formate standardisierter Testverfahren im Vordergrund, sondern vielmehr die grundlegende Frage, welche kognitiven Anforderungen durch die im Unterricht eingesetzten Texte und Aufgaben tatsächlich gestellt werden und welche potenziell unberücksichtigt bleiben. Ein solcher Vergleich kann deutlich machen, dass sich Unterrichtsmaterialien und Testaufgaben zwar inhaltlich überschneiden, aber auch in zentralen Merkmalen unterscheiden können, etwa hinsichtlich sprachlicher Komplexität, multiperspektivischer Darstellungsweise oder der Ausrichtung der Aufgaben auf argumentatives Urteilen. Diese Unterschiede bieten Anhaltspunkte für eine reflektierte Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit solchen Unterschieden ist ein fachliches Wissen, das es ermöglicht, die kognitiven Anforderungen verschiedener Aufgabenformate sowie Schwierig-

keiten generierende Textmerkmale systematisch zu erkennen und in ihrer Wechselwirkung zu analysieren. Die Fachlichkeit des Deutschunterrichts erweist sich dabei als besonders voraussetzungsreich, weil sie sich nicht auf eine klar umrissene Bezugsdisziplin stützt, sondern im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fachdidaktik und Kognitionspsychologie verortet ist. Aus diesem interdisziplinären Gefüge ergeben sich unterschiedliche Perspektiven auf Texte, Aufgabenformate und Lernprozesse, die im schulischen Alltag häufig nur implizit sichtbar werden. Um die Passung zwischen den Anforderungen standardisierter Testformate und der eigenen Unterrichtspraxis einschätzen zu können, ist es daher erforderlich, dass Lehrkräfte Erkenntnisse aus diesen verschiedenen Bezugsdisziplinen integrieren und im Hinblick auf ihre unterrichtliche Relevanz reflektieren (vgl. Susteck, 2018, S. 77–79).

4 Ansätze zur Unterstützung curricularer und didaktischer Übersetzungsleistungen

Curriculare und didaktische Übersetzungsleistungen verdeutlichen das Spannungsfeld zwischen Verfahren wie VERA und der Unterrichtspraxis. Um Lehrkräfte in ihrer professionellen Handlungskompetenz zu stärken, braucht es Maßnahmen, die Monitoringdaten anschlussfähig machen, ohne schulische Kontexte auszublenden. Die folgenden fünf Handlungsfelder zeigen, wie Landesinstitute solche Übersetzungsprozesse gezielt unterstützen können.

Erstens sollten die Zusammenhänge und Verbindungslien zwischen den bundesweiten Bildungsstandards, den landesspezifischen Curricula und den Testformaten stärker als bisher aufgezeigt und anhand konkreter Beispiele nachvollziehbar kommuniziert werden. Informationswege sind trotz digitaler Infrastruktur häufig lang, weshalb auf eine verständliche und mehrfach platzierte Darstellung des curricularen Bezugsrahmens besonders geachtet werden sollte, auch wenn dies mit Redundanzen verbunden ist. Eine entsprechende Implementation der sich aktuell noch in der Modellierung befindenden neuen Kompetenzmodelle bietet eine gute Gelegenheit, die Kohärenz zwischen Unterricht und Testung klarer zu benennen und didaktisch zu verankern.

Zweitens markiert die Einführung der neuen Kompetenzmodelle einen geeigneten fachlichen Impuls, um Fortbildungsformate zu entwickeln, die Lehrkräfte gezielt in die Prinzipien der Aufgabenkonstruktion einführen. In solchen Formaten ließe sich das fachliche Innovationspotenzial der Modelle darstellen, etwa durch die gemeinsame Analyse exemplarischer Aufgaben und ihrer intendierten kognitiven Anforderungen. Gleichzeitig bieten diese Fortbildungen die Möglichkeit, Lehrkräfte in ihrer diagnostischen und didaktischen Handlungskompetenz weiter zu professionalisieren und ihr Verständnis für die Zielsetzungen standardisierter Aufgabenformate zu vertiefen. Dabei ist es zentral, dass die inhaltlichen Neuerungen nicht durch technische Umstellungen wie die Digitalisierung der Testverfahren überlagert werden, sondern dass ihre didaktische Relevanz im Mittelpunkt steht. Solche Fortbildungen könnten zudem dazu beitragen, die Verbindungslien zwischen Standards, Testformaten und Unterrichtspraxis für Lehrkräfte konkret erfahrbar zu machen und dadurch die Anschlussfähigkeit von Monitoringverfahren nachhaltig zu verbessern.

Drittens könnten auf der Grundlage der länderspezifischen Ergebnisse gezielte Schulcluster gebildet werden, in denen identische fachliche Fragestellungen im Rahmen von Fortbildungen bearbeitet werden, die unmittelbar an die Unterrichtspraxis anschließen. Ziel ist es, VERA-Daten nicht isoliert zu interpretieren, sondern in einen wechselseitigen Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis zu bringen. Lehrkräfte könnten, ausgehend von eigenen Beobachtungen und Fragen, prüfen, inwiefern die Daten zur Klärung ihrer Fragen beitragen. Umgekehrt ermöglichen die VERA-Ergebnisse eine Reflexion darüber, welche Kompetenzen im Unterricht bislang möglicherweise unzureichend gefördert werden.

Solche reflexiven Prozesse erfordern allerdings Fortbildungskonzepte, die nicht ausschließlich an den getesteten Bereichen ansetzen, sondern auch den Kompetenzbereich Schreiben vollständig mit einbeziehen, um einen integrativen Deutschunterricht zu stärken.

Derzeit richten sich Fortbildungen im Kontext von VERA vor allem an Deutschlehrkräfte. Dabei sind die getesteten prozessbezogenen Kompetenzbereiche für das Lernen in nahezu allen Fächern grundlegend. Ebenso wenig werden diese Kompetenzen ausschließlich im Deutschunterricht erworben, auch wenn dieser in der Regel vor allem in der Sekundarstufe I als primärer Bezugspunkt fungiert. Daher sollten viertens Fortbildungskonzepte im Kontext von VERA 8 dahingehend entwickelt werden, dass sie nicht nur Deutschlehrkräfte adressieren, sondern alle Lehrkräfte. Denkbar wären schulinterne Formate, in denen Lehrkräfte verschiedener Fächer gemeinsam auf der Grundlage von VERA-Ergebnissen tragfähige Konzepte zur Förderung sprachlicher Kompetenzen entwickeln, die auch eine geteilte Verantwortung für diese Kompetenzbereiche verdeutlichen. Auf dieser Folie wären auch die Auswahl und die sprachliche Beschaffenheit der in den Testformaten eingesetzten Texte überdenkenswert. Bislang greifen die VERA-Testungen überwiegend auf allgemeinsprachliche Textsorten zurück, obwohl fachliches Lernen auf den Umgang mit spezifisch strukturierten schulischen Fachtexten angewiesen ist (vgl. Schmellentin et al., 2012). Es wäre zu prüfen, inwieweit auch Testtexte mit fachsprachlichen Charakteristika stärker in VERA integriert werden können, sofern dies mit den testmethodischen Anforderungen vereinbar ist. Eine solche Erweiterung würde unterstreichen, dass die Förderung sprachlicher Kompetenzen eine fächerübergreifende und gemeinschaftlich zu verantwortende Aufgabe darstellt.

Fünftens wäre es hilfreich, Modelle zur schulischen Nutzung von VERA-Daten zu entwickeln, die die Mikroprozesse der Deutung, Auswahl und Umsetzung der Testergebnisse anschaulich machen und damit zur Professionalisierung des Umgangs mit Monitoringdaten beitragen. Gemeint sind damit diejenigen kollegialen Aushandlungsprozesse, diskursiven Deutungen und pragmatischen Auswahlentscheidungen, die im schulischen Alltag darüber bestimmen, welche Aspekte der Rückmeldungen tatsächlich aufgegriffen und in die Unterrichtspraxis überführt werden (vgl. Wurster, 2022, S. 111). Solche Modelle könnten Orientierung darüber bieten, wie VERA-Daten nicht nur punktuell, sondern im Sinne einer längerfristigen Entwicklungsperspektive genutzt werden können. Anstelle einer ausschließlich jahrgangsbezogenen Betrachtung würden schulinterne Vergleiche über mehrere Jahrgänge hinweg ermöglichen, wiederkehrende Muster zu erkennen und fundierte Entscheidungen für die Unterrichtsentwicklung zu treffen. Auf diese Weise könnten VERA-Daten als Ausgangspunkt für nachhaltige schulinterne Lernprozesse von Lehrenden dienen.

5 Fazit

Damit VERA-Daten wirksam zur Unterrichtsentwicklung beitragen können, braucht es nicht nur Materialien und Fortbildungen, sondern vor allem auch strukturelle Gelegenheiten für kollegialen Austausch und fächerübergreifende Kooperation. Formate, die diesen Dialog ermöglichen, sind zentral, um Daten nicht isoliert zu interpretieren, sondern mit unterrichtlichen Erfahrungen zu verknüpfen, und um gemeinsam tragfähige Schlüsse zu ziehen. Nachhaltige Lernprozesse von Lernenden können dann entstehen, wenn Lehrkräfte, Schulleitungen und Unterstützungsstrukturen gemeinsam daran arbeiten, VERA-Daten kontextbezogen zu deuten und für die Weiterentwicklung von Unterricht fruchtbar zu machen.

Literatur

- Hawlitschek, P., Henschel, S., Schnitzler, C., & Stanat, P. (2025). Datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten: Akzeptanz und wahrgenommene Nützlichkeit von VERA aus Sicht von Lehrkräften im IQB-Bildungstrend. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 111–128). Beltz Juventa.
- Krelle, M. (2018). Aspekte literarischer Kompetenz in den Vergleichsarbeiten Deutsch für die Primarstufe. *Leseforum Schweiz* (3/2018). <https://www.leseforum.ch/index.cfm>
- Krelle, M., Jost, J., Pieper, I., Maritzen, N., & Stanat, P. (2025). Bildungsstandards im Fach Deutsch – Weiterentwicklung und Perspektiven. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 96–108). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ – Primarbereich*. https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_L_1.pdf
- Maiwald, K. (2015). Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmen für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume. Zeitschrift für literarisches Lernen*, 2(1), 85–95. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/Irl-2015-1-maiwald.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB). (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Sammelband*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Schmellentin, C., Lindauer, T., & Furger, J. (2012). Fachlernen und Literalität. *Leseforum.ch*, (3/2012). http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2012_3.cfm
- Sustek, S. (2018). Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 69–81). Klinkhardt.
- Wurster, S. (2022). Förderliche und hinderliche Bedingungen für die datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen und internen Evaluationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 95–116. <https://doi.org/10.25656/01:29280>

Anschrift der Verfasserin:

Anna Ulrike Franken, Universität Vechta, Driverstraße 22, 49377 Vechta
anna-ulrike.franken@uni-vechta.de

Jörg Jost

Datengestützte Unterrichtsentwicklung sollte nicht erst in der Schule beginnen!

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 19–24

DOI: 10.21248/dideu.830

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

2006 formulierte die KMK ihre Gesamtstrategie für ein evidenzbasiertes Monitoring schulischer Bildungsprozesse und benannte Maßnahmen und Instrumente: Neben der Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien wie PISA, DESI, PIRLS oder TIMMS und einer gemeinsamen Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern gehören dazu die KMK-Bildungsstandards, die als „normative[r] Referenzrahmen“ (Maritzen, 2014, S. 404) für den IQB-Bildungstrend zur Überprüfung des Erreichens der Standards in den Ländern und die Vergleichsarbeiten VERA¹ zur Kompetenzerhebung von Lernenden in den jeweiligen Fachdomänen dienen. So werden mit VERA im Fach Deutsch Kompetenzen von Schüler:innen auf Klassenebene in den Domänen *Lesen, Zuhören, Orthografie, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* erhoben und Lehrkräften auf Basis der Metrik von Kompetenzstufenmodellen zurückgemeldet. VERA-Testungen finden in der 3. und 8. Jahrgangsstufe in den Ländern und damit ein bzw. zwei Jahre vor Erreichen der jeweiligen Bildungsetappe statt. Lehrkräften bleibt so noch Zeit für gezielte Fördermaßnahmen (VERA als ‚Frühwarnsystem‘) und zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts. Mit der Neuauflage der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring 2015 bestätigte die KMK diese Zielsetzung, akzentuierte aber deutlicher als zuvor die Rolle von Erklärungs- und Handlungswissen, wissenschaftlicher Begleitung bei Implementationen und einer konsequenten Nutzung gewonnener Erkenntnisse (KMK, 2015). Eine bessere Nutzung von VERA-Ergebnissen soll über regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte und Unterstützungsangebote auch für Fachkonferenzen und Schulleitungen erreicht werden (KMK, 2018).

Mit VERA steht Lehrkräften ein methodisch sorgfältig entwickeltes, an den Bildungsstandards orientiertes Testinstrument für die datengestützte Weiterentwicklung ihres Unterrichts zur Verfügung – ein Alleinstellungsmerkmal von VERA. Dennoch wird das unterrichtspraktische Potenzial von VERA nicht ausgeschöpft (Nachtigall & Jantowski, 2007). Studien zu Akzeptanz und Nützlichkeitswahrnehmung von VERA weisen auf den Bedarf an Fortbildungen und Unterstützungsmaßnahmen für Lehrkräfte hin (Hawlitschek et al., 2025). Hier sehe ich eine konkrete Möglichkeit unserer Disziplin, (angehenden) Lehrkräften die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, damit sie ihren Unterricht evidenzbasiert gestalten und weiterentwickeln können. Das wäre ein wichtiger Schritt in Richtung einer Nutzung bereitgestellter (VERA) und selbst erhobener Daten (eigene unterrichtliche Diagnostik) mit dem Ziel, Unterrichtsqualität zu verbessern. Ich halte es aber für noch wichtiger, dass die Vermittlung diagnostischer Kompetenz bereits in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudienfächer entlang der Lerngegenstände erfolgt, und sehe uns hier in der Pflicht.

1 Was ist VERA?

VERA ist ein Instrument zur datengestützten Unterrichtsentwicklung (DGUE), das Lehrkräften datengestützte Entscheidungsprozesse ermöglicht, sogenanntes *data-based decision-making* (DBDM) (Mandinach & Schildkamp, 2021). DBDM meint die systematische Erhebung, Auswertung und Bereitstellung verschiedener fachspezifischer wie auch überfachlicher Daten, die als Grundlage unterrichtlicher und schulischer Entscheidungsprozesse genutzt werden (Mandinach & Schildkamp, 2021). Eine systematische Datennutzung kann sich positiv auf die Unterrichtsqualität und die Kompetenzentwicklung von Lernenden auswirken (Vischer, 2021). Länder wie Kanada, Neuseeland, England oder die Niederlande haben DBDM bereits erfolgreich im Schulsystem implementiert (Schildkamp et al., 2013). VERA-Testungen sind summative Bestandsaufnahmen zu einem festgelegten Zeitpunkt im Lernverlauf der Primar- und Sekundarstufe. Den Lernverlauf bildet VERA nicht ab, kann aber in einem systema-

¹ In NRW und Hessen heißt VERA „Lernstandserhebungen“, in Hamburg „KERMIT“ (Kompetenzen ermitteln) und in Sachsen und Thüringen „Kompetenztests“.

tischen DGUE-Konzept mit weiterer domänenspezifischer Diagnostik kombiniert und so in einem formativen Sinne genutzt werden (Jost & Souvignier, 2022).

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt VERA-Aufgaben in einem digitalen Testformat (Krelle et al., 2022) für die 3. und 8. Jahrgangsstufe in Kooperation mit fachdidaktischen Partner:innen an Universitäten und mit Lehrkräften der Länder. Der zweijährige Entwicklungs- und Pilotierungsprozess umfasst Schritte wie Stimuli-Auswahl, fachdidaktisch begleitete Aufgabenentwicklung, Präpilotierung und Pilotierungsstudie, Testzusammenstellung und Verfassen didaktischer Handreichungen. Zu einer VERA-Testung gehören neben Testaufgaben und Testergebnissen weiterhin Aufgabenkommentierungen und didaktische Handreichungen für die unterrichtliche Arbeit sowie länderspezifische Angebote, etwa für die Arbeit von Fachkonferenzen oder die Elternarbeit. Aufgabenkommentare erläutern je Item² das operationalisierte Konstrukt fachlich und fachdidaktisch und informieren über den getesteten Standard sowie über die Anforderungen an die Aufgabenbearbeitung (z. B. bei Aufgaben zur Sprachreflexion: Erkenntnisweg; bei Leseaufgaben: Komplexität von Kohärenzpfaden etc.). Zusammen mit aufgabenbezogenen Lösungshäufigkeiten werden so präzise Diagnosen einzelner Teilkompetenzen auf Klassenebene möglich. Didaktische Handreichungen gehen ausführlich auf die getesteten Kompetenzaspekte ein und zeigen konkrete Fördermöglichkeiten wie auch didaktisch-methodische Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht auf.

Neue Entwicklungen für die Rückmeldung von VERA-Ergebnissen und die Arbeit der Lehrkräfte sind VERACHECK 3/8³ (Berlin) und VERA+ (Baden-Württemberg), die den Kompetenzstand von Schüler:innen grafisch anschaulich auf Kompetenzstufen repräsentieren und mit Förderempfehlungen und Materialien zur Kompetenzentwicklung (zum Download) verknüpfen.

2 Prozesskreislauf der DGUE

Die praktische Umsetzung datengestützter Unterrichtsentwicklung wird in einem zyklischen Prozess modelliert (Helmke, 2009; Schildkamp, 2019): Startpunkt sind Daten, die aus einem bestimmten Anlass (z. B. subjektiver Eindruck, Bereitstellung externer Daten, Beschluss der Fachkonferenz zu Diagnostik) und mit einer Fragestellung (z. B.: Wie schneiden meine Schüler:innen im Kompetenzbereich Orthografie ab? Welche Bereiche der Orthografie bereiten ihnen Schwierigkeiten? Worauf sollte ich in meinem Unterricht nochmals genauer eingehen?) erhoben oder bereitgestellt werden. Datengrundlage als Ausgangspunkt des Prozesses können neben VERA-Ergebnissen (dazu ausführlich: Jost, 2022) auch Ergebnisse weiterer (standardisierter oder informeller) Erhebungen, Schülerproben, Daten zur Unterrichtsorganisation oder zu Lernenden (sprachlicher, kultureller Hintergrund, Verweildauer im Schulsystem) sein (Lai & Schildkamp, 2013). In die Datenrezeption und -analyse werden die Kompetenzstufenverteilung der Klasse, die Lösungshäufigkeit je Teilaufgaben und Vergleichsdaten zu Parallelklassen, zur Jahrgangsstufe im Land und zu Schulen in ähnlicher Lage und mit ähnlicher Schulstruktur (fairer Vergleich) einbezogen. Es folgt die Reflexion und damit die Frage nach Erklärungsansätzen für das Ergebnis (Gründe können in der Lehrkraft, im Unterrichtsangebot oder in den Schüler:innen zu suchen sein). Im nächsten Schritt werden sogenannte ‚smarte‘ Ziele bestimmt, die spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert sein sollen, und es werden Maßnahmen zur Zielerreichung abgeleitet, z. B. die Auswahl eines geeigneten Förder- oder Trainingsprogramms. Schließlich folgen

² Eine VERA-Aufgabe besteht aus einem Stimulus (Lesetext, sprachliches Material), Aufgabenstellung(en) und Teilaufgaben (Items) sowie Auswertungshinweisen.

³ VERACHECK (ISQ Berlin): <https://veracheck.isq.berlin/ui/feedback-overview>

Maßnahmenplanung und unterrichtliche Umsetzung. Die Prozessschritte können kooperativ im Fachkollegium durchlaufen werden. Mit der Evaluation der umgesetzten Maßnahmen beginnt der Prozesskreislauf erneut (zyklisch); dafür eignen sich ältere VERA-Aufgaben oder, im Falle einer anderen Diagnostik, entsprechende Wiederholungstests.

3 Anforderungen der DGUE an Lehrkräfte

Um unterrichtliche und instruktionale Entscheidungen datengestützt treffen zu können, müssen Lehrkräfte neben fundiertem fachlichem und fachdidaktischem Wissen (Helmke, 2004; Lai & McNaughton, 2013) weiterhin über diagnostische Kompetenz (Helmke, 2004) bzw. Datenkompetenz (*data literacy*) (Lee et al., 2024; Mandinach & Schildkamp, 2012) verfügen. Unterrichtliche Datenkompetenz (*data literacy for teaching*) meint, dass Lehrkräfte fachliches Wissen zu Lerngegenständen und fachdidaktisches Wissen zu Erklärungsansätzen und Vermittlungsmethoden mit ihrem Verständnis der im Unterricht gewonnenen Daten in einen Zusammenhang bringen können, der es ihnen erlaubt, didaktisch angemessen und differenziert Entscheidungen zu treffen (Mandinach et al., 2015, S. 60–62).

4 Fachdidaktische Unterstützungs möglichkeiten: Fortbildungen

Im Rahmen der Bund-Länder-Initiativen *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS-Transfer) und *Schule macht stark* (SchuMaS) wurden Fortbildungskonzepte zur datengestützten Unterrichtsentwicklung (mit VERA-Daten) entwickelt und evaluiert. Sie sind Teil des Unterstützungsangebots zur Arbeit mit VERA-Ergebnissen, das den Ländern über BiSS – und künftig auch über das Startchancen-Programm – zur Verfügung steht. VERA-BiSS⁴, das hier exemplarisch betrachtet wird, ist ein am Prozesskreislauf der DGUE ausgerichtetes Blended-Learning-Fortbildungskonzept zur Qualifizierung von Multiplizierenden und Lehrkräften für die datengestützte Unterrichtsentwicklung mit VERA-Daten (am Beispiel Lesen). In asynchronen Selbstlerneinheiten werden fachliche und fachdidaktische Inhalte zum Kompetenzbereich Lesen vermittelt, aber auch überfachliche zu VERA und weiterhin diagnostisches und auf DGUE bezogenes Wissen. Flankiert werden die Einheiten durch synchrone Workshops in Präsenz und remote, in denen das Gelernte vertieft und die Nutzung von VERA-Daten für die unterrichtliche Arbeit eingehübt und besprochen wird (Ferencik-Lehmkuhl et al., im Druck). Eine Evaluation des Fortbildungskonzepts konnte u. a. prä-post einen signifikanten Wissenszuwachs der fortgebildeten Lehrkräfte gegenüber der Kontrollgruppe in den zentralen Bereichen Lesen und VERA zeigen (Schnitzler et al., 2024); Auswertung und Publikation der follow-up erhobenen Daten stehen noch aus.

5 Fazit

Fortbildungen stellen eine Möglichkeit dar, Lehrkräfte berufsbegleitend für die datengestützte Unterrichtsentwicklung zu qualifizieren. Um möglichst viele Lehrkräfte zu erreichen, sind geeignete Transferkonzepte, Fortbildende und diese qualifizierende Deutschdidaktiker:innen notwendig. Es liegt in der Natur der Sache, dass berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsangebote zeitlich nach der formalen Lehramtsausbildung (Studium und Referendariat) liegen – oft erst später im Berufsleben. Die Anforderungen von DGUE-Prozessen an das fachdidaktische und diagnostische Wissen von Lehrkräften verlangen aber eine solide Kompetenzentwicklung bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Es ist unsere Aufgabe als Deutschdidaktiker:innen, unseren Studierenden neben fachlichem und

⁴ Weitere Informationen unter:

<https://www.biss-sprachbildung.de/forschung-und-entwicklung/forschungsnetzwerk/vera-biss/>

fachdidaktischem Wissen auch die für evidenzbasiertes Unterrichten notwendigen diagnostischen Kompetenzen – durchaus im Sinne einer *data literacy for teaching* – zu vermitteln. Gemeinsam sollten wir dafür Sorge tragen, dass die erste reale VERA-Testung im Berufsleben künftiger Absolvent:innen nicht zum Übungsplatz ihrer ersten DGUE-Erfahrung wird oder – schlimmer gar – der Beginn einer als lästig empfundenen und von der eigenen unterrichtlichen Praxis entkoppelten Pflicht.

Literatur

- Ferencik-Lehmkuhl, D., Jost, J., Schnitzler, C., Henschel, S., & Stehr, C. (*im Druck*). Das Fortbildungskonzept VERA-BiSS „Lesen“. Bildungspolitische und -administrative Zielsetzung datengestützter Unterrichtsentwicklung, didaktische Potenziale und Handlungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik*.
- Hawlitschek, P., Henschel, S., Schnitzler, C., & Stanat, P. (2025). Datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten. Akzeptanz und wahrgenommene Nützlichkeit von VERA aus Sicht von Lehrkräften im IQB-Bildungstrend. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 111–128). Beltz Juventa.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation. Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 10(2), 90–112.
- Jost, J. (2022). Vergleichsarbeiten VERA-8 Deutsch. Ergebnisrückmeldungen für die Unterrichtsentwicklung nutzen. In A. U. Franken & E. Pertzel (Hrsg.), *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte* (S. 374–430). MSB NRW & QUA-LiS NRW.
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/jambus/handreichung/index.html>
- Jost, J., & Souvignier, E. (2022). Keine Förderung ohne Diagnostik – keine Diagnostik ohne Förderung. In M. Knopp, N. Bulut, K. Hippmann, S. Jambor-Fahlen, M. Linnemann & S. Stephany (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen* (S. 271–286). Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Carl Link.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2018). *Vereinbarung zur Weiterentwicklung der Vergleichsarbeiten (VERA)*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012 i. d. F. vom 15.03.2018).
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf
- Krelle, M., Jost, J., Henschel, S., & Stanat, P. (2022). VERA digital. Anforderungen und Umsetzung im Fach Deutsch. In M. Knopp, N. Bulut, K. Hippmann, S. Jambor-Fahlen, M. Linnemann & S. Stephany (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen* (S. 217–232). Waxmann.
- Lai, M. K., & McNaughton, S. (2013). Analysis and discussion of classroom and achievement data to raise student achievement. In K. Schildkamp, M. K. Lai & L. M. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities* (pp. 23–47). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_3
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making. An overview. In K. Schildkamp, M. K. Lai & L. M. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities* (pp. 9–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2

- Lee, J., Alonzo, D., Beswick, K., Abril, J. M. V., Chew, A. W., & Oo, C. Z. (2024). Dimensions of teachers' data literacy: A systematic review of literature from 1990 to 2021. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(2), 145–200. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09435-8>
- Mandinach, E. B., Gummer, E. S., & Schneider, B. (2015). *Data literacy for educators. Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 398–413. <https://doi.org/10.25656/01:25903>
- Nachtigall, C., & Jantowski, A. (2007). Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. *Empirische Pädagogik*, 21(4), 401–410.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement. Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. M. (Eds.). (2013). *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3>
- Schnitzler, C., Henschel, S., Stehr, C., Ferencik-Lehmkuhl, D., Jost, J., & Stanat, P. (2024). Lesekompetenz in der Sekundarstufe I datengestützt fördern. Untersuchung der Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung zur datengestützten Unterrichtsentwicklung mit den VERA-Ergebnissen. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *BiSS-Transfer. Potenziale sichern, Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impulse* (S. 45–50). webv Media.
- Visscher, A. J. (2021). On the value of data-based decision making in education. The evidence from six intervention studies. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100899. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899>

Anschrift des Verfassers:

Jörg Jost, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II & Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Albertus-Magnus-Platz (Triforum), 50823 Köln
joerg.jost@uni-koeln.de

Norbert Kruse

Bildungsmonitoring: An der Einheit von Theorie und Praxis festhalten

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 25–32

DOI: 10.21248/dideu.833

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die Kritik am Bildungsmonitoring und am fachspezifischen Ausbau dieses Arbeitsfeldes in der Deutschdidaktik braucht zur Gewinnung von Bewertungskategorien einen historischen Rückblick. Denn auch für die Deutschdidaktik gilt, dass, wer seine Geschichte nicht kennt, Gefahr läuft, ihre Fehler zu wiederholen.¹ Eine präzise und nachvollziehbare historische Entwicklungslinie, die mehr ist als eine historistische Erinnerungsarbeit, kann in einem kurzen Debattenbeitrag nicht geleistet werden. Dennoch: Schon ein blitzartiger Rückblick auf die Entwicklung der Deutschdidaktik und ihre Wissenschaftlichkeit zeigt, dass sie von Anfang an nach innen an ihrem Verständnis von bzw. Selbstverständnis als Wissenschaft und an ihrer Legitimation gearbeitet hat und zugleich nach außen Einwirkungsmöglichkeiten² auf die Konzipierung und die Praxis des Deutschunterrichts anstrebte. Wie der Aufruf der Redaktion von *Didaktik Deutsch* zur Bildungsmonitoring-Debatte zeigt, wird auch hier vor allem nach „den entscheidenden Stellschrauben für eine verbesserte Nutzung der Daten des Bildungsmonitorings für die Unterrichtsentwicklung“ (Debattenaufschlag, in diesem Heft) gefragt. Dieser Debattenbeitrag fragt indes nicht nach der verbesserten Nutzung von Daten, sondern spricht sich dafür aus, der Selbstverständigung mehr Raum zu geben. Plädiert wird dafür, in diesem Prozess der Selbstverständigung vor allem das Verhältnis von Theorie und Empirie einer Reflexion zu unterziehen mit dem Ziel, das Verhältnis von Theorie und Praxis – und damit die Art und Weise der Einwirkungen auf Unterricht und Schule – in grundlegender Weise zu justieren. Bei einer deutschdidaktisch geleiteten Theorie der Praxis des Bildungsmonitorings geht es darum, das monokausale Fahrwasser positivistischer Bildungsforschung³ zu verlassen und den Kurs spezifisch im Rahmen sprachlicher und ästhetischer Bildungsprozesse auszuloten. Kein Zweifel: Die wissenschaftlichen Konzepte zum Bildungsmonitoring treten mit dem umfassenden Anspruch eines „notwendigen Wandel(s) auf allen Ebenen des Systems“ (Böttcher et al., 2008, S. 10) auf. Wenn aber ein Wandel des Systems auf allen Ebenen angestrebt wird, kann es im Interesse befreiender persönlicher Lernprozesse im Deutschunterricht kein verfehltes Ziel sein, bei der Frage, ob es im Deutschunterricht derzeit wirklich zu Bildungsprozessen kommt, an einem allumfassenden Anspruch festzuhalten: Bildungsprozesse auch und gerade im Deutschunterricht sind „nicht nur Ergebnisse der Vernunfttätigkeit (...), sie haben (vielmehr) die emanzipatorische Kraft, die dabei gebrauchte Vernunft selbst zu stärken“ (Habermas, 2024, S. 2). Man kann das Spannungsfeld auch so formulieren: Die Generierung wissenschaftlichen Wissens über die Sinnhaftigkeit der Praxis des Deutschunterrichts muss mit Blick auf die Möglichkeit von Bildungsprozessen stattfinden, die als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden werden müssen.

¹ Bei Marx heißt es bekanntlich, dass sich „Geschichte wiederholt, zuerst als Tragödie, dann als Farce“ (Marx, 1960, S. 115). Mit Sicherheit gibt es in der Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen die Tragödie und jede Menge als Farce daherkommende ironische Wiederholungen. Aber in diesem gesellschaftshistorischen Topf will und kann ich gar nicht rühren, sondern nur darauf verweisen, dass die Deutschdidaktik ihre Kriterien zur Untersuchung der Frage, ob neue Arbeitsbereiche, Verfahren und Erkenntniskonzepte sinnvolle und hilfreiche Perspektiven eröffnen, mit mehr historisch-disziplinärem Bewusstsein entwickeln sollte, will sie sich nicht beliebigen Trends und wissenschaftspolitischen Machtverhältnissen ausliefern.

² Ich spreche von Einwirkungsmöglichkeiten, später auch von Einwirkungsinteressen. Der Ausdruck soll das Bestreben zur Einflussnahme umfassen und zugleich die realen von Machtkonstellationen abhängigen Bedingungen, tatsächlich Einfluss nehmen zu können, nicht aus den Augen verlieren.

³ Der Vorwurf des Positivismus ist im literaturdidaktischen Diskurs – allerdings nicht in einer spezifisch empirisch-methodischen Ausrichtung – schon von Jürgen Kreft (1977) erhoben worden. Heute sei eine Relektüre von „Erkenntnis und Interesse“ (Habermas, 1973) deshalb empfohlen, weil in der hier nachzulesenden Rekonstruktion der Vorgeschichte des damals schon aktuellen Positivismus verständlich wird, wie Gewissheit, Genauigkeit und Nützlichkeit zum Ausweis von Wissenschaftlichkeit werden, wie aus diesem Denken heraus technisch verwertbare Prognosen entstehen und wie dieser Vorgang mit einem Realitätsanspruch versehen wird. Vor allem eindrucksvoll – gerade auch für aktuelle Entwicklungen in der Deutschdidaktik – ist nachzulesen, wie die Methodologie pseudonormative Gewalt bekommt und jegliche an Erkenntnissubjekte gebundene Formen von Wissenschaftlichkeit obsolet werden.

Unter Bildungsmonitoring sollen in diesem Beitrag alle institutionalisierten Beobachtungs- und Analyseprozesse verstanden werden, die mit empirischen Daten arbeiten und diese zur Grundlage von Ergebnisdarstellungen und Reformvorschlägen bzw. Bildungsmaßnahmen machen, die in Schule und Unterricht etwas verändern sollen (vgl. dazu Böttcher et al., 2008). Schaut man sich nun die deutsch-didaktischen Aktivitäten zum Bildungsmonitoring an (VERA 3 und 8, zentrale Abituraufgaben, Beteiligung an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern etc.), dann überwiegt in diesen Beiträgen das Interesse an einer Einwirkung auf die Änderung der Unterrichtspraxis, auf die Arbeit der Lehrkräfte und auf schulpolitische Entscheidungen. Natürlich gibt es auch Ansätze zur Selbstverständigung, aber die kreisen im Wesentlichen um die Legitimation der bisherigen Aktivitäten unter Rückgriff auf eine bestimmte Empirie, um Testkonstruktionen und die Qualität psychometrischer Standards. Die theoretischen und praktischen Grundlagen des Bildungsmonitorings als Versuch der kognitiven Rationalisierung zur Generalisierung eines Wissens über die Leistungsfähigkeit des Schul- und Unterrichtssystems kommen dagegen in der Selbstverständigung über die neuen schulpolitischen Instrumente gar nicht zur Sprache. Dieses Wissen um die Leistungsfähigkeit von Schule und Unterricht wird beispielsweise kategorial als „Steuerungswissen“ (Böttcher et al., 2008, S. 9) gefasst, wobei ungeklärt ist, wovon mit dieser Kategorie bei Bildungsprozessen, bei Lehr- und Lernprozessen in institutionalisierten Kontexten oder bei Formen und Inhalten von Bildungsprozessen überhaupt die Rede sein soll. Auch weitere aus der Betriebswirtschaft stammende Grundkategorien wie etwa ‚Produktverantwortung‘ oder ‚Soll-Ist-Vergleich‘, die sich beispielsweise in einem Standard-Handbuch zum Qualitätsmanagement finden (vgl. Pfeifer, Schmitt & Masing, 2021), werden zur Begründung von Leistungskontrollverfahren im Bildungssystem herangezogen. Übernommen wurden sie aus Modellen dezentraler Unternehmenssteuerung, die in der Wirtschaft und der Verwaltung benutzt werden und, wie sich im Handbuch nachlesen lässt, in ganz unterschiedlichen Fachgebieten wie der Medizin, der Materialwirtschaft, der Plankostenrechnung oder in der Elektrotechnik zum Einsatz kommen. Hier ist ungeklärt, was diese Grundkategorien, wenn sie in Bildungsprozessen gebraucht werden, in der empirischen Realität des schulischen Unterrichts wahrzunehmen ermöglichen. Kategorien sind nicht so harmlos, wie sie oberflächlich erscheinen mögen, denn sie repräsentieren – im Alltag ebenso wie in der Wissenschaft – unumgängliche Grundvorstellungen davon, was man an der empirischen Realität überhaupt wahrnehmen kann und was aus deren unendlicher Vielfalt hervorgehoben werden soll. Nun müsste man sich klar werden darüber, was es für das Selbstverständnis der Deutschdidaktik bedeutet, dass solche Grundbegriffe, aber auch die damit verbundenen Verfahren und die Darstellung von Ergebnissen und Konsequenzen des Monitorings „einigen allgemeinen Prinzipien [folgen, NK], die ihre Herkunft aus Theorien moderner Unternehmensführung kaum verleugnen können“ (Böttcher et al., 2008, S. 7). Leider ist die Debatte zur Frage, ob „eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein [kann, NK]“ (Böttcher, 2002) und ob die damit verbundenen neuen Steuerungsversuche tatsächlich für das Selbstverständnis von Bildungsprozessen im Unterricht geeignet sind, über Anfänge kaum hinausgekommen. Nötig wäre jedoch die Arbeit an der Rekonstruktion stillschweigender Voraussetzungen und Vorannahmen, die bei einer bildungstheoretischen oder auch unterrichtstheoretischen Lektüre betriebs- und verwaltungswirtschaftlicher Texte im Spiel sind. Gefragt werden müsste danach, was im Selbstverständnis deutschdidaktischer Wissenschaft bei der Übernahme von Begriffen und Kategorien aus der Unternehmenssteuerung geschieht und welche kategorialen Aspekte des Deutschunterrichts die Entwicklung von Testinstrumenten oder die Praxis der Datenerhebung leiten.

Im Grunde gibt es im Diskurs zum Bildungsmonitoring keine Selbstverständigung über das mit der Standardisierung und Generalisierung geborene hohe Qualifizierungsideal, das mit den indikatoren-

gestützten Vorschlägen zur Steuerung von Lernprozessen, Unterricht und Schule erreicht werden soll. Denn diese Vorschläge – beispielsweise zum Erreichen höherer ‚Kompetenzstufen‘ im Lesen – beruhen auf einem Maß, das in Korrelationen, Entwicklungen oder Mengen ausgedrückt wird und nunmehr an Lehr- und Lernprozesse, an die Institution, an die Unterrichtspraxis, an die Lehrkräftebildung angelegt wird. Von Bildungszielen und Bildungsinhalten ist nicht die Rede. Stattdessen wird beispielsweise von der „mentale[n] Repräsentation (Mentales Modell) des im Text thematisierten Sachverhalts“ (Jost, 2022, S. 390) gesprochen, von „Lösungshäufigkeiten“ (Jost, 2022, S. 392) bei den Testaufgaben, deren Feststellung den Lehrkräften dabei helfen soll, die ‚Risikogruppe‘ ihrer Klasse genau (datengestützt!) zu identifizieren. Bedeutungslos bleibt – mag die höchste Qualität des Testinstrumentariums empirisch auch gesichert sein –, was eigentlich gelesen wurde, welche ‚leibhaftigen‘ Erfahrungen beim Lesen gemacht wurden, welche Lektürepraktiken zur Herstellung des Unterrichts führen, der in erster Linie als ‚Leseunterricht‘ relevant ist, kaum aber als Literaturunterricht. Getrennt von der Verbindung mit Bildungszielen und -inhalten findet sich im Diskurs zum Bildungsmonitoring viel Einwirkungsinteresse, das der Logik von Zweckrationalität und Effizienz folgt, um mehr Planbarkeit und Prognostik zu erreichen. Dabei wäre es unbedingt nötig, dass die Selbstverständigung darüber vorangebracht wird, wie denn Bildungsziele und -inhalte von Sprache und Literatur mit dem Einwirkungsinteresse durchgängig eine Verbindung eingehen könnten. Derzeit entwickelt leider das Einwirkungsinteresse eine Eigenlogik, die, angetrieben vom Steuerungsideal von Unterricht, zwar eine Einheit von Theorie und Empirie anstrebt, dabei jedoch die Einheit von Theorie und Praxis vergisst. Diese Einheit von Theorie und Praxis hat es aber in den Anfängen der Deutschdidaktik gegeben. Deshalb kurz zu dem schon angekündigten Blitzlicht auf die Geschichte der Deutschdidaktik.

Wer beispielsweise auf die Themen der Symposien Deutschdidaktik schaut, wird schnell erkennen, dass die Selbstverständigung anfangs noch nicht getrennt war von den Einwirkungsbestrebungen. Auf dem ersten Symposium Deutschdidaktik 1974 mit 14 Teilnehmenden, das damals „Symposium Germanistische Didaktik“ hieß, wurden Fragen des Zusammenhangs von Bildungszielen des Deutschunterrichts, von curricularen Ordnungen und Unterrichtsmethoden verhandelt. Werner Schlotthaus beispielsweise trug Thesen zum „Lernziel SPRACHHANDLUNGSFÄHIGKEIT“ vor, Hans Glinz sprach über „Grundsätzliches zur aufstellung von sprachcurricula“ und Bernhard Weisgerber benannte „Thesen für die entwicklung eines ‚curriculum primärsprache‘.“ In dem von Theodor Diegritz (1975) herausgegebenen Ergebnisband, der durchgängig in gemäßigter Kleinschreibung verfasst ist,⁴ zeigt sich, dass die Deutschdidaktik als Vertreterin von Reformbestrebungen Einwirkungsmöglichkeiten auch für sich selbst zu realisieren suchte. Diese Einheit von Selbstverständigung über die Grundlagen und Einwirkungsmöglichkeiten hat sich bis zum Symposium 2004 mit dem Thema „Deutschunterricht empirisch“ weitgehend erhalten. Und auch die Debatte nach der empirischen Wende der Fachdidaktik verband das Interesse an den Effekten des Deutschunterrichts zumindest mit der Frage nach den sprach-, literatur- und medienwissenschaftlichen Bezügen. Zugleich gerieten bildungstheoretische Diskurse schon damals in den Hintergrund mit der Folge, dass die Theorie-Praxis-Debatte zunehmend zugunsten einer Theorie-Empirie-Debatte aus dem Fokus geriet.

Ich möchte zur Stärkung der Position, dass die Deutschdidaktik – angelehnt an eine Formulierung von Jürgen Habermas (Habermas, 1971, S. 10) – ihre Wissenschaftlichkeit mit einer auf Praxis bezogenen theoretischen Struktur verbinden muss und deshalb auch in der Bildungsmonitoring-Debatte an der Einheit von Selbstverständigung und Einwirkung festhalten sollte, ein kleines Beispiel anführen,

⁴ Das von Harro Müller-Michaels herausgegebene *Jahrbuch der Deutschdidaktik* (1978) folgt wieder der Duden-Regelung für die Großschreibung, das *Jahrbuch der Deutschdidaktik* (1979) ist wiederum in gemäßigter Kleinschreibung abgefasst.

nämlich die damalige Debatte um die Reform der Rechtschreibung.⁵ Seit Mitte der 1960er Jahre waren Resolutionen und Manifeste zur Reform der Rechtschreibung vor allem von Verbänden der Lehrkräfte verfasst worden mit dem Ziel der Durchsetzung der gemäßigten Kleinschreibung (vgl. dazu Lütgens, 2002, S. 123–129). Die bildungspolitische Auffassung, wonach die bestehende Rechtschreibung eine Auslesefunktion besitze und Chancengleichheit verhindere, war, wie vielleicht erinnerlich, mit der soziolinguistischen Bernstein-Hypothese begründet worden (vgl. dazu z. B. Rigol, 1970; Fischer et al., 1978). Jenseits der wissenschaftlichen Haltbarkeit dieser Debatte aus heutiger Sicht: Soziolinguistik, Bildungsverhältnisse und Unterrichtspraxis wurden einheitlich gesehen und so aufeinander bezogen, dass daraus gemeinsame bildungspolitische Initiativen von Lehrerverbänden und WissenschaftlerInnen wurden. Bei eingehender Betrachtung der Entwicklung ließen sich für die Realisierung der Einheit von Theorie und Praxis weitere frühe Symposionsbeiträge zur curricularen Ordnung des Sprach- und Literaturunterrichts finden. Die Deutschdidaktik verstand sich insgesamt also nicht als Steuerungsinstanz, sondern als Vermittlerin für die Nutzung ‚germanistischer‘ Diskurse in der Schule und als Mitgestalterin schulischer Unterrichtsprozesse. Gearbeitet wurde daran, Unterrichtsziele lerntheoretisch zu legitimieren oder sprach- und literaturwissenschaftliche Modelle (z. B. Chomskys Generative Transformationsgrammatik oder Jauß' und Isers Rezeptionsästhetik u. a. m.) für den Unterricht nutzbar zu machen. Vor allem aber suchte die Deutschdidaktik mit bildungstheoretischen Bezügen die Konzepte des Unterrichts zu begründen und auf diese Weise – wie nachvollziehbar aus heutiger Sicht die Beiträge auch immer waren – die Einheit von Theorie und Praxis zu sichern.⁶

Die Entwicklung praxistauglichen Anwendungswissens ergab sich damals (natürlich) noch nicht aus empirischen Daten, aber aus Konzepten der Sprach- und Literaturwissenschaft und aus der bis heute virulenten Frage der Bildungsgerechtigkeit. In diesen Formen der Realisierung der Einheit von Theorie und Praxis wurde die Spezifität der Deutschdidaktik gesehen, indem über Praxis reflektiert und zugleich von der Praxis her gearbeitet wurde. Nun wäre es eine ahistorische Reifikation, würden diese frühen Beiträge zum Selbstverständnis der Deutschdidaktik und zur Einwirkung auf die Konzipierung von Arbeitsrichtungen und die Praxis des Deutschunterrichts zum Maßstab der heutigen Konstellation gemacht. Die deutschdidaktische Diskussion über ihre unübersichtlich gewordene Ausdifferenzierung (vgl. dazu die Beiträge in *Didaktik Deutsch* 57/2024 und 58/2025) ist Ausdruck einer fachdidaktischen Dynamik, die mit den überschaubaren Ordnungen des Anfangs kaum noch etwas gemein hat. Gleichwohl lässt sich diese Debatte auch lesen als Empfinden des Verlustes der Einheit von Theorie und Praxis. Und dann zeigt sich in der historischen Linie doch etwas Übergreifendes. Die ‚Ausdifferenzierungsdebatte‘ ist nämlich Ergebnis einer bisher kaum bedachten deutschdidaktischen Wissenschaftsentwicklung, bei der es nicht mehr, wie oben formuliert, darum geht, dass die Debatte um die Einheit von Theorie und Praxis lediglich in den Hintergrund tritt. Mittlerweile muss man schärfster sagen: Mit dem für die Deutschdidaktik prägenden Verhältnis von Theorie und Empirie, das eben auch das deutschdidaktische Bildungsmonitoring hervorgebracht hat, geht die notwendige Einheit von Theorie und Praxis verloren.

Auf den ersten Blick erscheint diese Einschätzung des Verlusts der Einheit von Theorie und Praxis verwunderlich, weil die datengestützten Einwirkungen auf die Schule und den Unterricht doch vermeint-

⁵ Die Nachkriegsdeutschdidaktik mit Ulshöfer, Essen und Helmers und die späteren politisch-gesellschaftlichen Debatten übergehe ich an dieser Stelle, sie sind für die Selbstverständigung über das Bildungsmonitoring als historische Entwicklungslinie aber keineswegs überflüssig.

⁶ Ablesbar sind die bildungstheoretischen Implikationen und die Orientierung an W. v. Humboldts Bildungstheorie etwa in den von Hubert Ivo vorgetragenen „Thesen zum objektbereich einer wissenschaft vom deutschunterricht“ (Ivo, 1975, S. 43 - 49).

lich genau dies anstreben: die Verbesserung der sprachlichen und literarischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Das Problem wird jedoch nicht als Einheit von Theorie und Praxis, sondern als Einheit von Theorie und Empirie formuliert: „Eine zentrale Herausforderung für Lernstandserhebungen besteht darin, für eine verträgliche Verknüpfung von psychometrischer Testqualität auf der einen und fachdidaktischem Nutzen auf der anderen Seite zu sorgen“ (Fleischer et al., 2008, S. 198). Eben das versucht beispielsweise Jörg Jost im Beitrag eines Sammelbandes, den das NRW-Kultusministerium herausgegeben hat und in dem neuere Entwicklungen der Deutschdidaktik für den Deutschunterricht praktisch fruchtbare gemacht werden sollen. Jörg Jost zeigt sorgfältig und Schritt für Schritt auf, wie Lehrkräfte die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten als Ergebnisrückmeldungen ihres Unterrichts verstehen und für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts nutzen können (vgl. dazu Jost, 2022). Übersehen wird aber, dass der Typus psychometrischer Forschung, mit dem die Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen stattfindet, zum Unterricht und zu seinen komplexen Parametern nicht passt. Unterrichtspraxis bräuchte in der Logik von Empirie und Theorie Evaluationsforschung. Die mit der psychometrischen Testdiagnostik entstandenen Ergebnisse der Leistungskontrolle bieten sich so zwar als probates Mittel vermeintlich wissenschaftlicher Rationalisierung des Unterrichtsgeschehens und zur Kontrolle der Unterrichtspraxis an. Sie passen aber nicht zur Unterrichtspraxis, weil die Exaktheitsanforderungen, die mit der Testkonstruktion und der Sicherung psychometrischer Qualitätsstandards verbunden sind, für ein komplexes contingentes Unterrichtsgeschehen relativiert werden müssen. Jörg Jost selbst schreibt: „Anders als die in der Info-Box genannten Instrumente [nämlich der Individualdiagnostik zur Lesekompetenz in der Sekundarstufe I, NK] ist VERA kein individualdiagnostisches Instrument. Aussagen zu Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler sind von der Anlage des Instruments nur bedingt möglich und wissenschaftlich strenggenommen nicht zulässig“ (Jost, 2022, S. 384). Dennoch werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten nicht nur als Information über die ‚Leistung‘ einer Klasse präsentiert, sondern als lösungstaugliches Anwendungswissen zur Förderung der ‚Risikogruppe‘ in einer Klasse. Hier fehlt im Grunde eine zureichende Unterrichtstheorie, die selbstverständlich die Kontingenz der Sozialität von Unterricht und die jeweiligen ‚Individualitäten‘ in den Praktiken des Unterrichts abbilden müsste. Eine voraussetzungsreiche Schlussfolgerung, die hier in der Debatte unmöglich erörtert werden kann, sei zur Andeutung der Richtung, in der es wiederum zur Einheit von Theorie und Praxis kommen könnte, dennoch formuliert: Grundsätzlich liegt das Problem der Leistungskontrollverfahren darin, dass Ergebnisse von VERA, von zentralen Abituraufgaben und anderen Daten zur Erhebung von Leistungen – auch in ihrer ‚individualisierten‘ Fassung – zur Unterrichtsentwicklung nichts beitragen können, weil sie Strukturmerkmale des jeweiligen Unterrichts, seine Grenzen und Möglichkeiten nicht von innen her, von den Erfahrungen und Sinnbildungsprozessen in der Interaktion der Lehrkräfte und der Lernenden, abbilden können.⁷

Damit tut sich aber ein weiteres fundamentales Problem auf. Denn die Ergebnisrückmeldung von VERA-Untersuchungen an Schulen birgt weitaus mehr Probleme, als dass sie „leicht verständlich“ sein müssen und „nachvollziehbare, pädagogisch nutzbare Kriteriale und soziale Vergleichsmöglichkeiten anbieten“ (Fleischer et al., 2008, S. 203). In den Konstruktionsvorstellungen von Rückmeldungen der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten an Schulen taucht überraschenderweise plötzlich der Begriff der ‚Fairness‘ auf (vgl. Jost 2022, S. 376). Auch bei Fleischer et al. (2008) heißt es: „Die sozialen Vergleiche müssen dahingehend ‚fair‘ gestaltet sein, als dass sie leistungsrelevante Hintergrundmerkmale der

⁷ Dass die Lernstandserhebungen den Blick von innen brauchen, ist in der Pädagogik schon früh gesehen worden. So wird als Ergebnis einer qualitativen Interviewstudie (Diemer & Kuper, 2011), in der Lehrkräfte dazu befragt wurden, wie sie mit den Ergebnissen von Lernstandserhebungen umgehen, für eine Variationsbreite von ‚Steuerungslogiken‘ plädiert, um die Einseitigkeit von Erwartungen einer outputorientierten Steuerung zu überwinden.

Schülerschaft, die außerhalb von Schule und Unterricht liegen, angemessen berücksichtigen“ (Fleischer et al., 2008, S. 203). Damit wird das Problem der mangelnden Realisierbarkeit exakter Messungen in der Unterrichtspraxis und seiner Sozialität reflektiert und zugunsten eines (sportlich?!) moralischen Anspruchs abgemildert. Die geforderte Einheit von Theorie und Empirie kann angesichts der Komplexität der Unterrichtspraxis die notwendige Einheit von Theorie als Anschauung bzw. Erkenntnis und Praxis als richtiges, vernünftiges, also moralisches Handeln offensichtlich doch nichtersetzen. Noch einmal aus wissenschaftlich-empirischer Warte formuliert: Wenn es richtig ist, dass Praktiken der Interaktion und Verständigung Unterricht herstellen, dann kann sich die Selbstverständigung über die Rationalisierung der Vorgänge und die Einwirkung auf sie nicht ausschließlich in der Logik wissenschaftlicher Verfahren zur technischen Verfügbarkeit im Funktionskreis instrumentellen Handelns bewegen. Das Bildungsmonitoring braucht Verfahren, die Unterricht, Lernende und Lehrkräfte nicht objektivieren, sondern sie als sprechende und handelnde Subjekte verstehen, die die Sinnhaftigkeit ihrer Entscheidungen im Lehren und Lernen an Erfahrungen binden können. Dabei geht es letztlich um das Festhalten an einer deutschdidaktischen Bildung als einer Humanitätsidee, die nicht klassisch als äußere normative Anforderung missverstanden wird. Eine Perspektive für die Arbeit daran, den Anspruch an die Leistungsfähigkeit des Unterrichts empirisch mit den praktischen Prozessen seiner Herstellung zu verbinden, bieten beispielsweise praxeologische Ansätze, weil sie in ihrer kulturretheoretischen Ausrichtung darauf aus sind, implizite Regeln in ihrer praktischen Wirksamkeit zu untersuchen.

Literatur

- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Juventa.
- Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H., & Holtappels, H. G. (2008). Bildung unter Beobachtung. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 7–11). Waxmann.
- Diemer, T., & Kuper, H. (2011). Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 554–571.
- Fischer, H.-D., Müller, H., & Blömeke, H.-U. (1978). Rechtschreibleistungen und Schichtzugehörigkeit. *Diskussion Deutsch*, 9(44), 576–588.
- Fleischer, J., Spoden, C., Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Flächendeckende Lernstandserhebungen. Spezifische Herausforderungen und Lösungsansätze. Das Beispiel Lernstand 8 in Nordrhein-Westfalen. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 195–207). Waxmann.
- Habermas, J. (1971). *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2024). *Bildung als Erfahrung. Erinnerung an Oskar Negt*. Soziopolis: Gesellschaft beobachten. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-92786-2>
- Ivo, H. (1975). Thesen zum objektbereich einer wissenschaft vom deutschunterricht. In Th. Diegritz (Hrsg.), *Perspektiven der Deutschdidaktik: Vorlagen und Ergebnisse des Nürnberger Symposions Curriculum Primärsprache* (S. 43–49). Scriptor.

- Jost, J. (2022). Vergleichsarbeiten VERA-8 Deutsch. Ergebnisrückmeldungen für die Unterrichtsentwicklung nutzen. In A. U. Franken & E. Pertzel (Hrsg.), *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte* (S. 374–430). MfSB NRW & QUA-LiS NRW.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Quelle & Meyer.
- Lütgrens, S. (2002). *Rechtschreibreform und Schule. Die Reformen der deutschen Rechtschreibung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern*. Peter Lang.
- Marx, K. (1960) [1982]. Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In K. Marx & F. Engels, *Werke, Band 8*. (S. 115–124). Dietz.
- Pfeifer, T., Schmitt, R., & Masing, W. (Hrsg.). (2021). *Masing Handbuch Qualitätsmanagement* (7. Aufl.). Hanser.
- Rigol, R. (1970). Schichtzugehörigkeit und Rechtschreibung. Versuch einer soziologischen Fehleranalyse. *Diskussion Deutsch*, 1(2), 154–168.

Anschrift des Verfassers:

*Norbert Kruse, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin*
norbert.kruse@fu-berlin.de

Iris Rautenberg, Stefan Wahl, Vanessa Siegel, Alicia Hückmann

Syntaxbasierte Vermittlung der satzinternen Großschreibung mit Online-Kursen

Evaluation impliziter und expliziter didaktischer Ansätze in der Sekundarstufe

Zusammenfassung

Als Alternative zur sog. wortartbezogenen Vermittlung der Groß-/Kleinschreibung (GKS), die als Mitverursacherin der hohen Fehlerquoten gilt, wurden syntaxbasierte Ansätze entwickelt. Die Effektivität einer expliziten syntaxbasierten Didaktik und die Rolle impliziter Lernbedingungen wurden in der DFG geförderten Prä-post-follow-up-Interventionsstudie „Kompetenzentwicklung Großschreibung in der Sekundarstufe“¹ (KeGS) im 7. Schuljahr untersucht. Mittels digitaler Lernkurse wurde die differenzielle Wirksamkeit von drei didaktischen Ansätzen auf die produktiven und rezeptiven GKS-Kompetenzen der Schüler*innen gemessen.

Es zeigt sich, dass die GKS-Leistungen aller Gruppen vom Prä- zum Posttest signifikant steigen. Beim syntaktischen Lesen schneidet die ‚implizite‘ Lerngruppe zum Posttest-Zeitpunkt signifikant besser ab als die hier schwächste wortartbezogene Gruppe. Insgesamt können die beiden Syntax-Gruppen ihre Großschreibfähigkeiten genauso stark ausbauen wie die wortartbezogene Gruppe. Die Ergebnisse und Implikationen für die GKS-Didaktik werden diskutiert.

Schlagwörter: Orthographie • Groß-/Kleinschreibung • Syntaxbasierter Ansatz • Implizite vs. explizite Lernbedingungen • Interventionsstudie

¹ Diese Arbeit wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (Projektnummer: 451577334).

Abstract

Syntax-based approaches have been developed as an alternative to the traditional lexical-semantic instruction of capitalization, which is considered to be a contributing factor to the high error rates. The effectiveness of explicit syntax-based instruction as well as the role of implicit learning conditions were examined in the DFG-funded pre-post-follow-up intervention study *Kompetenzentwicklung Großschreibung in der Sekundarstufe* (Capitalization Competence Development in Secondary School, "KeGS") in 7th grade. Digital learning courses were used to assess the differential impact of three didactic approaches on students' productive and receptive capitalization skills.

The study found that capitalization performance improved significantly across all groups from pre-test to post-test. In the syntactic reading test, the 'implicit' group outperformed the traditionally instructed group, the weakest group. Overall, the syntax groups improved their capitalization skills to a comparable extent as the traditionally instructed group. The results and their implications for capitalization instruction are discussed in detail.

Keywords: German orthography • capitalization • syntax-based instruction • implicit vs. explicit learning • intervention study

1 Einleitung

Dass Schüler*innen in Deutschland gravierende Probleme mit der Orthographie haben, ist umfassend belegt. So verfehlten beispielsweise 22 % der im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022 untersuchten Neuntklässler*innen den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss im Bereich orthographischer Kompetenzen (Stanat et al., 2022). Schwierigkeiten bereitet den Schreiber*innen vor allem die Groß- und Kleinschreibung (GKS), die noch im fortgeschrittenen Schriftspracherwerb als häufigste Fehlerquelle neben der Kommasetzung gilt (Berkling & Reichel, 2016; Fuhrhop & Romstadt, 2021; Ransmayr, 2024). Traditionell wird die Großschreibung im Satz lexikalisch gefasst. Großzuschreiben sind aus dieser Perspektive alle Substantive sowie „Wörter anderer Wortarten [...], wenn sie als Substantive gebraucht werden“ (Amtliches Regelwerk, § 57). Prototypische Substantive sind morphologisch durch Kasus- und Numerusflexion sowie ein festes Genus gekennzeichnet (Eisenberg, 2020). Semantisch kennzeichnet sie, dass sie auf Konkretes oder Abstraktes referieren (Ossner, 2010). Zu ihren syntaktischen Eigenschaften zählen die Artikelfähigkeit und das Auftreten als Kerne von Nominalphrasen (NP), als welche sie durch Attribute erweiterbar sind.

Für die genannten Schwierigkeiten, die die Mehrzahl der Schüler*innen noch in der Sekundarstufe mit der GKS hat, wird auch der Rechtschreibunterricht mitverantwortlich gemacht, in dem ab Klasse 2 in aller Regel eine wortartbezogene Vermittlung der GKS erfolgt (Bredel, 2006; Rautenberg et al., 2017). Welche Inhalte typisch sind und welche potenziellen Probleme sich daraus ergeben, ist Thema von Kapitel 2. Eine vielversprechende Alternative stellen syntaxbasierte Vermittlungsansätze dar (z. B. Röber-Siekmeyer, 1999; Funke, 1995; Melzer, 2011), die in Kapitel 3 im Detail vorgestellt werden. Mit dem Ansatz von Funke (2005) (konkretisiert in Melzer, 2011) liegt zusätzlich ein Ansatz vor, der auf die Vermittlung von Regelwissen verzichtet und die Schüler*innen stattdessen über syntaktische Kontraste an die GKS heranführt. Inwiefern sich syntaxbasierte Ansätze bislang als effektiv erwiesen haben, wird in Kapitel 4 besprochen.

Eine umfassende, vergleichende Evaluation der verschiedenen Ansätze steht bislang aus. Die vorliegende Interventionsstudie hat daher das Ziel, die Effektivität syntaktischer Vermittlungsansätze („explizit“ und „implizit“) mit derjenigen einer traditionellen Didaktik zu vergleichen.² Zu diesem Zweck wurden drei digitale Lernkurse für die verschiedenen Lernbedingungen entwickelt. Der Lernerfolg wurde anhand von drei Tests zu produktiven und rezeptiven Facetten der GKS-Leistung gemessen. Die genauen Fragestellungen finden sich in Kapitel 5. In Kapitel 6 und 7 werden das Studiendesign, die Methodik und die zentralen Ergebnisse der Studie dargestellt und anschließend in Kapitel 8 diskutiert.

2 Wortartbezogene Vermittlungsansätze zur satzinternen Großschreibung

Traditionell wird die GKS ab der zweiten Klassenstufe auf Basis einer naiven semantisch-lexikalischen Modellierung vermittelt. Eine solche Didaktik wurde bereits früh kritisiert (z. B. Günther & Gaebert, 2011; Röber-Siekmeyer, 1999). Als besonders problematisch gilt die Einführung semantischer Wortartkriterien aufgrund ihrer stark eingeschränkten Gültigkeit (Bredel et al., 2017; Günther & Gaebert, 2011; Rautenberg et al., 2017). Bereits Zweitklässler*innen werden an die sog. Seh- und Anfassprobe herangeführt, später werden auch Abstrakta unter semantischen Gesichtspunkten thematisiert (z. B. als „Gefülsbezeichnungen“). Auch die Artikelprobe, die gewöhnlich in einer reduzierten Variante mit *der/die/das* an isolierten Wortformen durchgeführt und geübt wird, ohne den Satzkontext zu

² Für eine ausführliche Darstellung der Konzeptualisierung der GKS-Leistung wird auf Hückmann et al. (angenommen) und Wahl et al. (eingereicht) verwiesen.

berücksichtigen, birgt Risiken (Betzel, 2015; Bredel et al., 2017). Einerseits kann die zentrale Stellung des definiten Artikels in seinen Nominativformen dazu führen, dass Schüler*innen das Auftreten anderer Flexionsformen, anderer Artikelwörter sowie artikelloser Konstruktionen nicht als Zeichen für Großschreibung werten. Andererseits kann die im Unterricht häufig vermittelte Regel, der Artikel stehe (unmittelbar) vor dem großzuschreibenden Wort, zur Großschreibung von Adjektivattributen verleiten (**der Dichte nebel*). Nicht zuletzt können auch die weit verbreiteten, aber sachlich falschen Kleinschreibregeln für Verben (‘Tunwörter’) und Adjektive (‘Wiewörter’) zu Missverständnissen führen, insbesondere im Hinblick auf die erst in der Sekundarstufe zu thematisierenden sog. Nominalisierungen.

Die vermeintlich kindgerechte, reduzierte Sicht auf semantische Merkmale der Wortart Substantiv und die Fokussierung auf den definiten Artikel als Großschreibsignal können zur Folge haben, dass Schüler*innen eine ebenso reduzierte Vorstellung von dem, was in einem Satz großgeschrieben wird, entwickeln und diese in der Sekundarstufe mühsam korrigieren müssen (Bredel, 2006; Maas, 1992). Schwache Lerner*innen können in einen „Konflikt zwischen dem gelernten Regelwissen und den geforderten Schreibnormen“ (Noack, 2006, S. 198) geraten. Ein konsequent wortartbezogener Rechtschreibunterricht vermittelt den Schüler*innen kein systematisches Wissen, an das sie zuverlässig und widerspruchsfrei in der Sekundarstufe anknüpfen können (Röber-Siekmeyer, 1999).

3 Syntaxbezogene Ansätze zur satzinternen Großschreibung und ihre Didaktik

Didaktische Ansätze, die die Bindung der Großschreibung an die Wortart Substantiv aufheben, stehen seit Mitte der 1990er Jahre zur Verfügung. Ausgangspunkt ist Maas’ (1992) syntaxbezogene Modellierung, nach welcher der Kern einer NP großgeschrieben wird. Als Kern einer NP gilt, was „expandierbar“ ist, unabhängig von der Wortartzugehörigkeit der syntaktisch isolierten Form (Maas, 1992, S. 164). Der Kern der NP kann demnach nicht nur durch ein Substantiv (*die Schale*), sondern beispielsweise auch durch ein Verb (*das Flüstern*) oder eine Präposition (*das Auf*) besetzt sein. Gemäß dieser Modellierung schwindet auch die Relevanz der Artikelwörter als dominantes Großschreibsignal, wohingegen Adjektivattributen als potenzieller Linkserweiterung des nominalen Kerns größere Aufmerksamkeit zuteilwird (*Lautes Singen macht mir großen Spaß*). Ausgehend von der Regel, dass erweiterbare Kerne einer NP großgeschrieben werden, tun sich ein umfassender Kernbereich systematischer Schreibungen und ein verhältnismäßig kleiner Peripheriebereich mit einer überschaubaren Menge an Ausnahmeschreibungen auf (Günther & Gaebert, 2011).

Anders als in der Maas’schen Modellierung wird im syntaxbezogenen Ansatz von Funke (1995; 2005) die Flexion als wesentliches Merkmal der NP herausgearbeitet (für eine ausführliche Diskussion der Ansätze vgl. Funke, 2017). Die Flexion hält die Konstituente syntaktisch zusammen und äußert sich formal insbesondere durch ein oder mehrere Adjektive, die nur in attributiver Funktion eine Flexionsendung erhalten (*die schöne, helle, leuchtende Farbe*).

Auf der Grundlage der orthographietheoretischen Arbeiten von Maas (1992) entwickelte Röber-Siekmeyer (1999) einen didaktischen Ansatz für die Primarstufe, der in verschiedenen Varianten auch empirisch untersucht wurde (vgl. Kap. 4). Dieser Ansatz fokussiert sich darauf, den Schüler*innen die Struktur der NP sowie die damit verbundene Großschreibung des nominalen Kerns transparent zu machen. Sog. Treppengedichte (vgl. Abb. 1) dienen dabei als didaktisches Mittel, um die grammatischen Strukturen zu veranschaulichen.

Ihr Lachen
 Ihr lautes Lachen
 Ihr lautes, fröhliches Lachen
 steckte alle an.

Abb. 1: Treppengedicht nach Röber-Siekemeyer (1999)

Zur Ermittlung einer NP („Treppenstufe“) wird die Umstellprobe eingesetzt, zur Bestimmung des großzuschreibenden Kerns („Treppenwort“) die Erweiterungsprobe. In diesem Zusammenhang wird auch die Flexion der Adjektivattribute („Einfüllwörter“) thematisiert. Eine Unterscheidung von Wortarten oder zwischen Nomen und Nominalisierungen erübrigts sich damit im Großschreibunterricht. Auch wird die Großschreibung nicht an das Vorhandensein eines Artikelworts geknüpft.

In einem Unterrichtsmodell zur Didaktik der GKS für die Sekundarstufe von Funke (1995) wird nicht die Expandierbarkeit der NP ins Zentrum gerückt, sondern die Flexion der attributiven Adjektive in Relation zum syntaktischen Nomen. U. a., indem Schüler*innen in vorgegebenen Sätzen die „Testwörter“ *groß* und *schön* einsetzen, sollen sie erkennen, dass deren Veränderung (Flexion) das Vorhandensein eines syntaktischen Nomens (und damit die Notwendigkeit für Großschreibung) anzeigt (*Der Zahnarzt kommt mit einem großen BOHRER.*) Verändert sich das Testwort hingegen nicht (*Das Gerät brummt schön LAUT*), liegt kein Nomen vor (vgl. Funke, 1995).

Die Vermittlung der GKS erfolgt in den vorgestellten didaktischen Ansätzen explizit. So wird im Ansatz von Röber-Siekemeyer (1999) mithilfe von Treppengedichten analytisch gearbeitet, der Aufbau von metasprachlichem (Kontroll-)Wissen ist Ziel des Rechtschreibunterrichts. Auch bei Funke (1995) wird den Lerner*innen mit den Testwörtern eine methodische Hilfe an die Hand gegeben, um „vorhandenes sprachliches Wissen und begriffliches Lernen im Grammatikunterricht zu verbinden“ (Funke, 1995, S. 58).

Anders ist dies in dem didaktischen Ansatz von Funke (2000; 2005), den Melzer (2011) konkretisiert. Hier soll im Unterricht an die sprachlichen Intuitionen der Schüler*innen angeschlossen und grammatisches Wissen auf diese Weise „in Funktion“ (Funke, 2000, S. 58) gebracht werden. Den Ausgangspunkt bilden sog. OSKAR-Aufgaben³ wie die folgende (Funke, 2005, S. 188):

- An unserem Kaninchenstall hängt ein Vorhängeschloss.
- Dieses SCHLOSS ich ab.
 - Dieses SCHLOSS machte ich zu.
 - Dieses SCHLOSS verriegelte ich.
 - Dieses SCHLOSS klinkte ich ein.

Abb. 2: OSKAR-Aufgabe (Funke, 2005, S. 188)

Die markierte, in Majuskeln geschriebene Wortform ist in drei von vier Fällen ein Nomen, in einem ein Verb (Funke, 2000, S. 188). Die Schüler*innen sind dazu aufgefordert, jeweils den Fall zu markieren, der „anders ist als die anderen“ (Funke & Sieger, 2014, S. 15), und sich über die Unterschiede

³ OSKAR = overte syntaktische Kategorien abstrakt repräsentieren.

auszutauschen. Ziel ist somit nicht die analytische Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen, sondern die Nutzung „spezifischer syntaktischer Information“ (Funke, 2005, S. 307). Das Umgehen „mit syntaktischen Strukturmustern“ steht Funke & Sieger (2014) zufolge „im Kontrast zu einer analytischen Auseinandersetzung, die auf eine Generalisierung der die Struktur kennzeichnenden Merkmale zielt und so die Ausbildung eines begrifflichen Wissens anstrebt“ (Funke & Sieger, 2014, S. 15). Es geht weder um eine explizite Thematisierung der Großschreibung (oder der Wortarten), noch werden (wie bei Röber-Siekemeyer, 1999, oder Funke, 1995) methodische Hilfen für die Ermittlung großzuschreibender Ausdrücke an die Hand gegeben. Vielmehr soll über den direkten Umgang mit syntaktischer Information grammatisches Lernen angestoßen werden.

4 Empirische Studien zum Vergleich der Wirksamkeit verschiedener didaktischer Ansätze

Die Effektivität eines syntaxbezogenen Vorgehens hinsichtlich der GKS-Leistungen von Lerner*innen wurde bereits mehrfach empirisch untersucht:

In einer Evaluationsstudie von Wahl et al. (2017a) in der zweiten Klasse führten die Lehrkräfte der Interventionsgruppe den Großschreibunterricht nach vorheriger Fortbildung (nach dem Ansatz von Röber-Siekemeyer, 1999) syntaxbasiert durch. Eine Kontrollgruppe wurde wortartenbasiert unterrichtet. Der Großschreibunterricht wurde über einen Zeitraum von drei Monaten durchgeführt. Zu drei Testzeitpunkten (Prä-/Post-/Follow-up-Test) wurden die GKS-Kompetenz (Entscheidung für GKS in vorgegebenen Sätzen) und die GKS-Produktion („Performanztest Lückendiktat“) der Schüler*innen untersucht (Wahl et al., 2017b). Die syntaxbasiert unterrichteten Zweitklässler*innen zeigten im GKS-Kompetenztest mindestens vergleichbare Leistungen wie die Kontrollgruppe. Eine Teilgruppe der Syntax-Kinder konnte ihre Großschreibkompetenzen bis zum letzten Testzeitpunkt signifikant stärker verbessern als die Kontrollgruppe. Insbesondere bei substantivierten Verben waren die Kompetenzzuwächse in der Interventionsgruppe signifikant größer als in der Kontrollgruppe (Wahl et al., 2017a; Rautenberg & Wahl, 2019). Die Ergebnisse des Lückendiktats hingegen waren nicht signifikant.

Eine Interventionsstudie von Bangel & Müller (2018) adressierte Fünftklässler*innen. Untersucht wurde die Effektivität eines sog. schriftstrukturorientierten Rechtschreibunterrichts in Bezug auf die Wortschreibkompetenzen im Deutschen. Bei einer Teilstichprobe mit sechs Klassen wurde die Entwicklung der GKS-Fähigkeiten untersucht, wobei die satzinterne Großschreibung der Interventionsgruppe von fortgebildeten Deutschlehrer*innen vermittelt wurde und die Kontrollgruppe einen wortartbasierten Unterricht mit dem Lehrwerk *Doppelklick* erhielt. Getestet wurde in einer Prä-post-follow-up-Erhebung die Fähigkeit, in vorgegebenen Sätzen die großzuschreibenden Wörter zu markieren. Die Interventionsgruppe verbesserte sich signifikant stärker als die Kontrollgruppe, wobei die Effekte insgesamt zum dritten Testzeitpunkt vor allem auf die Interventionseffekte bei substantivierten Verben und Adjektiven zurückgeführt werden konnten.

In einer Trainingsstudie, die Brucher et al. (2020) mit Fünftklässler*innen in Luxemburg durchführten, erhielten zwei Interventionsgruppen ein syntaxbasiertes Training zur GKS, das in Kleingruppen über einen Zeitraum von vier Wochen durchgeführt wurde. Die erste Kontrollgruppe erhielt im selben Umfang ein Training nach einem wortartbasierten Ansatz, die zweite Kontrollgruppe ein Leseverstehens-training. Zu drei Testzeitpunkten (Prä-/Post-/Follow-up-Test) wurden die Großschreiffähigkeiten mit einem Lückendiktat überprüft. Die syntaxbasierten Gruppen verbesserten sich in allen Großschreib-

bereichen signifikant stärker als die Kontrollgruppen. Insgesamt erwies sich ein syntaxbasierter Ansatz als effektiver als ein wortartbezogener Ansatz.⁴

Anders als bei Brucher et al. (2020) konnten in der jüngsten Luxemburger GKS-Studie (Weth et al., 2024) bei luxemburgischen Schüler*innen der Primarstufe, die ein syntaxbasiertes Training über Online-Lernvideos erhalten hatten, keine Effekte des syntaxbasierten Trainings gezeigt werden.

Funkes (2005) didaktische Modellierung der GKS wurde bisher nur von Funke et al. (2013) hinsichtlich ihrer Wirksamkeit im sechsten Schuljahr ($n = 256$) untersucht.⁵ Die Studie geht der Frage nach, ob ein direkter Umgang mit syntaktischen Strukturen zu grammatischem Lernen bei den Sekundarstufenschüler*innen führt. Mithilfe von OSKAR-Aufgaben setzen sich die Lernenden wiederholt mit bestimmten grammatischen Mustern auseinander. Die Intervention wurde in sechs sechsten Klassen über einen Zeitraum von zwei Wochen durchgeführt. Die Kontrollgruppe (Parallelklassen) erhielt in der Zeit regulären Deutschunterricht. Überprüft wurden zu zwei Messzeitpunkten (Prä- und Posttest) die orthographische Rezeptionskompetenz (Test zum syntaktischen Lesen) sowie die GKS-Kompetenz (Lückendiktat). Die Interventionsgruppe konnte ihre GKS-Kompetenz signifikant stärker verbessern als die Kontrollgruppe. Bei der orthographischen Rezeptionskompetenz war die Entwicklung abhängig von der Leistungsgruppe.⁶ Die Studie gibt Hinweise darauf, dass eine Auseinandersetzung mit syntaktischen Strukturen ohne explizite Vermittlung von GKS-Regeln die Großschreibfähigkeiten der Sechstklässler*innen verbessert.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Interventionsstudien darauf hin, dass eine syntaxbezogene Unterrichtung der GKS nach dem Ansatz von Röber-Siekmeyer (1999) in der Grundschule und in der Sekundarstufe durchführbar und effektiv ist. Die Stichprobe in der Studie von Bangel & Müller (2018) war allerdings klein ($n = 55$). Die anderen Studien wurden in Luxemburg mit Lerner*innen, die Deutsch überwiegend als Zweitsprache erwerben, und in Kleingruppen durchgeführt. Interventionsstudien, die die Effektivität eines syntaxbezogenen GKS-Ansatzes in der Erstsprache Deutsch belegen, standen somit bisher aus. Ebenso bestand ein Desiderat hinsichtlich Studien mit fortgeschrittenen Lernenden jenseits der Grundschule bzw. frühen Sekundarstufe 1, die zuvor wortartbezogen unterrichtet wurden.

In den Studien von Bangel & Müller (2018) sowie Wahl et al. (2017a) erhielt die Kontrollgruppe im selben zeitlichen Umfang Förderung in der GKS (nach einem lexikalischen Ansatz) wie die Interventionsgruppe, allerdings erhielten nur die Lehrkräfte der Interventionsgruppe eine umfangreiche Fortbildung und Begleitung. Es ist möglich, dass die Lehrkräfte der Untersuchungsgruppen in den vorgestellten Studien besonders motiviert waren.

In der Studie von Wahl et al. (2017) legen Unterrichtsbeobachtungen nahe, dass zahlreiche Lehrkräfte der Interventionsklassen nicht durchgängig syntaxbezogen unterrichtet hatten. Als Konsequenz aus diesem Ergebnis wurde den Teilnehmenden in der vorliegenden Studie kohärentes konzeptuelles Wissen in einer stimmigen Lernumgebung vermittelt. Um dies zu gewährleisten, fand die Förderung über Online-Tutorials statt. Dies ermöglicht die Vergleichbarkeit der Intervention.

⁴ Eine weitere Luxemburger Trainingsstudie zur GKS führte Bîlici (2018) mit Fünftklässler*innen durch. Sie berichtet ebenfalls von positiven Effekten einer syntaxbasierten Förderung auf die GKS-Leistung. Da die Kontrollgruppe allerdings keine Rechtschreibförderung erhielt, sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

⁵ Der Einsatz von OSKAR-Aufgaben im Unterricht hinsichtlich der Verarbeitung der Großschreibung beim Lesen wurde von Funke & Sieger (2014) empirisch untersucht.

⁶ Während die obere und die untere Leistungsgruppe ihre orthographische Rezeptionskompetenz im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant steigern konnten, verschlechterte sich die mittlere Leistungsgruppe unter dem Einfluss des Unterrichts.

5 Fragestellungen

Ziel des Forschungsvorhabens ist es, die Wirksamkeit verschiedener Varianten einer syntaxbezogenen Didaktik der GKS bei Siebklässler*innen zu untersuchen. Folgende Forschungsfragen sind dabei leitend:

- Können bei Siebklässler*innen mit syntaxbezogenen didaktischen Ansätzen der GKS im Vergleich zu einer ‚herkömmlichen‘ wortartbezogenen Unterrichtung gleiche oder sogar stärkere Lernzuwächse bei den GKS-Kompetenzen erreicht werden?
- Verbessert eine syntaxbezogene Förderung neben den produktiven auch die rezeptiven GKS-Fähigkeiten beim syntaktischen Lesen?
- Sind die beiden Varianten des syntaktischen Ansatzes („implizit“ vs. „explizit“) unterschiedlich effektiv?

6 Methode

6.1 Studiendesign

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde eine experimentelle Interventionsstudie mit siebten Klassen verschiedener Schularten durchgeführt (vgl. Tab. 1). Die Schüler*innen bearbeiteten in sechs Unterrichtsstunden jeweils eine Lektion eines Online-Tutorials zur GKS. Dabei wurden drei unterschiedliche Kursversionen eingesetzt, die den Schüler*innen innerhalb der Klassen randomisiert zu etwa gleichen Anteilen zugewiesen wurden. Eine Gruppe lernte die GKS nach dem bereits vertrauten traditionellen lexikalischen Ansatz (Gruppe *Lex*). Eine zweite Gruppe lernte sie syntaxbasiert, wobei die syntaktischen Regeln explizit eingeführt und deren Anwendung geübt wurde (Gruppe *SynExpl*). Einer dritten Gruppe wurde die GKS syntaxbezogen und „implizit“ vermittelt, indem die Schüler*innen anhand von Beispielen das Erkennen und die Differenzierung verschiedener syntaktischer Strukturen übten, die der GKS zugrunde liegen. GKS-Regeln wurden in diesem Tutorial nicht formuliert (Gruppe *SynImpl*).

Prätests	PRO-ISO: großzuschreibende Wörter finden (produktiv, isoliert)		
	PRO-INT: Lückendiktat schreiben (produktiv, integriert)		
	REZ-INT: GKS beim Lesen auswerten (rezeptiv, integriert)		
Intervention	<i>sechs Lktionen eines Online-Kurses</i>		
	drei Gruppen:		
	Lex (lexikalisch, Kontrollgruppe)	SynImpl (syntaktisch, implizit)	SynExpl (syntaktisch, explizit)
	Konkreta, nominale Suffixe,	Ausreißeraufgaben,	Treppentexte,
	Artikelprobe,	Experimentieren mit kontrastiven	Erweiterung mit Adjektiven,
	Signalwörter	syntaktischen Strukturen	Flexion untersuchen
Posttests	PRO-ISO, PRO-INT, REZ-INT		
	<i>ca. drei Monate kein GKS-Unterricht</i>		
Follow-up-Tests	PRO-ISO, PRO-INT, REZ-INT		

Tab. 1: Erhebungszeitpunkte, Messinstrumente und Interventionsbedingungen der Evaluationsstudie

Direkt vor (prä), direkt nach der Lernphase (post) und etwa drei Monate später (follow-up) wurden die GKS-Leistungen der Schüler*innen mit drei für diese Studie entwickelten Testverfahren gemessen: 1) Erfassung der Kompetenz zur GKS bei der Produktion von Schrift *isoliert* (*PRO-ISO*), 2) Lückendiktat zur Messung der in alle Prozesse der Schriftproduktion *integrierten* GKS-Kompetenz (*PRO-INT*), 3) Nutzung der syntaktischen Information der GKS bei der Rezeption von Schrift (*REZ-INT*).

6.2 Stichprobe

An der experimentellen Längsschnittstudie nahmen 262 Schüler*innen aus 15 siebten Klassen aus Baden-Württemberg teil. Die siebte Klassenstufe wurde deshalb gewählt, weil zu diesem Zeitpunkt bereits alle GKS-Fälle (einschließlich Nominalisierungen) wortartbezogen im Unterricht behandelt worden waren. Beim Prätest waren 247, beim Posttest 246 und beim Follow-up-Test 250 Schüler*innen anwesend. 13 Schüler*innen hatten eine LRS-Diagnose. Sie waren mit den vielen stark textbasierten Übungen in den Online-Kursen überfordert. In die Analyse gingen die Daten derjenigen 216 Schüler*innen ein, die bei allen drei Messzeitpunkten anwesend waren und keine LRS-Diagnose hatten. Davon besuchen 30 eine Werkrealschule, 123 eine Realschule, 29 eine Gemeinschaftsschule und 34 ein Gymnasium. Die Schularten sind zu etwa gleichen Anteilen in den drei experimentellen Bedingungen *Lex* (74), *SynExpl* (67) und *SynImpl* (75) vertreten.

6.3 Online-Tutorials

In der Lernplattform Moodle wurden drei Versionen von Online-Tutorials⁷ erstellt, die auf der Grundlage eines jeweils anderen didaktischen Ansatzes aufgebaut sind. Alle drei Versionen bestehen aus sechs Lektionen, die jeweils in einer Unterrichtsstunde bearbeitet werden können. In jeder Lektion gibt es kurze Erklärvideos und interaktive Aufgaben mit unmittelbarem Feedback, die gegebenenfalls wiederholt bearbeitet werden können. Die Videos werden durch Zwischenfragen unterbrochen, die die Aufmerksamkeit der Schüler*innen erhöhen und kontrollieren sollen.

In der Tutorial-Version *Lex* werden wortartbezogene GKS-Regeln wiederholt und vertieft. Thematisiert wird die Großschreibung von Nomen und Nominalisierungen. Zur Identifikation großzuschreibender Ausdrücke werden semantische Kriterien, die Artikelprobe, typische Suffixe sowie die Pluralfähigkeit von Nomen explizit thematisiert und geübt. Sachlich unangemessene Kleinschreiberegeln werden hingegen (auch wenn in der schulischen Praxis nach wie vor üblich) im Tutorial nicht behandelt.

Im Tutorial *SynExpl* findet eine ‚explizite‘ Vermittlung der GKS nach dem Ansatz von Röber-Siekmeyer (1999) statt. Im Zentrum stehen die Auseinandersetzung mit der NP-Struktur und die Ermittlung ihrer großzuschreibenden Kerne durch die Erweiterung mit Adjektivattributen. Zur Gliederung von Sätzen in Phrasen werden Treppengedichte (Röber-Siekmeyer, 1999) eingesetzt. Ein verstärkter Fokus wird (z. B. durch die Arbeit mit Testwörtern; vgl. Funke, 1995) auf die Flexion innerhalb der NP gesetzt.

In der Variante *SynImpl* wird die GKS nicht explizit thematisiert. Stattdessen wird den Schüler*innen, in Anlehnung an Funke (2005), die Möglichkeit zur direkten Auseinandersetzung mit „spezifischer syntaktischer Information“ (Funke, 2005, S. 307) gegeben. Sie werden u. a. mithilfe von OSKAR-Aufgaben systematisch an syntaktische Muster und Kontraste herangeführt (vgl. Funke, 2005; Melzer, 2011). Unmittelbar nach der Bearbeitung einer Aufgabe bekommen die Lernenden die Lösung zurückgemeldet, wobei die kritische Einheit in korrekter GKS angezeigt wird. Die Schüler*innen sollen dadurch in die Lage versetzt werden, ihre syntaktischen Konzepte mit der GKS zu assoziieren, ohne dass dieser Vorgang zwingend bewusst oder begrifflich-konzeptuell durch sie beschreibbar ist. Der Lerngegenstand GKS wird erst kurz vor Ende des Kurses explizit thematisiert.

⁷ Für eine ausführliche Darstellung der Online-Tutorials und ihrer didaktischen Zielsetzung vgl. Hückmann et al. (eingereicht). Zwei Kurse (*SynExpl* und *SynImpl*) wurden auf *LearningApps* übertragen und stehen kostenfrei online zur Verfügung: <https://www.ph-freiburg.de/psychologie/kegs/gks-app-sek1-auswahl.html>

6.4 Testverfahren

Zur Erfassung der GKS-Leistungen wurden in dieser Studie drei eigens für diesen Zweck entwickelte Testinstrumente eingesetzt.⁸

Der Test *PRO-ISO* besteht aus 16 Testsätzen, die vollständig in Kleinschreibung präsentiert werden. Die Aufgabe der Schüler*innen ist, diejenigen Buchstaben zu umkreisen, die großgeschrieben werden. Die Testsätze sind so konstruiert, dass 18 Konkreta, acht Abstrakta (vier ohne und vier mit Suffix) und acht Nominalisierungen (vier von Verben und vier von Adjektiven) vorkommen. Auch die syntaktischen Kontexte der Abstrakta und Nominalisierungen sind systematisch variiert: Vor vier dieser Testwörter steht weder ein Artikel noch ein Attribut ($NP > N$), vor vier stehen ein Artikel und ein Attribut ($NP > Det A N$) und vor jeweils vier nur ein Artikel ($NP > Det N$) oder nur ein Attribut ($NP > A N$). Der Test erfordert GKS-Entscheidungen (*Produktion*), die isoliert vom Prozess des Schreibens getroffen werden können. Die Aufmerksamkeit liegt bei der Bearbeitung auf der GKS; die kognitiven Verarbeitungsressourcen sind nicht durch andere Anforderungen des Schreibens belastet.

Der Test *PRO-INT* ist ein Lückendiktat. Auch hier geht es um die *Produktion* der GKS, die aber in den Prozess der Wortschreibung *integriert* ist. Es wird ein kurzer Text (vier Sätze, 64 Wörter) diktiert, wobei auf dem Testbogen schon 16 Wörter abgedruckt und für jedes der zu schreibenden 48 Wörter eine Linie entsprechend der Wortlänge vorgegeben ist. Im Text kommen vier Konkreta, vier Abstrakta (zwei ohne und zwei mit Suffix) und vier Nominalisierungen (zwei von Verben und zwei von Adjektiven) vor. Vor den Konkreta, Abstrakta und Nominalisierungen stehen jeweils einmal weder ein Artikel noch ein Attribut ($NP > N$), jeweils einmal beides ($NP > Det A N$) und jeweils einmal nur ein Artikel ($NP > Det N$) oder nur ein Attribut ($NP > A N$).

Der Test *REZ-INT* erfasst das syntaktische Lesen (Funke & Sieger, 2014; Melzer, 2011). Der Test besteht aus 16 Aufgaben (vgl. Abb. 3), in denen zuerst in einem Satz ein inhaltlicher Kontext hergestellt wird und dann der Anfang eines zweiten Satzes folgt. In dem zweiten Satz ist ein kritisches Wort (z. B. *sorgen*) entweder groß- oder kleingeschrieben. Aus zwei folgenden Satzfortführungen ist bei Beachtung der GKS nur eine passend. Diese muss von den Proband*innen ausgewählt werden.

Aisha warnt: "Immer mehr Menschen haben Angst vor Diabetes oder einem Herzinfarkt. Viele sorgen ...
O ... sich um ihre Gesundheit, aber bewegen sich nicht genug."
O ... um die Gesundheit könnten durch Sport überwunden werden."

Abb. 3: Beispiel der Testaufgabe zum syntaktischen Lesen im Test *REZ-INT*

Dafür müssen die Leser*innen „eine syntaktische Struktur unabhängig von kontextuellen Hinweisen zuweisen“ (Funke & Sieger, 2014, S. 3). Zwölf der Testwörter sind lexikalische Verben, vier Adjektive. Jeweils die Hälfte der Testwörter ist groß- bzw. kleingeschrieben; ebenso steht jeweils bei der Hälfte der Aufgaben die richtige Antwort an erster bzw. an der zweiten Stelle. Dieser Test soll „erfassen, wie weitgehend diese Leistung im Rahmen der ‚normalen‘, unbefangenen Praxis des Lesens erbracht wird“ (Funke & Sieger, 2014, S. 3). Es geht also um die in die Lesapraxis *integrierte Rezeption* der satzinternen Großschreibung.

⁸ Eine ausführliche Darstellung der Konstruktion und der Merkmale dieser Erhebungsinstrumente findet sich in Wahl et al. (eingereicht).

Zusätzlich zu den GKS-Leistungen wurde auch ein Aspekt der fluiden Intelligenz mit der Subskala Matrizen des Intelligenztests CFT (Weiß, 2006) getestet sowie die Erstsprache und das Vorliegen einer LRS-Diagnose bei den Schüler*innen über einen Fragebogen erfragt.

6.5 Durchführung

Die Datenerhebungen und die Bearbeitung der Online-Tutorials fanden während der regulären Unterrichtszeit statt. Zuerst wurden in zwei Schulstunden die Prätests (*PRO-ISO*, *PRO-INT*, *REZ-INT*) und der Subtest Matrizen aus dem Intelligenztest CFT durchgeführt. In sechs darauffolgenden Unterrichtsstunden bearbeiteten die Schüler*innen an Tablets bzw. Computern der Schulen in Einzelarbeit die sechs Lektionen eines Tutorials. Über anonyme Zugangscodes wurden ihnen automatisch das Tutorial ihrer Gruppe (randomisiert innerhalb der Schulklassen) und die nächste Lektion zugewiesen. Direkt nach der Lernphase (post) und nochmals etwa drei Monate später (follow-up) wurden mit den drei Tests erneut die GKS-Leistungen erfasst. Die Tests wurden von Mitarbeiterinnen des Projekts durchgeführt; auch während der Bearbeitung der Online-Kurse waren sie anwesend und unterstützten die Schüler*innen bei technischen Problemen. Die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulklassen versicherten, die GKS während der gesamten Studienzeit im Deutschunterricht nicht zu behandeln.

7 Ergebnisse und Interpretation

7.1 Auswertungsverfahren

In einem ersten Schritt wurde mit den Daten des Prätests für jedes in den Tests erfasste Merkmal eine Rasch-Skalierung durchgeführt. Dadurch lag für jede Skala (bzw. die Messung der Merkmale) ein Schwierigkeitsparameter sowie für jede Person ein Fähigkeitsparameter in Bezug auf alle Skalen vor. Zur Bestimmung der Fähigkeitsparameter bei den Post- und Follow-up-Erhebungen wurden die Schwierigkeitsparameter des Prätests fixiert, sodass die Leistungen bei den drei Messzeitpunkten direkt miteinander verglichen werden können.

Für alle Items aller verwendeten Skalen wurden Fit-Indizes berechnet. Beim *PRO-ISO* lagen die gewichteten MNSQ in einem Bereich zwischen 0.85 und 1.27 (Z-standardisierte T-Werte: [-1.90; 1.51]), beim *PRO-INT* zwischen 0.86 und 1.10 (Z-standardisierte T-Werte: [-1.10; 1.67]) und beim *REZ-INT* zwischen 0.93 und 1.03 (Z-standardisierte T-Werte: [-1.50; 1.08]). Es kann also von einer akzeptablen Passung der Daten zum Rasch-Modell ausgegangen werden.

Die EAP/PV-Reliabilitäten der sieben Skalen des *PRO-ISO* befinden sich in einem mittleren bis guten Bereich [.48; .84], die sieben Skalen des *PRO-INT* in einem ungenügenden bis mittleren Bereich [.23; .51], die Skala des *REZ-INT* im mittleren Bereich (.52). Alle Skalen weisen sehr gute Trennschärfen auf: Die *Separation Reliabilites* der sieben Skalen des *PRO-ISO* liegen bei über .96, diejenigen der sieben Skalen des *PRO-INT* bei über .90 und die der Skala des *REZ-INT* bei .99.

Danach wurden für die verschiedenen Merkmale Varianzanalysen mit dem Faktor *Gruppe* (*Lex* vs. *SynExpl* vs. *SynImpl*) und dem Messwiederholungsfaktor *Messzeitpunkt* (prä vs. post vs. follow-up) durchgeführt. Bei ersten Analysen der Gesamttestwerte wurden zusätzlich der Faktor *Erstsprache* (Deutsch vs. andere Muttersprache) und die Kovariate *analytisches Denken* (Subtest Matrizen, CFT) einbezogen. 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 zur Korrektur verwendet.

7.2 Gesamtleistung in der Groß-/Kleinschreibung

In der Gruppe *Lex* war bei 7 von 74 Schüler*innen (10 %), in der Gruppe *SynExpl* bei 10 von 75 Schüler*innen (13 %) und in der Gruppe *SynImpl* bei 8 von 67 Schüler*innen (12 %) Deutsch nicht die Erstsprache. Da sich diese Anteile nicht wesentlich unterschieden ($\chi^2(2) = .559; p = .756$) und bei allen drei Tests kein Interaktionseffekt der Erstsprache mit der Gruppe und den Messzeitpunkten vorlag (*PRO-ISO*: $F(4; 418) = .512; p = .727; \eta^2 = .005$; *PRO-INT*: $F(4; 418) = .321; p = .864; \eta^2 = .003$, *REZ-INT*: $F(4; 418) = 1.02; p = .396; \eta^2 = .010$), wurde die Erstsprache bei den Analysen der einzelnen Aspekte nicht berücksichtigt.

Im Subtest *Matrizen* des Intelligenztests *CFT* hatte die Gruppe *Lex* durchschnittlich einen Wert von $M = 1.06 (SD = 1.22)$, die Gruppe *SynExpl* einen von $M = 0.99 (SD = 1.20)$ und die Gruppe *SynImpl* einen von $M = 1.05 (SD = 1.12)$. Da sich die Gruppen bezüglich dieses Aspekts der Intelligenz nicht unterschieden ($F(2, 213) = 0.088; p = .915$), wurde er in den weiteren Analysen ebenfalls nicht berücksichtigt.

Beim Prätest korrelierten die Gesamtwerte der beiden produktiven Testverfahren *PRO-ISO* und *PRO-INT* mit $r = .67 (p < .001)$. Mit dem rezeptiven Test *REZ-INT* korrelierte *PRO-ISO* mit $r = .39 (p < .001)$ und *PRO-INT* mit $r = .36 (p < .001)$. Die nur mittleren Korrelationen zeigen, dass die drei Tests unterschiedliche Aspekte der GKS-Leistung adressieren.

Im *PRO-ISO* hatte die Gruppe *Lex* zu Beginn einen Wert von $M_{\text{Prä}} = 1.61$, nach der Lernphase von $M_{\text{Post}} = 1.84$ und beim Follow-up von $M_{\text{FoUp}} = 1.79$. Die Gruppe *SynExpl* erreichte beim Prätest einen Wert von $M_{\text{Prä}} = 1.76$, beim Posttest einen von $M_{\text{Post}} = 2.12$ und beim Follow-up einen von $M_{\text{FoUp}} = 2.05$. Bei der Gruppe *SynImpl* zeigte sich ein Verlauf von $M_{\text{Prä}} = 1.73$ über $M_{\text{Post}} = 2.03$ nach $M_{\text{FoUp}} = 1.75$. Die Leistungen veränderten sich über die drei Messzeitpunkte signifikant ($F(2; 418) = 3.42; p = .034; \eta^2 = .016$). Die Veränderungen der drei Gruppen unterschieden sich nicht ($F(4; 418) = 0.90; p = .465; \eta^2 = .009$). Die Ergebnisse sind grafisch in Abbildung 4 dargestellt, die statistischen Kennwerte in Anhang 1.

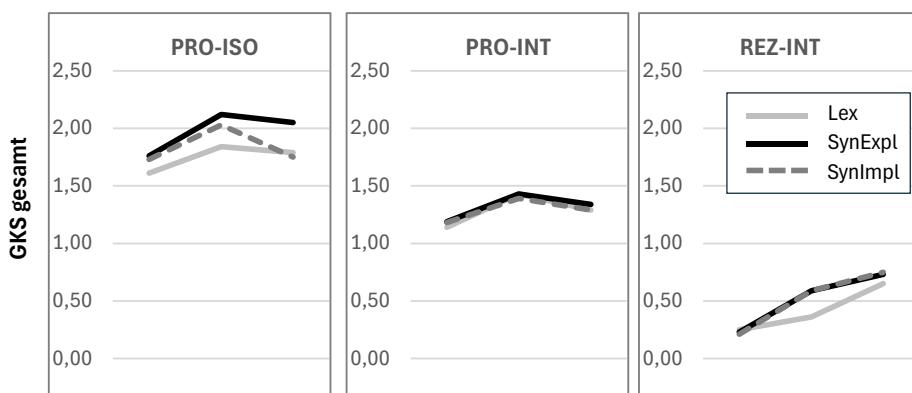


Abb. 4: GKS-Gesamtleistungen in den drei Gruppen (*Lex*, *SynExpl*, *SynImpl*) zu den drei Messzeitpunkten (prä, post, follow-up)

Beim *PRO-INT* lagen die Mittelwerte der drei Gruppen über die drei Messzeitpunkte nahe beieinander: Die Gruppe *Lex* ($M_{\text{Prä}} = 1.14; M_{\text{Post}} = 1.43; M_{\text{FoUp}} = 1.29$), die Gruppe *SynExpl* ($M_{\text{Prä}} = 1.19; M_{\text{Post}} = 1.43; M_{\text{FoUp}} = 1.34$) und die Gruppe *SynImpl* ($M_{\text{Prä}} = 1.18; M_{\text{Post}} = 1.39; M_{\text{FoUp}} = 1.29$) wurden von der Prä- zur Postmessung besser und verschlechterten sich dann wieder etwas beim Follow-up-Zeitpunkt. Die Veränderungen über die Messzeitpunkte waren signifikant ($F(2; 418) = 9.60; p < .001; \eta^2 = .044$), unterschieden sich aber zwischen den Gruppen nicht ($F(4; 418) = 0.40; p = .808; \eta^2 = .004$).

Die Werte des *REZ-INT* nahmen in der Gruppe *Lex* ($M_{\text{Prä}} = 0.25$; $M_{\text{Post}} = 0.36$; $M_{\text{FoUp}} = 0.65$), in der Gruppe *SynImpl* ($M_{\text{Prä}} = 0.21$; $M_{\text{Post}} = 0.59$; $M_{\text{FoUp}} = 0.75$) und in der Gruppe *SynExpl* ($M_{\text{Prä}} = 0.23$; $M_{\text{Post}} = 0.59$; $M_{\text{FoUp}} = 0.73$) zu. Auch hier lag eine signifikante Veränderung über die Messzeitpunkte ($F(2; 418) = 3.42$; $p = .035.$; $\eta^2 = .016$), aber kein spezifischer Gruppeneffekt ($F(2; 418) = 1.35$; $p = .250.$; $\eta^2 = .013$) vor.

Insgesamt ließ sich somit in allen drei Gruppen und in allen drei Testverfahren eine Leistungssteigerung in der Großschreibkompetenz der Schüler*innen feststellen.

Bemerkenswert ist dieses Ergebnis insbesondere im Hinblick auf die Schüler*innen, die das implizite Tutorial bearbeiteten. Auch bei ihnen zeigte sich eine signifikante Verbesserung bezüglich der Großschreibleistung. Dies ist insofern erwähnenswert, als in dem Tutorial die GKS nicht explizit vermittelt oder geübt wurde. Vielmehr ging es (anders als in den beiden weiteren Treatment-Gruppen) um eine „wiederholte, intensivierte Zuwendung von Aufmerksamkeit“ (Funke & Sieger, 2014, S. 15) für syntaktische Strukturmuster ohne eine analytische Auseinandersetzung. Wie schon bei Melzer (2011) konnte auch in dieser Studie durch einen solchen indirekten Umgang mit syntaktischen Strukturen die GKS-Leistung der Schüler*innen verbessert werden.

Während in den Tests *PRO-ISO* und *PRO-INT* vom Prä- zum Posttest in allen Gruppen eine Leistungssteigerung verzeichnet wurde, die sich dann bis zum Follow-up-Zeitpunkt erwartungsgemäß wieder abschwächte, nahmen die Leistungen im Test zum syntaktischen Lesen (*REZ-INT*) kontinuierlich zu. Von t1 zu t2 verbesserten sich insbesondere die beiden Syntax-Gruppen deutlich, die Schüler*innen der Gruppe *SynImpl* im Vergleich zur Gruppe *Lex* signifikant. Die Auseinandersetzung mit syntaktischen Mustern, wie sie durch die Beschäftigung mit OSKAR-Aufgaben im ‚impliziten‘ Tutorial stattfand, könnte besonders dazu geeignet sein, Schüler*innen auf syntaktische Kontraste und in der Folge auf die Markierung syntaktischer Nomen durch Großschreibung aufmerksam zu machen. Zum dritten Messzeitpunkt waren allerdings keine Gruppeneffekte mehr nachweisbar.

Insgesamt verbesserten sich die Schüler*innen aller Gruppen in allen drei durchgeföhrten Großschreibtests. Die Effektivität der Intervention hinsichtlich der Großschreibleistung konnte somit gezeigt werden. Anders als erwartet ließ sich dabei allerdings kein genereller Vorteil einer syntaxbasierten Vermittlung der Großschreibung feststellen. Die drei Gruppen entwickelten sich in allen drei Tests ähnlich.

7.3 Konkreta, Abstrakta und Nominalisierungen

Die Ergebnisse zu den GKS-Leistungen bei Konkreta, Abstrakta und Nominalisierungen sind in Abbildung 5 dargestellt; die statistischen Kennwerte finden sich im Anhang 1.

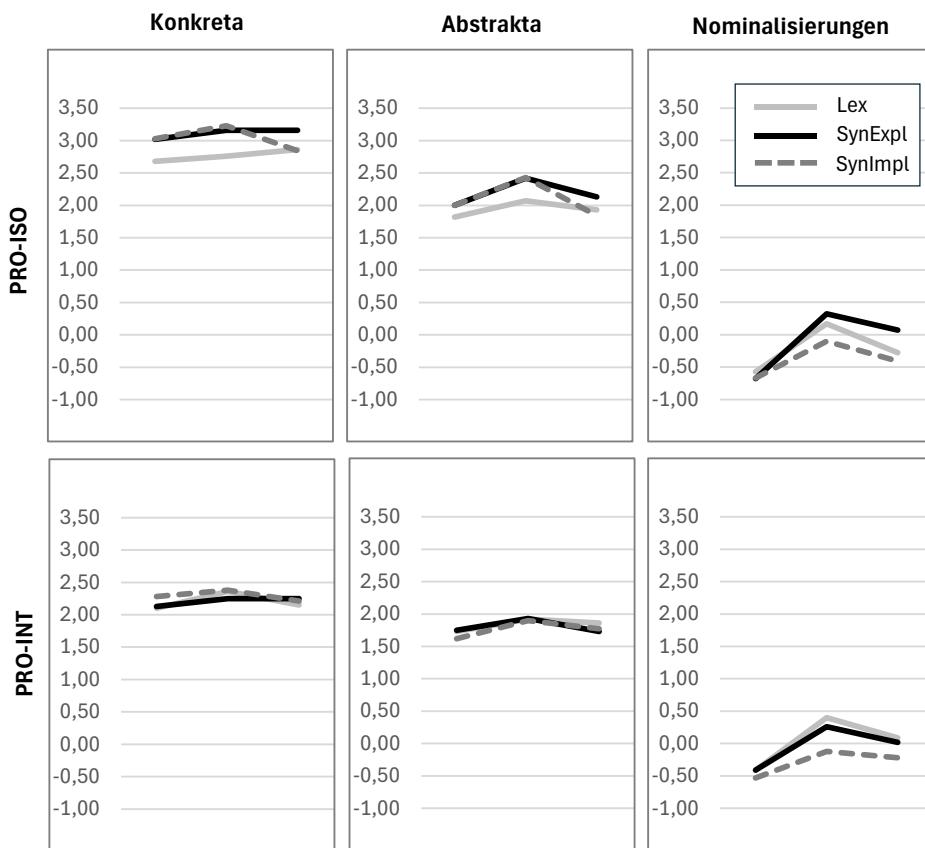


Abb. 5: Leistungen bei der Großschreibung von Konkreta, Abstrakta und Nominalisierungen in den drei Gruppen (*Lex*, *SynExpl*, *SynImpl*) zu den drei Messzeitpunkten (prä, post, follow-up)

Im Vergleich der drei Worttypen zeigte sich der bekannte Schwierigkeitsunterschied: Bei Konkreta war die Großschreibung leichter als bei Abstrakta und bei diesen war sie leichter als bei Nominalisierungen. Die Schwierigkeitsunterschiede waren sowohl beim *PRO-ISO* ($F(2; 430) = 1007; p = < .001; \eta^2 = .824$; Konkr. vs. Abstr.: $p < .001$; Abstr. vs. Nom.: $p < .001$) als auch beim *PRO-INT* ($F(2; 430) = 717; p < .001; \eta^2 = .769$; Konkr. vs. Abstr.: $p < .001$; Abstr. vs. Nom.: $p < .001$) signifikant.

Bei der Analyse der drei Gruppen über die drei Messzeitpunkte ergab sich bei den Konkreta, Abstrakta und Nominalisierungen und bei beiden Tests (*PRO-ISO* und *PRO-INT*) fast durchgängig dasselbe Muster wie bei den Gesamtleistungen (vgl. Kap. 7.2). Außer bei den Konkreta im *PRO-ISO* zeigten sich signifikante Veränderungen über die Messzeitpunkte (Verbesserungen von prä nach post und wieder Verschlechterungen zum follow-up). Die Veränderungen der Gruppen unterschieden sich in allen sechs Analysen nicht signifikant (vgl. Anhang 1).

Wie erwartet bereitete die Großschreibung von Konkreta die wenigsten Schwierigkeiten. Abstrakta waren fehleranfälliger und Nominalisierungen wurden am häufigsten kleingeschrieben. Damit bestätigte sich ein Befund, der bereits mehrfach für Schüler*innen in unterschiedlichen Klassenstufen berichtet wurde (u. a. Betzel, 2015; Brucher et al., 2020; Wahl et al., 2017a; Rautenberg & Wahl, 2024). Der Einfluss der Wortartzugehörigkeit der großzuschreibenden Einheit schien stabil zu sein und relativ unabhängig vom didaktischen Ansatz. Ein syntaxbasierter Ansatz zur Vermittlung der satzinternen Großschreibung war zwar bei Brucher et al. (2020), Wahl et al. (2017a) oder auch Bangel (2022) insbesondere im Hinblick auf die Verbesserungen bei der Großschreibung von Nominalisierungen effektiv. Dennoch gehörte auch hier die Großschreibung von substantivierten Verben und v. a. von Adjektiven

nach wie vor zu den schwierigsten Fällen. Die vorliegenden Ergebnisse untermauern die These, dass die Schwierigkeit bei der Großschreibung auch von sprachstrukturellen Faktoren beeinflusst wird und prototypische Substantive von Schüler*innen häufiger als großzuschreibend erkannt werden als substantivierte Formen (vgl. auch Rautenberg & Wahl, 2024).

7.4 Syntaktischer Kontext: Artikel und Attribute

Die Leistungen der Schüler*innen bei der Großschreibung von Abstrakta und Nominalisierungen in unterschiedlichen syntaktischen Kontexten sind in Abbildung 6 dargestellt (statistische Kennwerte siehe Anhang 1).

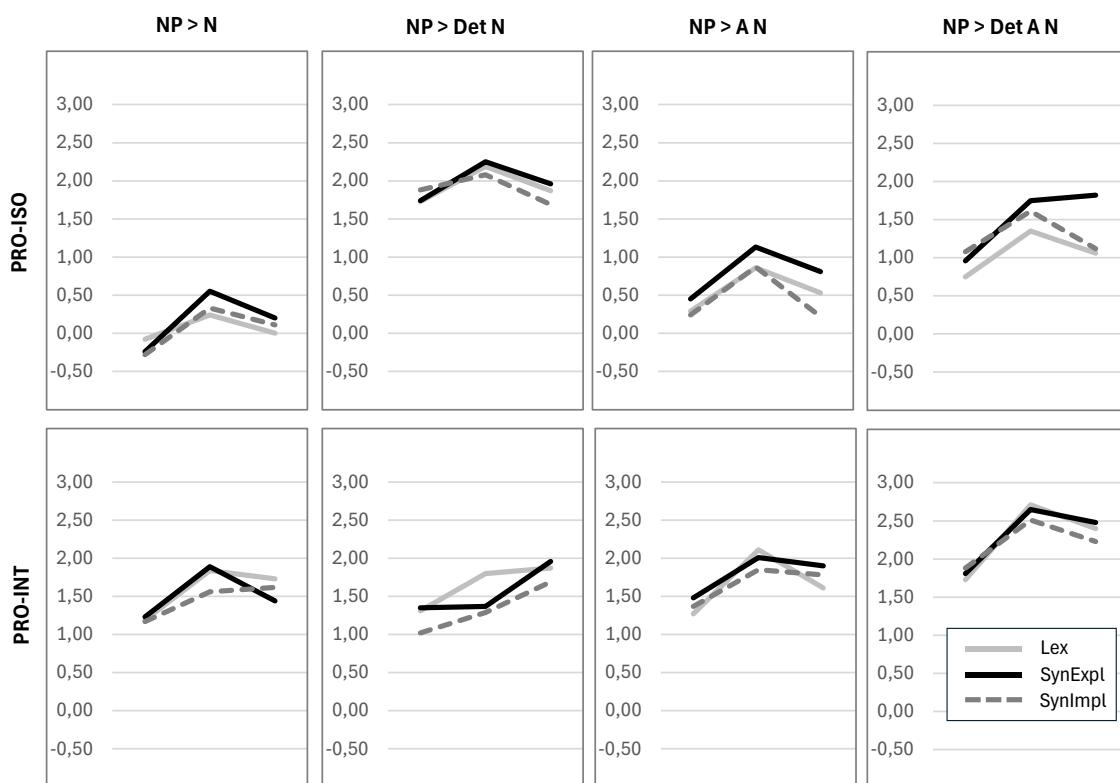


Abb. 6: Leistungen bei der Großschreibung von Abstrakta und Nominalisierungen innerhalb verschiedener syntaktischer Kontexte in den drei Gruppen (*Lex*, *SynExpl*, *SynImpl*) zu den drei Messzeitpunkten (prä, post, follow-up)

Die Schwierigkeiten der verschiedenen syntaktischen Kontexte unterschieden sich beim *PRO-ISO* signifikant ($F(3; 645) = 274; p < .001; \eta^2 = .536$). Wenn direkt vor dem nominalen Kern ein Artikel stand (*NP > Det N*), war dessen Großschreibung leichter, als wenn die NP einen Artikel und ein Adjektivattribut (*NP > Det A N*) enthielt ($p < .001$). In diesem Kontext (*NP > Det A N*) war sie leichter, als wenn nur ein Attribut vor dem Kern (*NP > A N*) stand ($p < .001$), und in Letzterem wiederum war sie leichter, als wenn die NP nur aus dem Kern (*NP > N*) bestand ($p < .001$).

Beim *PRO-INT* unterschied sich die Schwierigkeit der Großschreibung in den verschiedenen syntaktischen Kontexten ebenfalls ($F(3; 645) = 42; p < .001; \eta^2 = .163$), es ergab sich aber eine andere Rangfolge: NP mit Artikel und Attribut (*NP > Det A N*) waren leichter ($p < .001$) als NP ohne Artikel, aber mit Attribut (*NP > A N*). Diese waren leichter ($p = .032$), als wenn vor dem Kern ein Artikel (*NP > Det N*) stand, und ebenso leichter ($p = .048$), als wenn die NP weder einen Artikel noch ein Attribut (*NP > N*)

enthielt. Die Schwierigkeiten dieser beiden Formen ($NP > Det\ N$ und $NP > N$) unterschieden sich nicht ($p = 1.00$).

Betrachtet man die Veränderungen innerhalb der vier syntaktischen Kontexte und bei den beiden Tests, ergab sich bei keinem der acht Fälle ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeitpunkten. Es lagen aber auch hier in allen acht Fällen signifikante Haupteffekte des Messzeitpunkts vor (vgl. Anhang 1). Diese Haupteffekte gingen in sieben Fällen auf einen Anstieg von der Prä- zur Postmessung und einen Abfall von den Posttests zum Follow-up zurück. Bei nominalen Kernen mit direkt davor stehendem Artikel ($NP > Det\ N$) zeigten die Schüler*innen im *PRO-INT* von der Prä- zur Posterhebung keine signifikante Verbesserung, aber danach eine Leistungssteigerung bis zur Follow-up-Erhebung.

Die Schwierigkeitsabfolge, die sich im *PRO-ISO* zeigte, deckt sich mit Ergebnissen bisheriger Untersuchungen (u. a. Betzel, 2015; Rautenberg & Wahl, 2024). Die Großschreibung gelang häufiger, wenn in der NP ein Artikel vorhanden war. Besonders häufig wurde großgeschrieben, wenn der Artikel dem Nomen direkt voranging. Am seltensten gelang Schüler*innen die Großschreibung bei artikellosen Formen. Während die in der Studie von Wahl et al. (2017a) syntaxbasiert unterrichteten Zweitklässler*innen nach der Intervention keine Schwierigkeiten mit der Großschreibung von artikellosen Nomen mehr hatten (und hier sogar die untersuchten Sechstklässler*innen der Kontrollgruppe übertrafen), waren die in dieser Studie untersuchten Siebtklässler*innen auch nach dem syntaxbasierten Tutorial noch auf das Vorhandensein eines Artikelworts angewiesen.

Bei den Ergebnissen zum *PRO-INT* (Lückendiktat) zeigte sich eine andere Schwierigkeitsreihenfolge als in allen anderen bisherigen Studien. So war die Großschreibung für die Schüler*innen im Lückendiktat nicht leichter, wenn dem Nomen ein Artikel direkt voranging, im Vergleich zu artikellosen Nomen. Dieses erwartungswidrige Ergebnis könnte damit erklärt werden, dass die Items im *PRO-INT* (im Vergleich zum *PRO-ISO*) weniger systematisch waren und somit andere Merkmale der Testwörter den Einfluss des syntaktischen Kontexts überlagert haben könnten.

7.5 Schulararten: Werkreal-, Gesamt-, Realschule und Gymnasium

Die Ergebnisse zu den Effekten der Tutorials, differenziert nach den teilnehmenden Schulararten, sind in Abbildung 7 dargestellt (statistische Kennwerte siehe Anhang 2).

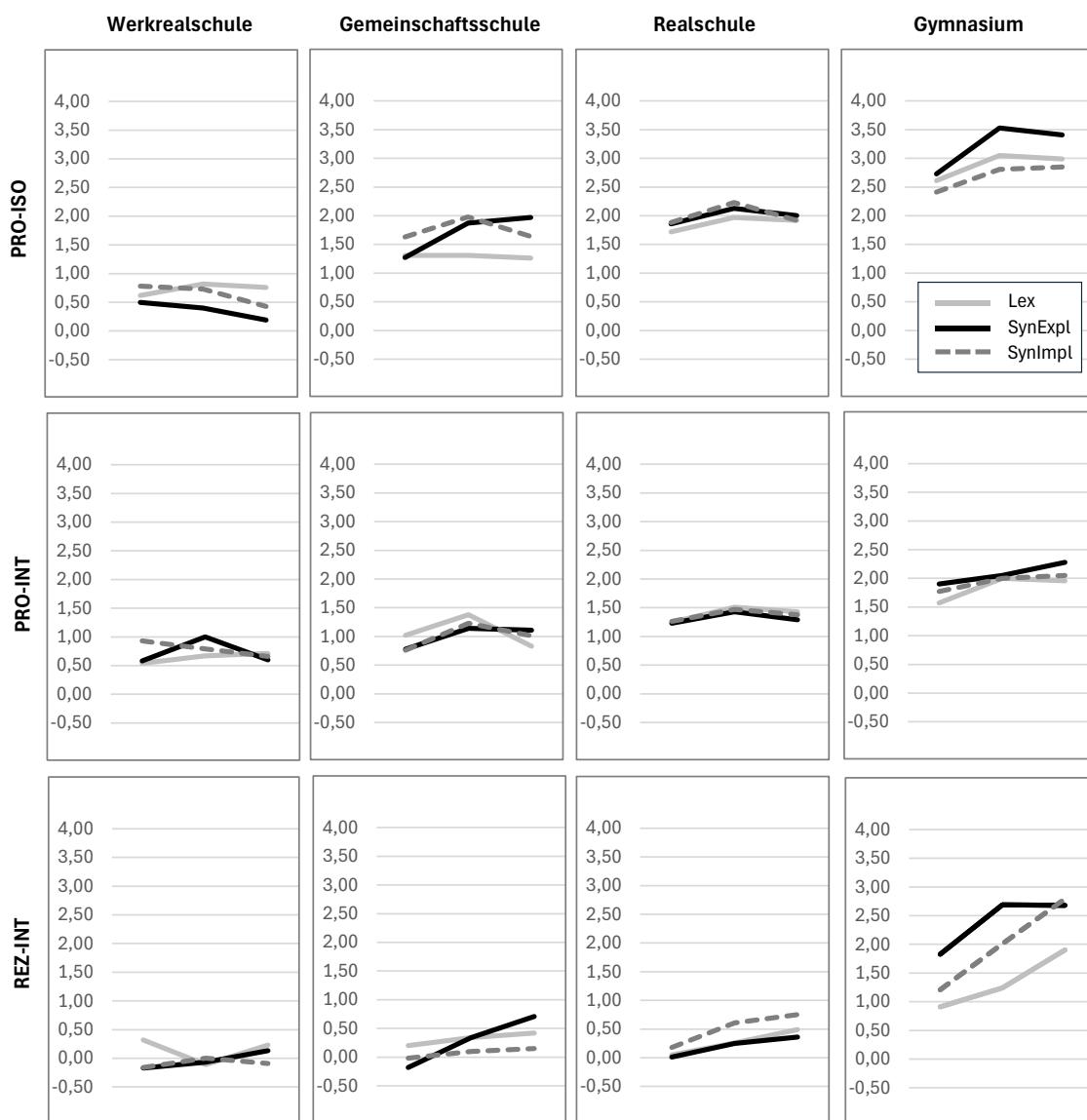


Abb. 7: GKS-Gesamtleistungen der Schüler*innen verschiedener Schularten in den drei Gruppen (*Lex*, *SynExpl*, *SynImpl*) zu den drei Messzeitpunkten (prä, post, follow-up)

Die Schüler*innen verschiedener Schularten zeigten insgesamt ein unterschiedliches Leistungsniveau (*PRO-ISO*: $F(3; 212) = 48.0$; $p < .001$; $\eta^2 = .405$, *PRO-INT*: $F(3; 212) = 34.7$; $p < .001$; $\eta^2 = .329$, *REZ-INT*: $F(3; 212) = 26.4$; $p < .001$; $\eta^2 = .272$). Beim *PRO-ISO* waren die Gymnasiast*innen besser als die Schüler*innen der anderen drei Schularten (jeweils $p < .001$) und die Werkrealschüler*innen schlechter als die anderen Schüler*innen (jeweils $p < .001$). Die Gemeinschaftsschüler*innen und die Realschüler*innen unterschieden sich insgesamt knapp nicht signifikant ($p = .059$). Beim *PRO-INT* zeigten die Werkrealschüler*innen und die Gemeinschaftsschüler*innen keine signifikant unterschiedlichen Leistungen ($p = .068$). Alle anderen Schularten unterschieden sich signifikant (jeweils $p < .005$). Beim *REZ-INT* unterschieden sich nur die Gesamtleistungen der Gymnasiast*innen signifikant von denjenigen der anderen Schüler*innen (jeweils $p < .001$). Zwischen den anderen drei Schularten gab es keine signifikanten Unterschiede in der Gesamtleistung (WRS vs. GS: $p = 1.00$; WRS vs. RS: $p = .592$; GS vs. RS: $p = 1.00$).

Hinsichtlich der Wirksamkeit der Online-Tutorials zeigten sich bei den Werkrealschüler*innen keine Effekte (vgl. Anhang 2). In allen drei Testverfahren war weder eine Veränderung über die Messzeitpunkte noch eine differenzielle Wirkung der Kurse nachweisbar. Bei den Gesamtschüler*innen

ergaben sich beim *PRO-ISO* ebenfalls keine signifikanten Effekte (vgl. Anhang 2). Ansonsten lagen in der Gemeinschaftsschule, der Realschule und dem Gymnasium bei allen drei Test signifikante Effekte des Messzeitpunkts, aber keine Interaktionen von Gruppe und Messzeitpunkt vor.

Erwartungsgemäß zeigten die Schüler*innen der Gymnasien stärkere Großschreibleistungen als die Schüler*innen anderer Schularten. Dass in der Werkrealschule und teilweise in der Gesamtschule die Fördereffekte ausblieben, lässt sich plausibel dadurch erklären, dass es bei der Durchführung der Studie in den meisten Werkrealschulklassen und in einzelnen Gemeinschaftsschulklassen zu Problemen kam, u. a. durch umfangreiche Unterrichtsstörungen und eine eingeschränkte Mitarbeit der Schüler*innen. Es konnte hier verstärkt beobachtet werden, dass sich Schüler*innen nicht gründlich mit den Tutorial-Inhalten befassten. Insbesondere in den Werkrealschulklassen wurden von einigen Schüler*innen zum Teil Erklärvideos und Übungen übersprungen. Es kann nicht beurteilt werden, ob die Motivation und Aktivierung der Schüler*innen im analogen Rechtschreibunterricht mit einer Lehrkraft höher ausgefallen wäre, allerdings könnte die Bearbeitung der Tutorials in Einzelarbeit v. a. bei Schüler*innen, die es nicht gewohnt sind, neue Inhalte über längere Zeit eigenständig und konzentriert zu erarbeiten, zu Überforderung und geringerer Motivation geführt haben und in der Folge (zumindest bei einigen Schüler*innen) zu der Neigung, sich ‚durchzuklicken‘. Es ist deshalb naheliegend anzunehmen, dass die ausbleibenden Leistungssteigerungen der Schüler*innen in diesen Klassen nicht auf den didaktischen Ansatz zurückzuführen sind, sondern darauf, dass diesen Schüler*innen eine intensive und konzentrierte Auseinandersetzung mit den Online-Lernangeboten nicht möglich war.

8 Diskussion

Die Großschreibintervention wurde in dieser Studie – anders als u. a. bei Bangel (2022), Brucher et al. (2020) oder Wahl et al. (2017a) – in einem digitalen Format durchgeführt. Die Schüler*innen bearbeiteten in Einzelarbeit sechs Online-Lerneinheiten am Tablet bzw. am Computer. Dieses Format gewährleistete zum einen eine größere Kontrolle über den Input, den Schüler*innen innerhalb einer Gruppe erhielten.⁹ Damit konnte das in vorherigen Studien (z. B. Wahl et al., 2017a) aufgetretene Problem der fehlenden Treatment-Fidelity (die Lehrkräfte der Interventionsklassen hielten sich teilweise nicht konsequent an das vorgegebene syntaxbasierte Konzept) umgangen werden. Zudem war es möglich, die Schüler*innen einer Klasse randomisiert verschiedenen Lernbedingungen (Tutorial-Gruppen) zuzuteilen. In vorherigen Studien (Bangel, 2022; Wahl et al., 2017a) wurde jeweils die gesamte Klasse nach einer Lernbedingung unterrichtet. Ein weiterer Vorteil des digitalen Formats lag darin, dass die Schüler*innen in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten konnten. Allerdings führte die digitale Intervention dazu, dass die Lerner*innen keine Rückfragen stellen konnten und somit im Unterricht keine Kommunikation über die Lerninhalte erfolgte. Damit verbunden war auch ein fehlender Anschluss der Lerninhalte der Tutorials an den regulären Rechtschreibunterricht, was sich insbesondere in den Syntax-Gruppen zeigte. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, warum, anders als in den bisherigen Interventionsstudien, kein stärkerer Fördereffekt der Syntax-Gruppen im Vergleich zur lexikalischen Gruppe messbar war. Auch in der Studie von Weth et al. (2024), die (coronabedingt) ebenfalls nicht in Präsenz vor Ort in den Schulen, sondern überwiegend digital über Lernvideos und eine anschließende Aufgabenbearbeitung erfolgte, war ein syntaxbasiertes Training, anders als erwartet, nicht effektiv. Weth et al. schlussfolgern, dass ein syntaxbasierter Ansatz dann erfolgreich zu sein scheint, wenn er mit dem

⁹ Nicht gänzlich ausschließen lässt sich Treatment-Seepage (d. h. die Verbreitung der verschiedenen Lerninhalte im Klassenverbund), beispielsweise durch das Bemerken der und den Austausch über die Unterschiedlichkeit der bearbeiteten Kurse. Mit Blick auf das Verhalten der Schüler*innen in der Lernsituation, das die Aufsichtspersonen beobachteten, halten wir diesen Effekt jedoch für vernachlässigbar.

Unterricht in Einklang gebracht werden kann. Insbesondere die Schüler*innen der Syntax-Gruppen profitieren, so die Annahme, von einer engen Anbindung an den Unterricht, denn die Siebtklässler*innen der Syntaxgruppen konnten ihr bisher aufgebautes Wissen nicht wiederholen und vertiefen; sie konnten nicht an bereits Gelerntes anknüpfen wie die Schüler*innen der *Lex*-Gruppe. Vielmehr forderte der syntaxbasierte Ansatz von den Schüler*innen, ‚umzulernen‘, also ihre bisher aufgebauten wortartbezogenen Konzepte zur satzinternen Großschreibung und die im Unterricht ab Klasse 2 vermittelten wortartbezogenen Regeln umzustrukturieren bzw. zurückzuweisen. Es ist plausibel, anzunehmen, dass ein solch umfangreicher Konzeptwechsel (conceptual change) nicht von allen Lerner*innen, die im Deutschunterricht seit der Grundschule kontinuierlich wortartbezogene Regeln gelernt und verinnerlicht haben, ohne Rückkopplung an den Unterricht geleistet werden kann – insbesondere vor dem Hintergrund, dass es sich beim syntaxbasierten Tutorial nicht um eine reine Thematisierung der GKS handelte, sondern eine umfassende grammatische Lerneinheit vorlag mit einer im Vergleich zur lexikalischen Gruppe deutlich höheren Komplexität.

Denkbar ist zudem, dass die klare Strukturierung und inhaltlich gegenstandsangemessene Darstellung im wortartbezogenen Lernkurs dazu beigetragen hat, dass sich die Leistungen der Schüler*innen in der *Lex*-Gruppe bezüglich der GKS stark verbesserten. So wurden die Schüler*innen der Kontrollgruppen in den Studien von Bangel (2022) und Wahl et al. (2017a) von ihren Lehrkräften ‚normal‘ weiter wortartbezogen unterrichtet. Es ist plausibel, anzunehmen, dass sich die Probleme eines naiven wortartbezogenen Vorgehens (z. B. eingeschränkte Artikelprobe, gegenstandsunangemessene Vermittlung von Kleinschreibregeln) im Unterricht der Kontrollgruppen zeigten, während die Interventionsgruppen nach einem strukturierten und stimmigen syntaxbezogenen Konzept unterrichtet worden waren.

Dass Schüler*innen der ‚impliziten‘ Lernbedingung nicht schlechter abschnitten als diejenigen in den anderen Gruppen, legt auf den ersten Blick nahe, dass eine explizite Instruktion keine Voraussetzung für die Verbesserung von GKS-Leistungen sei. Diese Studie konnte aber nur zeigen, dass Schüler*innen der siebten Klasse, die in frühen Erwerbsphasen explizit instruiert wurden, im fortgeschrittenen Lernprozess gleichermaßen von einer Wiederholung/Erweiterung von Regelwissen und von einer rein ‚impliziten‘ Förderung profitieren. Ob ein grundsätzlicher Verzicht auf die Vermittlung von GKS-Regeln, insbesondere in der Primarstufe, möglich oder sinnvoll ist, lässt sich aus den Ergebnissen dieser Studie nicht ableiten.

Insgesamt konnte in der KeGS-Studie die Effektivität einer syntaxbasierten Förderung der satzinternen Großschreibung bei Schüler*innen im siebten Schuljahr gezeigt werden. Ein solcher Ansatz kann zusätzlich zur Vermittlung der Großschreibung auch als Ergänzung oder Vorbereitung für andere Grammatikeinheiten im regulären Unterricht eingesetzt werden, da er geeignet ist, an das grammatische Können und Wissen der Schüler anzuschließen und die satzinterne Großschreibung weitgehend widerspruchsfrei zu erklären.

Literatur

- Amtliches Regelwerk. (2024). *Deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis, aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2024*. https://www.rechtschreibrat.com/DOX/RfdR_Amtliches-Regelwerk_2024.pdf
- Bangel, M. (2022). Potentiale einer syntaxbasierten Vermittlung der satzinternen Großschreibung und mögliche vermittlungsunabhängige Einflussfaktoren. In H. Hlebec & S. Sahel (Hrsg.),

- Orthographieerwerb im Übergang* (S. 119–145). Erich Schmidt Verlag.
<https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-20650-6.06>
- Bangel, M., & Müller, A. (2018). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen: Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. *Didaktik Deutsch*, 45, 29–49.
- Berkling, K., & Reichel, U. D. (2016). Wortstruktur, Orthographie und Didaktik: Die Relevanz der Vokallänge. In B. Mesch & C. Noack (Hrsg.), *System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie* (S. 200–228). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Betzel, D. (2015). *Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bilici, N., Ugen, S., & Werth, C. (2019). The effect of a syntactic training on multilingual fifth graders' spelling patterns of noun capitalization in German. *Writing Systems Research*, 11(2), 95–109.
<https://doi.org/10.1080/17586801.2019.1623150>
- Bredel, U. (2006). Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht* (S. 139–164). Niemeyer.
- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (2. Aufl.). Francke.
- Brucher, L., Ugen, S., & Weth, C. (2020). The impact of syntactic and lexical trainings on capitalization of nouns in German in grade five. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–23.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.01>
- Eisenberg, P. (2020). *Der Satz* (5. Aufl.). J. B. Metzler.
- Fuhrhop, N., & Romstadt, J. (2021). Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Beurtschaftsaufnahme. In M. Kepser, S. Schallenger & H.-G. Müller (Hrsg.), *Neue Wege des Orthographieerwerbs: Forschung – Vermittlung – Reflexion* (S. 189–208). Lemberger Publishing.
- Funke, R. (1995). Das Heben des Wortartschatzes: Nomen im Kontext sehen. *Praxis Deutsch*, 129, 57–60.
- Funke, R. (2000). Wann ist grammatisches Wissen in Funktion? *Der Deutschunterricht*, 52(4), 58–68.
- Funke, R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Niemeyer.
- Funke, R., Wieland, R., Schöneberg, S., & Melzer, F. (2013). Exploring syntactic structures in first-language education: Effects on literacy-related achievements. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.13.01.01>
- Funke, R., & Sieger, J. (2014). Grammatische Strukturen als Lerngegenstand im Deutschunterricht: Um welche Art von Lernen geht es? In U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.), *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* (S. 1–22). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Funke, R. (2017). Syntaxbasierte Vermittlung der satzinternen Großschreibung: Varianten eines Ansatzes. In I. Rautenberg & S. Helms (Hrsg.), *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven* (S. 100–120). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Günther, H., & Gaebert, D. K. (2011). Das System der Groß- und Kleinschreibung. In U. Bredel & H. T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (S. 96–106). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hückmann, A., Siegel, V., Rautenberg, I., & Wahl, S. (eingereicht). Acquiring German noun capitalization with and without explicit syntactic knowledge – Two digital tutorials for secondary school.

- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/978311376974>
- Melzer, F. (2011). Direktes Umgehen mit syntaktischen Strukturen – ein Unterrichtsansatz für die Sekundarstufe I. In C. Noack & J. Ossner (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Vol. 79. Grammatikunterricht und Grammatikterminologie* (S. 159–180). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Noack, C. (2006). Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein! *Praxis Deutsch*, 198, 36–43.
- Ossner, J. (2010). *Orthographie*. Schöningh.
- Ransmayr, J. (2024). Zwischen Normen, Normverstoß und Variation: Rechtschreibung und Korrektur in österreichischen Deutschmaturaarbeiten. In S. Krome, M. Habermann, H. Lobi & A. Wöllstein (Hrsg.), *Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch* (S. 181–194). De Gruyter.
- Rautenberg, I. (2021). Die Berücksichtigung syntaxbasierter Ansätze zur Großschreibung in Lehrwerken für die Sekundarstufe. Eine exemplarische Analyse. *Der Deutschunterricht*, 73(3), 49–60.
- Rautenberg, I., Wahl, S., & Helms, S. (2017). Großschreibung in der Grundschule: Ergebnisse einer Umfrage mit Lehrkräften aus Baden-Württemberg. In I. Rautenberg & S. Helms (Hrsg.), *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven* (S. 69–84). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rautenberg, I., & Wahl, S. (2019). Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Groß-/Kleinschreibung – eine empirische Untersuchung im 2. und 6. Schuljahr. *Didaktik Deutsch*, 46, 83–101.
<https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/575>
- Rautenberg, I., & Wahl, S. (2024). Welche sprachstrukturellen Faktoren beeinflussen die Großschreibung von Schüler*innen im Deutschen? *Zeitschrift für sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-Z)*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11376>
- Röber-Siekmeyer, C. (1999). *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Klett.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, S., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Wahl, S., Rautenberg, I., & Helms, S. (2017a). Evaluation einer Didaktik zur satzinternen Großschreibung. *Didaktik Deutsch*, 42, 32–52.
- Wahl, S., Rautenberg, I., & Helms, S. (2017b). Messinstrumente zur Erfassung der Leistungen in der Groß-/Kleinschreibung. In I. Rautenberg & S. Helms (Hrsg.), *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven* (S. 85–99). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wahl, S., Rautenberg, I., Hückmann, A., & Siegel, V. (angenommen). Messverfahren zur Erfassung der Groß-/Kleinschreibleistung.
- Weiß, R. H. (2006). *CFT 20-R mit WS/ZF-R: Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R)*. Hogrefe.
- Weth, C., Dording, C., Klasen, L., Fayol, M., Funke, R., & Ugen, S. (2024). Effects of parallel syntactic training in French plural spelling and German noun capitalization. *Morphology*, 34, 1–29.
<https://doi.org/10.1007/s11525-024-09420-3>

Anschrift der Verfasser*innen:

Iris Rautenberg, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
iris.rautenberg@ph-ludwigsburg.de

Stefan Wahl, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79177 Freiburg
stefan.wahl@ph-freiburg.de

Vanessa Siegel, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79177 Freiburg
vanessa.siegel@ph-freiburg.de

Alicia Hückmann, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
alicia.hueckmann@ph-ludwigsburg.de

Anhang 1

	Gruppe	n	Prä		Post		Follow up		Varianzanalysen		
			M	SD	M	SD	M	SD	Faktor	F	p
											η^2
GKS-Gesamt	Lex	74	1,61	0,99	1,84	1,12	1,79	1,19	Mzpkt.	3,42	.034
	PRO-ISO	SynExpl	67	1,76	0,88	2,12	1,17	2,05	Mzpkt. x Gr.	0,90	.465
		SynImpl	75	1,73	0,95	2,03	0,94	1,75	Mzpkt. x Matr.	0,48	.622
									Mzpkt. x Erstspr.	0,28	.755
	Lex	74	1,14	0,70	1,43	0,69	1,29	0,70	Mzpkt.	9,60	<.001
	PRO-INT	SynExpl	67	1,19	0,66	1,43	0,70	1,34	Mzpkt. x Gr.	0,40	.808
		SynImpl	75	1,18	0,62	1,39	0,65	1,29	Mzpkt. x Matr.	0,53	.949
									Mzpkt. x Erstspr.	0,29	.748
	Lex	74	0,25	0,89	0,36	1,34	0,65	1,39	Mzpkt. ^G	3,42	.035
Konkreta	REZ-INT	SynExpl	67	0,23	1,06	0,59	0,83	0,73	Mzpkt. x Gr. ^G	1,35	.250
		SynImpl	75	0,21	1,03	0,59	1,26	0,75	Mzpkt. x Matr. ^G	5,82	.004
									Mzpkt. x Erstspr. ^G	1,85	.160
	Lex	74	2,68	1,59	2,76	1,63	2,86	1,69	Mzpkt.	1,86	.158
	PRO-ISO	SynExpl	67	3,02	1,37	3,16	1,49	3,16	Mzpkt. x Gr.	2,26	.062
		SynImpl	75	3,03	1,33	3,23	1,43	2,84			
	Lex	74	2,10	0,87	2,36	0,71	2,15	0,75	Mzpkt. ^G	3,76	.027
	PRO-INT	SynExpl	67	2,13	0,85	2,25	0,73	2,25	Mzpkt. x Gr. ^G	1,18	.317
		SynImpl	75	2,28	0,68	2,38	0,61	2,21			
Abstrakta	Lex	74	1,82	1,70	2,07	1,84	1,93	1,93	Mzpkt.	9,49	<.001
	PRO-ISO	SynExpl	67	2,00	1,62	2,42	1,81	2,13	Mzpkt. x Gr.	1,15	.334
		SynImpl	75	2,00	1,72	2,43	1,73	1,84			
	Lex	74	1,73	1,13	1,92	1,15	1,86	1,06	Mzpkt.	4,11	.017
	PRO-INT	SynExpl	67	1,75	1,27	1,93	1,13	1,73	Mzpkt. x Gr.	0,32	.866
		SynImpl	75	1,62	1,52	1,90	1,10	1,77			
	Lex	74	-0,57	1,24	0,17	1,53	-0,28	1,74	Mzpkt. ^G	37,07	<.001
	PRO-ISO	SynExpl	67	-0,68	1,27	0,32	1,67	0,07	Mzpkt. x Gr. ^G	1,80	.134
		SynImpl	75	-0,67	1,42	-0,10	1,26	-0,41			
Nominalisierungen	Lex	74	-0,41	1,30	0,40	1,28	0,09	1,38	Mzpkt. ^G	24,59	<.001
	PRO-ISO	SynExpl	67	-0,41	1,17	0,26	1,27	0,02	Mzpkt. x Gr. ^G	0,82	.509
		SynImpl	75	-0,53	1,36	-0,12	1,32	-0,22			
	Lex	74	-0,08	1,26	0,24	1,52	0,00	1,54	Mzpkt.	16,95	<.001
	N	SynExpl	67	-0,24	1,20	0,55	1,61	0,20	Mzpkt. x Gr.	1,13	.342
		SynImpl	75	-0,28	1,48	0,33	1,20	0,11			
	Lex	74	1,73	1,51	2,19	1,71	1,87	1,65	Mzpkt.	9,77	<.001
	Det N	SynExpl	67	1,74	1,25	2,25	1,66	1,96	Mzpkt. x Gr.	0,98	.418
		SynImpl	75	1,88	1,46	2,08	1,44	1,69			
Syntaktischer Kontext (PRO-ISO)	Lex	74	0,29	1,64	0,86	1,96	0,53	1,83	Mzpkt. ^G	21,99	<.001
	A N	SynExpl	67	0,45	1,72	1,13	1,83	0,81	Mzpkt. x Gr. ^G	0,89	.468
		SynImpl	75	0,24	1,65	0,87	1,79	0,22			
	Lex	74	0,75	2,06	1,35	2,21	1,06	2,38	Mzpkt.	12,83	<.001
	Det A N	SynExpl	67	0,96	2,08	1,75	2,21	1,82	Mzpkt. x Gr.	1,84	.120
		SynImpl	75	1,08	1,91	1,61	2,02	1,12			
	Lex	74	1,19	1,49	1,84	1,36	1,73	1,43	Mzpkt.	12,61	<.001
	N	SynExpl	67	1,23	1,47	1,89	1,24	1,44	Mzpkt. x Gr.	.988	.414
		SynImpl	75	1,17	1,45	1,56	1,56	1,62			
Syntaktischer Kontext (PRO-INT)	Lex	74	1,31	1,67	1,80	1,67	1,87	1,65	Mzpkt.	11,63	<.001
	Det N	SynExpl	67	1,35	1,36	1,37	1,61	1,96	Mzpkt. x Gr.	0,86	.488
		SynImpl	75	1,02	1,46	1,29	1,51	1,69			
	Lex	74	1,27	0,94	2,11	1,54	1,61	1,64	Mzpkt.	17,33	<.001
	A N	SynExpl	67	1,48	0,62	2,01	1,59	1,90	Mzpkt. x Gr.	0,96	.428
		SynImpl	75	1,37	0,85	1,85	1,46	1,78			
	Lex	74	1,73	1,80	2,71	1,79	2,40	1,83	Mzpkt.	25,61	<.001
	Det A N	SynExpl	67	1,81	1,84	2,65	1,82	2,48	Mzpkt. x Gr.	0,58	.679
		SynImpl	75	1,88	1,75	2,51	1,78	2,23			

Anhang 2

Test	Gruppe	n	Prä		Post		Follow up		Varianzanalysen				
			M	SD	M	SD	M	SD	Faktor	F	p	η^2	
GKS-Gesamt (PRO-ISO)	Werkreal-schule	Lex	12	0,62	1,14	0,82	1,37	0,76	1,21	Mzpkt.	0,55	.582	.020
	SynExpl	7	0,50	0,56	0,40	0,84	0,19	0,60	Mzpkt. x Gr.	0,35	.841	.025	
	SynImpl	11	0,78	0,84	0,73	0,87	0,43	1,19					
	Real-schule	Lex	39	1,72	0,75	1,97	0,79	1,92	0,95	Mzpkt.	14,01	<.001	.105
	SynExpl	40	1,86	0,79	2,13	0,87	2,00	0,80	Mzpkt. x Gr.	1,01	.402	.017	
	SynImpl	44	1,88	0,96	2,23	0,76	1,92	0,94					
	Gesamt-schule	Lex	12	1,31	0,92	1,31	1,11	1,26	1,10	Mzpkt.	3,06	.054	.090
	SynExpl	10	1,27	0,65	1,87	1,41	1,97	1,16	Mzpkt. x Gr.	1,98	.109	.113	
	SynImpl	12	1,63	0,60	1,98	0,72	1,64	0,93					
GKS-Gesamt (PRO-INT)	Gymna-sium	Lex	11	2,61	0,70	3,05	0,62	2,99	0,52	Mzpkt.	23,79	<.001	.478
	SynExpl	10	2,73	0,57	3,53	0,41	3,41	0,48	Mzpkt. x Gr.	1,23	.308	.087	
	SynImpl	8	2,41	0,58	2,81	0,59	2,85	0,73					
	Werkreal-schule	Lex	12	0,54	0,61	0,67	0,82	0,71	0,59	Mzpkt.	1,06	.353	.038
	SynExpl	7	0,58	0,77	1,00	0,58	0,60	0,70	Mzpkt. x Gr.	1,32	.275	.089	
	SynImpl	11	0,93	0,56	0,79	0,81	0,66	0,46					
	Real-schule	Lex	39	1,25	0,69	1,51	0,54	1,43	0,67	Mzpkt. ^G	11,16	<.001	.085
	SynExpl	40	1,23	0,49	1,43	0,60	1,29	0,56	Mzpkt. x Gr. ^G	0,28	.894	.005	
	SynImpl	44	1,26	0,59	1,47	0,49	1,38	0,66					
GKS-Gesamt (REZ-INT)	Gesamt-schule	Lex	12	1,02	0,56	1,38	0,57	0,83	0,45	Mzpkt.	8,87	<.001	.223
	SynExpl	10	0,78	0,77	1,14	0,89	1,11	0,85	Mzpkt. x Gr.	1,77	.146	.103	
	SynImpl	12	0,76	0,54	1,23	0,65	1,01	0,41					
	Gymna-sium	Lex	11	1,57	0,46	2,00	0,40	1,96	0,35	Mzpkt.	15,63	<.001	.375
	SynExpl	10	1,90	0,33	2,05	0,36	2,28	0,11	Mzpkt. x Gr.	1,31	.277	.092	
	SynImpl	8	1,77	0,38	2,00	0,47	2,05	0,41					
	Werkreal-schule	Lex	12	0,32	0,50	-0,11	1,51	0,23	0,63	Mzpkt. ^G	0,26	.775	.009
	SynExpl	7	-0,17	0,65	-0,07	0,61	0,13	1,01	Mzpkt. x Gr. ^G	0,53	.713	.038	
	SynImpl	11	-0,16	0,58	0,00	0,52	-0,09	0,64					
GKS-Gesamt (REZ-INT)	Real-schule	Lex	39	0,05	0,79	0,26	1,07	0,49	1,26	Mzpkt.	20,42	<.001	.145
	SynExpl	40	0,01	0,77	0,25	1,03	0,36	0,84	Mzpkt. x Gr.	0,63	.634	.010	
	SynImpl	44	0,18	0,87	0,61	1,15	0,75	1,21					
	Gesamt-schule	Lex	12	0,20	0,40	0,34	1,13	0,42	0,88	Mzpkt.	4,67	.013	.131
	SynExpl	10	-0,18	0,66	0,34	1,00	0,71	0,79	Mzpkt. x Gr.	1,29	.283	.077	
	SynImpl	12	-0,02	0,56	0,10	0,70	0,15	0,96					
	Gymna-sium	Lex	11	0,91	1,38	1,24	1,70	1,90	2,02	Mzpkt.	17,21	<.001	.398
	SynExpl	10	1,83	1,64	2,69	1,11	2,68	0,96	Mzpkt. x Gr.	1,22	.315	.086	
	SynImpl	8	1,21	1,79	2,01	1,74	2,79	1,83					

Necle Bulut¹

Zwischen Tinte und Pixel: ein Forschungsüberblick über das Handschreiben auf Papier und Tablet

Zusammenfassung

Der Beitrag bietet einen systematischen Überblick über den aktuellen empirischen Forschungsstand zum Handschreiben auf Papier und auf dem Tablet. Im Fokus steht der direkte Vergleich dieser beiden Schreibumgebungen im Hinblick auf Effekte auf den Schreibprozess sowie Lern- und Gedächtnisleistungen. Zentrale Einflussfaktoren wie Entwicklungsstand, Vertrautheit mit dem Medium, kognitive Beanspruchung und Akzeptanz werden differenziert dargestellt und empirisch fundiert bewertet.

In der Synthese der Forschungsergebnisse werden mögliche Potenziale der digitalen Medienintegration thematisiert, zugleich werden jedoch erhebliche Unsicherheiten und vielfältige Forschungsdesiderata deutlich. Für die Praxis erscheinen vor dem Hintergrund der noch begrenzten empirischen Evidenz lediglich vorsichtige und kontextabhängige Empfehlungen möglich.

Schlagwörter: Handschreiben • Papier • Tablet • Schreibkompetenz • Medienvergleich
• Schreibmotorik

Abstract

This article provides a systematic overview of the current empirical research on handwriting on paper and on tablets. The main focus is the direct comparison of these two writing environments with regard to their effects on the writing process, as well as on learning and memory performance. Key influencing factors such as developmental stage, familiarity with the medium, cognitive load, and acceptance are examined in detail and assessed on an empirical basis.

In synthesizing the research findings, possible potentials of digital media integration are discussed. At the same time, significant uncertainties and a variety of research desiderata become evident. In light of the still limited empirical evidence, only cautious and context-dependent recommendations can currently be made for practice.

Keywords: Handwriting • Paper • Tablet • Writing competence • Media comparison • Writing motor skills

¹ Unter Mitarbeit von Sophie Ziegenbein

Der gezielte Einsatz verschiedener Schreibmedien – vom Handschreiben auf Papier über das digitale Schreiben mit Stift auf dem Tablet bis zum Tastaturschreiben – ist zu einem zentralen bildungspolitischen Thema geworden. So fordert etwa der Medienkompetenzrahmen NRW die verbindliche Förderung digitaler Kompetenzen im Unterricht (Medienberatung NRW, 2020), was die Integration von Tablets und digitalen Stiften bundesweit vorantreibt. Auch der DigitalPakt Schule hat den flächendeckenden Zugang zu entsprechender Technologie maßgeblich unterstützt (DigitalPakt Schule, 2019).

Obwohl digitale Schreibwerkzeuge mittlerweile fest zum schulischen Alltag gehören, bestehen weiterhin erhebliche empirische Unsicherheiten bezüglich ihrer langfristigen Auswirkungen auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen und Lernleistungen. Diese Unsicherheiten zeigen sich auch international: So hat Schweden nach einer Phase intensiver Digitalisierung der Schulen das Handschreiben wieder stärker in den Unterricht integriert und dabei auf neue wissenschaftliche Evidenzen zur Bedeutung handschriftlicher Kompetenzen für schulisches Lernen verwiesen (Karolinska Institutet, 2023).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern analoges und digitales Handschreiben tatsächlich vergleichbare Wirkungen auf den Lernprozess entfalten, zumal in vielen Schulen Notizen oder Übungen zunehmend digital, Prüfungen aber meist weiterhin handschriftlich abgelegt werden. Die aktuelle Forschung zeigt, dass der Wechsel vom Schreiben mit Stift auf Papier zum Schreiben mit Stift auf dem Tablet keineswegs trivial ist. Vielmehr erfordert er entwicklungsbezogene Anpassungsprozesse, da sich analoges und digitales Handschreiben u. a. in sensomotorischen Aspekten unterscheiden. Lernende mit geringer Schreiberfahrung können davon besonders betroffen sein (Alamargot & Morin, 2015, S. 36–37; Mann et al., 2015, S. 6; Gerth et al., 2016, S. 16).

Der Forschungsüberblick konzentriert sich auf vier zentrale Einflussfaktoren: Entwicklungsstand und Vertrautheit mit dem Medium, kognitive Beanspruchung, Lern- und Gedächtniseffekte sowie subjektive Präferenzen und Akzeptanz. Anhand dieser Faktoren werden Chancen, Herausforderungen und offene Forschungsfragen für die Schulpraxis herausgearbeitet, wobei zuvor die grundlegende Funktion des Verschriften im Schreibprozess unabhängig vom verwendeten Werkzeug zu klären ist.

1 Die Rolle des Verschriften im komplexen Schreibprozess

Das Schreiben von Texten erfordert ein koordiniertes Zusammenspiel motorischer, kognitiver und sprachlicher Ressourcen, damit Gedanken und Ideen in klare sprachliche Strukturen überführt und verschriftet werden können (vgl. Antos, 2000, S. 106). Während des Schreibprozesses konkurrieren unterschiedliche Teilprozesse um die begrenzten Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses. Für eine gelingende Textproduktion ist es daher zentral, dass sogenannte hierarchieniedrige Prozesse wie das Verschriften – das heißt die physische Umsetzung von Buchstaben, Wörtern oder Sätzen mit der Hand, sei es analog auf Papier, digital mit dem Stift oder per Tastatur –, die korrekte Rechtschreibung sowie das flüssige Formulieren einfacher Sätze möglichst automatisiert und flüssig ablaufen. Erst dadurch werden Ressourcen für anspruchsvollere, hierarchiehöhere Prozesse frei – wie für das Planen des Textes, das sprachliche Ausgestalten von Ideen, das inhaltliche Strukturieren oder das Überarbeiten (vgl. Stephany et al., 2020, S. 178).

Bei erfahrenen Schreiber:innen sind diese Handlungsabläufe häufig so weit automatisiert, dass sie nahezu unbewusst und fehlerfrei ablaufen (vgl. Sturm et al., 2017, S. 85). Dabei werden Bewegungsprogramme weitgehend aus dem motorischen Gedächtnis abgerufen – es ist etwa möglich, auch mit

geschlossenen Augen zu schreiben. Bei Schreibanfänger:innen hingegen ist die Motorik noch nicht automatisiert; es muss mehr Aufmerksamkeit auf die Ausführung gerichtet werden, was das Arbeitsgedächtnis zusätzlich beansprucht (vgl. Odersky, 2018, S. 213–214) – ähnlich wie beim Schreiben mit der nicht-dominanten Hand.

Verzögerungen oder Störungen bei der motorischen Ausführung, beispielsweise durch ungewohnte Bewegungen oder wenig eingeübte Schreibwerkzeuge, können zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses führen. Die Folge sind u. a. Einbußen in der Textqualität, z. B. durch das Vergessen von Ideen während des Verschriftens oder durch orthografische Fehler (vgl. Stephany et al., 2020, S. 157, 168, 178). Denn auch für die Rechtschreibung ist Automatisierung bedeutsam: Forschungen zeigen, dass graphomotorische und orthografische Routinen auf neuronaler Ebene eng verbunden sind (vgl. Odersky, 2018, S. 63–64). Wer beide Teilprozesse automatisiert beherrscht, kann sich stärker auf den Inhalt und den sprachlichen Ausdruck konzentrieren.

Diverse Studien belegen insgesamt, dass eine erhöhte motorische Aufmerksamkeitslenkung kognitive Ressourcen bindet, die eigentlich für hierarchiehöhere Schreibprozesse benötigt werden (vgl. Stephany et al., 2020). Motorische Unterschiede sind also nicht nur technisch relevant, sondern haben auch direkte Auswirkungen auf kognitive Prozesse. Teilprozesse, die der Reflexion zugänglich bleiben müssen, wie das Entwickeln inhaltlicher Ideen oder die Überwachung kommunikativer Absichten, stellen zusätzliche Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis und können bei Verzögerungen in der Verschriftlichung zum Verlust von Gedanken führen (vgl. Stephany et al., 2020, S. 167).

Im Kontext der fortschreitenden Digitalisierung rückt nun die Frage in den Vordergrund, wie sich neue Schreibmedien – insbesondere das Schreiben mit digitalen Stiften auf Tablets – auf diese zentralen Schreibprozesse auswirken.

Wie bereits in der Einleitung erläutert, zählen Unterschiede in haptischen und technischen Merkmalen zu den zentralen Charakteristika analoger und digitaler Schreibumgebungen. Diese bislang nur ansatzweise erforschten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen analogem und digitalem Handschreiben bilden den Ausgangspunkt für den folgenden Forschungsüberblick.

2 Synthese des Forschungsstands: Handschreiben auf Papier und Tablet

Das international noch überschaubare Forschungsfeld zum Vergleich von analogem und digitalem Handschreiben weist auf bedeutsame kognitive, motorische und lernbezogene Unterschiede hin. Viele Studien konzentrieren sich bislang auf kurzfristige Effekte, während zu langfristigen Einflüssen auf Textqualität oder Prüfungsleistungen noch gesicherte empirische Grundlagen fehlen.

Als ein zentrales Ergebnis zeigt sich: Der Übergang zwischen analogem und digitalem Handschreiben kann insbesondere für Schüler:innen mit wenig Routine eine erhebliche sensomotorische Herausforderung darstellen (Gerth et al., 2016). Entscheidende Ursache ist das haptische Feedback: Während Papier durch taktile Rückmeldungen und Oberflächenwiderstand die Automatisierung und Präzision der Schreibmotorik unterstützt, bietet das Tablet wegen der Beschaffenheit der Oberfläche meist weniger differenzierte Reize und geringeren Widerstand. Dies führt häufiger zu stockenden Bewegungen, Fehlern und sinkender Schreibqualität (vgl. Alamargot & Morin, 2015; Gerth et al., 2016; Guilbert et al., 2018). Besonders Lernende mit noch nicht automatisiertem analogem Handschreiben sind hiervon betroffen.

Insgesamt legen die bisherigen empirischen Befunde nahe, dass der Oberflächenwiderstand und die differenzierte taktile Rückmeldung beim Schreiben auf Papier entscheidende Voraussetzungen für die Ausbildung und Stabilisierung automatisierter Schreibbewegungen schaffen. Tablets mit glatten Oberflächen können diese sensomotorische Unterstützung bislang nur eingeschränkt bieten (vgl. Guilbert et al., 2018).

Für die Schreibdidaktik stellt sich daher die Frage, inwieweit insbesondere in den ersten Lernjahren oder bei Lernenden mit motorischen Anfangsschwierigkeiten eine parallele oder frühzeitige Nutzung digitaler Tools kognitive Ressourcen bindet, die ansonsten für Planungs- oder Überarbeitungsprozesse im Schreibunterricht genutzt werden könnten.

Im Folgenden werden die genannten vier Schlüsselfaktoren, die das Schreiben mit verschiedenen Werkzeugen maßgeblich beeinflussen, hinsichtlich ihrer empirischen Grundlage und ihrer didaktischen Relevanz diskutiert.

2.1 Entwicklungsstand und spezifische Vertrautheit mit dem Medium

Das Erlernen des Handschreibens erfolgt in der Schule typischerweise zunächst analog mit Stift auf Papier. Für eine erfolgreiche Anpassung an das digitale Handschreiben scheint nach bisheriger Forschung insbesondere der Automatisierungsgrad des analogen Handschreibens bedeutsam zu sein. Einzelne Studien deuten darauf hin, dass Kinder, deren analoge Handschreibkompetenz noch nicht vollständig automatisiert ist und die wenig Erfahrung mit analogem Schreiben haben, beim digitalen Handschreiben tendenziell häufiger motorische Defizite, Fehler und Lesbarkeitsprobleme zeigen als motorisch routinierte Erwachsene (Gerth et al., 2016; Guilbert et al., 2018).

Gerth et al. (2016) berichten beispielsweise, dass in einer Zickzacklinien-Aufgabe alle untersuchten Gruppen (Vorschulkinder, Zweitklässler:innen und Erwachsene) Unterschiede zwischen Schreiben auf dem Papier und auf dem Tablet zeigten, wobei insbesondere die Kinder auf dem Tablet häufiger Fehler machten. Bei den Vorschulkindern stieg die Fehlerquote beim Zeichnen der Zickzacklinie auf dem Tablet im Vergleich zu Papier um rund ein Drittel an, bei Zweitklässler:innen sogar um das Doppelte, während Erwachsene – unabhängig von der Schreiboberfläche – insgesamt sehr wenige Fehler beginnen. Auch die Lesbarkeit der Schrift war beeinträchtigt. Für die Erwachsenen lag der mittlere Lesbarkeitsindex auf dem Tablet bei 0,165 gegenüber 0,125 auf Papier, für Zweitklässler:innen war der Unterschied nicht signifikant, deutete aber ebenfalls in diese Richtung (vgl. Gerth et al., 2016, S. 8).

Die Studie zeigt, dass nicht das Medium per se, sondern insbesondere die Kombination aus geringer Schreibautomatisierung und fehlender Anpassung an die digitale Oberfläche die Schreibleistung beeinflusst. Die persönliche Schreiberfahrung ist damit ein wichtiger Prädiktor für die erfolgreiche Nutzung digitaler Schreibmedien. Die individuelle Vertrautheit mit Tablets wurde jedoch nicht explizit erhoben und bleibt somit eine offene Variable für künftige Forschung; sie wird lediglich altersbedingt angenommen, aber nicht differenziert analysiert.

Eine einzelne Interventionsstudie mit 147 Vorschulkindern (Mayer et al., 2020) liefert ein differenzierteres Bild. Dort trainierten Kinder über sieben Wochen viermal pro Woche das Schreiben und Lesen von Buchstaben sowie Wörtern – entweder mit Bleistift auf Papier, mit Stylus auf einem Tablet oder tippend auf einer virtuellen Tastatur. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Kinder, die handschriftlich arbeiteten – unabhängig davon, ob mit Bleistift auf Papier oder digital mit einem Stylus –, vergleichbare Fortschritte erzielten. Zwischen der Bleistift- und der Stylusgruppe zeigte sich kein signifikanter Unterschied im Lernzuwachs visuell-räumlicher Fähigkeiten von T1 zu T2. Die visuell-

räumlichen Fähigkeiten wurden mit einem Testverfahren erfasst, das das Erkennen identischer Figuren trotz Rotation oder Spiegelung sowie die Analyse komplexer räumlicher Beziehungen beinhaltet. Deskriptiv erreichte die Bleistiftgruppe zwar den größten Leistungszuwachs (T1: 15,3; T2: 17,4), blieb jedoch bei T2 leicht hinter der Stylusgruppe zurück (T1: 16; T2: 17,5).

Der Unterschied in der Anzahl korrekt erkannter Buchstaben zwischen den Gruppen war ebenfalls nicht signifikant, wenngleich die Papiergruppe numerisch leicht vorne lag (T3: Papier: 8,5; Tablet: 8,4) (Mayer et al., 2020, S. 11). Die Aussagekraft dieser Studie ist jedoch aufgrund der begrenzten Interventionsdauer und Aufgabenstellung limitiert.

Neben der analogen Routine spielt auch die spezifische Übung im Umgang mit digitalen Stiften eine entscheidende Rolle. Ungeübte Nutzer:innen zeigen zunächst längere Anpassungszeiten sowie geringere Automatisierung und Schreibqualität. Mit häufiger Erfahrung am digitalen Gerät können diese Defizite jedoch oft kompensiert werden (Bonneton-Botté et al., 2020; Osugi et al., 2019).

Dies legt nahe, dass beim Einstieg ins digitale Handschreiben zunächst der Automatisierungsgrad des analogen Handschreibens diagnostiziert werden sollte.

2.2 Kognitive Beanspruchung und neuronale Aktivierung

Vereinzelte Untersuchungen mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen deuten darauf hin, dass das Schreiben mit digitalen Medien – insbesondere bei geringen Vorerfahrungen – das Arbeitsgedächtnis und das motorische Kontrollsysteem stärker beanspruchen kann als das analoge Handschreiben auf Papier. Einzelne EEG-Studien bestätigen dieses Phänomen: So berichten Hatano et al. (2015) von einer erhöhten Theta-Aktivität im Frontalbereich bei zwölf Oberstufenschüler:innen, was als Hinweis auf eine gesteigerte kognitive Belastung beim digitalen Handschreiben interpretiert werden kann. Allerdings lässt sich der Studie nicht eindeutig entnehmen, ob die individuelle Medienvertrautheit der Teilnehmenden kontrolliert wurde.

Auch eine kleine Zahl verhaltensbasierter Studien dokumentiert, dass Kinder beim Schreiben auf Tablets im Vergleich zum Schreiben auf Papier häufiger längere oder zusätzliche Pausen einlegen und die Bewegungsdynamik ändern. So zeigen Zweitklässler:innen beim digitalen Handschreiben längere Handpausen als beim analogen Handschreiben und abweichende Stiftführungen (Alamargot & Morin, 2015; Guilbert et al., 2018). Die durchschnittliche Dauer der Pausen betrug beim Schreiben auf einem Tablet 443 ms und war damit höher als auf Papier mit 339 ms (vgl. Alamargot & Morin, 2015, S. 38).

Diese Besonderheiten deuten darauf hin, dass mehr Aufmerksamkeit für die Steuerung der Schreibbewegung aufgewendet werden muss und dadurch weniger kognitive Ressourcen für inhaltsbezogene und planende Schreibprozesse verfügbar sind.

Mit zunehmender Schreibpraxis am Tablet nehmen diese erhöhten Anforderungen jedoch messbar ab: Wiederholtes Üben und wachsender Umgang mit digitalen Geräten könnten zu einer allmählichen Normalisierung der kognitiven und motorischen Belastung führen. So ist laut Gerth et al. (2016) der Großteil der signifikanten Interaktionen zwischen Medium und Gruppe darauf zurückzuführen, dass Vorschulkinder im Gegensatz zu Erwachsenen einen signifikanten Unterschied bei der Bearbeitung auf Papier vs. Tablet zeigten. Dies ist plausibel im Hinblick auf fehlende Erfahrung im Schreiben auf Tablets: Ihre Schriftbewegungen sind noch nicht automatisiert, und sie müssen sich bei der geringeren Reibung stärker auf ihre graphomotorische Ausführung konzentrieren. Erwachsene hingegen passen ihre bereits automatisierten motorischen Prozesse schnell an die glattere Tablet-Oberfläche an und gleichen

die reduzierte Reibung nur minimal aus. Zweitklässler:innen nehmen eine Zwischenstellung ein: Sie zeigen Unterschiede bei anspruchsvolleren Aufgaben, nähern sich in ihrer Handschreibleistung jedoch bereits dem Niveau der Erwachsenen an (vgl. Gerth et al., 2016, S. 16). Die Ergebnisse zeigen demnach, dass Nichtschreiber:innen (Vorschulkinder), beginnende Schreiber:innen (Zweitklässler:innen) und erfahrene Schreiber:innen (Erwachsene) unterschiedlich von den beiden Schreibunterlagen beeinflusst werden.

Schüler:innen können demnach beim digitalen Handschreiben auf verstärkte Unterstützung angewiesen sein. Für das Schreiben auf dem Tablet empfiehlt es sich, gezielte Übungsphasen, adaptive Rückmeldungen sowie Entlastungsangebote in digitale Lernumgebungen zu integrieren, um kognitive Überforderung zu vermeiden und einen erfolgreichen Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

2.3 Lern- und Gedächtniseffekte

Eine empirische Untersuchung zu Lern- und Gedächtniseffekten zeigt, dass das papierbasierte Handschreiben – insbesondere bei Erwachsenen und älteren Jugendlichen – oft mit einem tieferen Verständnis und einer besseren Erinnerung an geschriebene Inhalte einhergeht als das Tippen auf einer Tastatur oder das Schreiben mit einem digitalen Stift (vgl. Umejima et al., 2021).

Erklärt wird dieser Befund in der kognitiven Psychologie durch die sogenannten *reichhaltigeren Kodierungsprozesse*: Die Kombination aus feinmotorischer Bewegung, der räumlichen Anordnung von Notizen auf dem Papier und der bewussten Auswahl von zu Verschriftendem fördert eine intensivere Verarbeitung und Verankerung der Inhalte im Gedächtnis, denn beim klassischen Handschreiben werden Gehirnbereiche aktiviert, die für tiefergehende Sprachverarbeitung und Bedeutungszuordnung zentral sind. Eine wichtige Rolle für diese Verarbeitungstiefe spielt dabei der Automatisierungsgrad der Schreibbewegung (Umejima et al., 2021): Wenn die motorischen Abläufe beim Schreiben beim inzwischen gewohnten Gebrauch von Stift und Papier so weit automatisiert sind, dass Schreibende ihnen kaum Aufmerksamkeit widmen müssen, stehen mehr kognitive Ressourcen für das Nachdenken über Inhalte, Formulierungen und sprachliche Strukturen zur Verfügung (z. B. Stephany et al., 2020, S. 168). Dies erleichtert die tiefere Sprachverarbeitung und ein tieferes Verständnis. Gleichzeitig kann eine bewusste Verlangsamung des Schreibprozesses, etwa durch absichtliches, reflektiertes Schreiben, das Nachdenken über die Inhalte und damit eine intensivere Verarbeitung zusätzlich begünstigen. Problematisch wird dies jedoch, wenn die Verlangsamung vor allem durch eine übermäßige Fokussierung auf die exakte Ausführung bedingt ist: Dann werden kognitive Ressourcen gebunden, die für inhaltliche oder sprachliche Überlegungen fehlen (vgl. Umejima et al., 2021). Dieser Effekt zeigt sich insbesondere beim Schreiben mit dem digitalen Stift auf dem Tablet: Wenn der Umgang damit ungewohnt ist und die motorischen Bewegungen noch nicht automatisiert sind, müssen Lernende ihre Aufmerksamkeit zu sehr auf die exakte Ausführung und Steuerung der Bewegungen richten. Dadurch stehen weniger kognitive Kapazitäten für inhaltliche oder sprachliche Überlegungen bereit; Planen, Formulieren und Überarbeiten eines Textes geraten ins Hintertreffen. In der Folge leidet möglicherweise die Textqualität, da die tiefergehende Sprachverarbeitung und Bedeutungszuordnung nicht in dem Maße stattfinden kann wie beim vertrauten, flüssigen Schreiben auf Papier.

Damit wird deutlich, dass der potenzielle Mehrwert einzelner Schreibmedien differenziert zu betrachten ist: Die Überlegenheit des analogen Schreibens ist nicht für alle Lerntypen, Fachaufgaben oder Aufgabenformate pauschal zu behaupten. Bei der Gestaltung von Lernaufgaben scheint es sinnvoll, nicht von einem Automatismus der Mediennutzung auszugehen, sondern die individuellen Erfahrungen und Präferenzen der Schüler:innen methodisch aufzugreifen und Aufgabenformate passgenau

auszuwählen. Vor allem beim Erwerb und bei der Festigung komplexer Inhalte kann das handschriftliche Arbeiten auf Papier aktuell weiterhin für viele Lerngruppen einen kognitiven Vorteil bedeuten; digitale Schreibangebote sollten deshalb durch begleitete Reflexion und gezielte Strategiearbeit ergänzt werden, wie etwa den bewussten Vergleich verschiedener Notiztechniken oder das Nachdenken über Unterschiede im Lernprozess je nach Medium.

2.4 Subjektive Präferenzen und Akzeptanz/Handhabung

Bislang liegt zu subjektiven Präferenzen und zur Akzeptanz digitaler Schreibmedien lediglich eine Studie vor, die Hinweise darauf liefert, dass besonders jüngere Schüler:innen das Schreiben auf dem Tablet häufig als weniger angenehm bewerten, Schwierigkeiten im Umgang mit der Technik erleben und Unzufriedenheit mit der Verschlechterung ihres Schriftbilds äußern (vgl. Mann et al., 2015). Auch Lehrkräfte beobachten, dass gerade zu Beginn viele Kinder und Jugendliche mit der Bedienung des Stylus, der glatten Oberfläche oder technischen Problemen zu kämpfen haben (vgl. Mann et al., 2015).

Nach den bisherigen Befunden scheint sich die Skepsis gegenüber dem digitalen Handschreiben mit wachsender technischer Erfahrung und Übung zu verringern. Teilnehmer:innen, die bereits mit digitalen Schreibgeräten vertraut waren, bewerten das Schreiben mit dem Digitalstift als angenehmer und weniger arbeitsaufwändig als Personen ohne entsprechende Vorerfahrungen (Osugi et al., 2019). Dies deutet darauf hin, dass regelmäßige Nutzung und zunehmende Routine digitale Schreibprozesse subjektiv als entlastender und positiver erscheinen lassen. Zudem bietet das digitale Schreiben Möglichkeiten wie das flexible Ordnen von Notizen oder eine individuellere Gestaltung des Schreibvorgangs.

Es ist demnach naheliegend, dass die Akzeptanz und effektive Nutzung digitaler Schreibtechnologien ein entwicklungs- und erfahrungsabhängiger Adoptionsprozess ist, der Zeit und unterstützende Begleitung benötigt. In der Unterrichtspraxis sollten digitale Schreibwerkzeuge behutsam eingeführt und begleitet werden, um individuelle Präferenzen und mögliche Anfangshürden angemessen zu adressieren.

Tabelle 1 bietet einen zusammenfassenden Überblick über die bislang vorliegenden zentralen empirischen Studien zum Vergleich zwischen analogem und digitalem Handschreiben.

Autor:innen	Stichprobe/Alter	Design/Dauer	Methode/Aufgabe	Hauptbefund	Limitationen
Alamargot & Morin (2015)	14 Zweitkl. (7,53 J.), 14 Neuntkl. (14,45 J.)	Querschnitt, an drei Schule in Poitiers, Frankreich	Alphabet/Name auf Papier und Tablet, Bewegungsanalyse	Geringere Lesbarkeit am Tablet; 2. Kl.: längere Pausen, stockend; 9. Kl.: mehr Druck, schneller	Kleines N, keine Längsschnittdaten,
Mann et al. (2015)	13 Kinder (9–10 J.), Lehrkräfte	Querschnitt, 4 Tage, 4 Aufgaben, Grundschule in Großbritannien	Videoanalyse, subjektive Befragung	Tablet: veränderte Körperhaltung, weniger Komfort, schlechtere Qualität (laut Eigenbericht)	Subjektive Urteile, sehr kleines N, keine Längsschnittdaten
Gerth et al. (2016)	25 Vorschulkinder (5,4 J.), 27 Schüler:innen (7,7 J.), 25 Erwachsene (21,8 J.)	Querschnitt, 3 Schreibaufgaben, KiTa/Schule/Uni	Analyse Schreibparameter (Dauer, Fehler etc.)	Vorschulkinder: Tablet = mehr Fehler; Papier besser für Anfänger	Keine Längsschnittdaten
Hatano et al. (2015)	30 Studierende (20–30 J.)	Experiment, 8 Wochen (1x/Woche), Labor	EEG (Theta-Band)	+20 % Theta-Aktivität digital ($p < .05$), keine kognitiven Unterschiede	Keine Schüler:innen, keine Längsschnittdaten
Guilbert et al. (2018)	20 Zweitkl. (7,8 J.), 19 Fünftkl. (11,1 J.), 20 Erw. (25,4 J.)	Querschnitt, an Schulen in Poitiers, Frankreich	Buchstaben/Pseudowörter auf versch. Oberflächen, Bewegungsanalyse	Fehlendes Feedback: größere Buchstaben, mehr Stiftdruck; glatte Oberfläche: motorisch schlechter, höhere Belastung	Keine Längsschnittdaten
Osugi et al. (2019)	28 Erwachsene (26–52 J.)	Experiment, Querschnitt, Labor	Lesen und Handschreiben digital vs. analog, dabei EEG-Messung und subjektiver Fragebogen	Nur erfahrene Digitalnutzer:innen: stärkere Lernwirkung im EEG (N400); sonst kein Unterschied	Nur Erwachsene, keine Schüler:innen, keine Längsschnittdaten
Bonneton-Botté et al. (2020)	233 Vorschulkinder (5,4 J.)	Quasiexperiment, 12 Wochen (20 Min./Woche), 22 Vorschulen in der Bretagne, Frankreich	Prä- und Post-Test Handschrift, Transfer	Digitale Medien v. a. bei mittlerer Leistung effektiv; erfolgreicher Transfer auf analoges Schreiben	Kein echter Längsschnitt, Fokus Vorschulkinder
Mayer et al. (2020)	145 Vorschulkinder (4-6J.)	Interventionsstudie, 7 Wochen (4x/Woche), Kindergärten in Ulm	Vergleich: Handschrift (Papier/Tablet), Tastaturschreiben, Lernspiele	Bleistift und Stylus: ähnliche Lernfortschritte; Bleistiftgruppe: bessere visoräumliche Fähigkeiten	Keine Längsschnittdaten, kurze Dauer
Umejima et al. (2021)	48 Studierende (18–29 J.)	Querschnitt, Universität in Tokio, Japan	MRT; Vergleich der Gedächtnisleistung/Gehirnaktivierung beim Lernen mit Papier, Tablet und Smartphone	Handschriftliche Notizen fördern tiefere und stabilere Informationskodierung	Nur Studierende, keine Längsschnittdaten, keine Schüler:innen

Tab. 1: Überblick über den aktuellen empirischen Forschungsstand zu analogem und digitalem Handschreiben

Die bislang identifizierten empirischen Studien zum Vergleich zwischen analogem und digitalem Handschreiben weisen deutliche Begrenzungen hinsichtlich Stichprobengröße, Untersuchungsdauer und untersuchter Kompetenzbereiche auf. Daraus ergibt sich die Frage, welche Desiderata bestehen und in welche Richtungen zukünftige Forschung vorangetrieben werden sollte.

2.5 Forschungsdesiderata: offene Fragen und zukünftige Forschungsrichtungen

Die Auswertung der bislang verfügbaren Studien und ihrer zentralen Ergebnisse zeigt erhebliche Forschungsdesiderata im Vergleich von analogem und digitalem Handschreiben. Fast alle bisherigen Arbeiten basieren auf einmaligen Erhebungen oder relativ kurzen Beobachtungszeiträumen von wenigen Wochen bis wenigen Monaten, häufig in experimentellen oder Labor-Settings. Längsschnittstudien mit einer systematischen und nachhaltigen Begleitung über den Verlauf eines oder mehrerer Schuljahre hinweg liegen bislang ebenso wenig vor wie belastbare vergleichende schulrelevanter Leistungsindikatoren in authentischen Unterrichtskontexten. Viele Untersuchungen fokussieren sich zudem stark auf motorische Aspekte oder spezifische Altersgruppen, während umfassende Analysen zu Textqualität, Rechtschreibleistungen, Motivation oder subjektiven Einstellungen selten sind. Darüber hinaus fehlen bislang auch praxeologische Studien, die Veränderungen in Schreib- und Unterrichtspraktiken selbst in den Blick nehmen. Inwiefern sich Schreibroutinen, Aufgabenstellungen und didaktische Arrangements mit zunehmender Digitalisierung tatsächlich wandeln, ist bisher weitgehend offen.

Für eine gezielte Weiterentwicklung der Deutschdidaktik sowie evidenzbasierte Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung lassen sich auf Basis der aktuellen Forschungslage insbesondere folgende zentrale Forschungsdesiderata herausstellen:

(1) Langfristige Längsschnittstudien:

Es fehlt an kontrollierten Studien, die über mindestens ein Schuljahr hinweg den Einfluss digitaler Schreibmedien auf Schreibkompetenz, Textqualität und weitere Lernleistungen verfolgen und mit konventionellen (analogen) Bedingungen vergleichen.

(2) Systematische Vergleichsstudien zu Prüfungsleistungen:

Vergleichende Erhebungen, welche die Leistungen von Schüler:innen unter Prüfungsbedingungen beim Schreiben mit digitalen und analogen Medien gegenüberstellen, sind bislang nicht vorhanden. Gerade hier bestehen offene Fragen hinsichtlich Übertragbarkeit, Fairness und Validität gängiger (schriftlicher) Leistungsbeurteilungen.

(3) Differenzielle Zielgruppenforschung:

Da viele verfügbare Studien sich auf Vorschulkinder oder speziell ausgewählte Teilgruppen konzentrieren, bedarf es weiterer Untersuchungen, die differenzierte Effekte in unterschiedlichen Altersgruppen (z. B. Sekundarstufe I/II) sowie bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Sprachständen oder Vorerfahrungen systematisch erfassen.

(4) Bewertung und Entwicklung medienspezifischer Schulungskonzepte:

Trainingsprogramme zur gezielten Förderung der Schreibkompetenz auf digitalen Endgeräten sollten empirisch evaluiert werden – insbesondere im Hinblick auf ihre Wirksamkeit für die Automatisierung des Handschreibens und die Übertragbarkeit zwischen digitalen und analogen Schreibsituationen.

(5) Analyse von Adoptions- und Wechselprozessen:

Kaum untersucht ist bislang, wie Schüler:innen in realen Situationen zwischen digitalen und analogen Handschreibformaten wechseln – etwa bei Prüfungen, im Unterrichtsalltag oder bei den Hausaufgaben. Unklar bleibt, welche Auswirkungen dies auf Tempo, Fehlerquote sowie Motivation und Wohlbefinden hat.

(6) Ausbau von Forschungsarbeiten zu subjektiven Präferenzen und Akzeptanz:

Zu den subjektiven Einstellungen und Erlebensweisen von Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern im Hinblick auf digitale Schreibmedien liegen nur wenige qualitative Studien vor. Zukünftige Forschung sollte stärker erfassen, welche Faktoren gelingende Medienintegration und individuelle Zufriedenheit im Schreibunterricht bestimmen.

Diese Desiderata verdeutlichen, dass substanzelle Forschungslücken insbesondere in Bezug auf langfristige Effekte, echte Schulsettings, differenzielle Zielgruppen und subjektive Perspektiven bestehen. Gerade für eine zukunftsfähige und evidenzbasierte Gestaltung des Deutschunterrichts ist es unverzichtbar, diese offenen Fragen systematisch zu adressieren.

Nur durch gezielte, methodisch vielfältige und schulpraktisch relevante Studien lassen sich Empfehlungen für die Integration digitaler und analoger Handschreibformen, für die Entwicklung passender Unterrichtskonzepte und für die Sicherung von Chancengerechtigkeit und Lernförderlichkeit geben.

Die Weiterentwicklung einer schreibdidaktisch reflektierten Medienintegration bleibt daher eng an die Beantwortung dieser zentralen Forschungsfragen gebunden. Ein geplantes Forschungsprojekt soll künftig gezielt eruieren, wie sich digitales und analoges Handschreiben auf Rechtschreibleistung, Textqualität und Lernprozesse im deutschsprachigen Unterricht langfristig auswirken. Im Zentrum stehen dabei mehrere zentrale Fragen: erstens, ob und inwiefern die Einführung digitaler Handschreibtechnologien im schulischen Alltag die Entwicklung und Qualität des analogen Handschreibens beeinflusst; zweitens, ob sich Rechtschreibleistung und Textqualität in Abhängigkeit von der bevorzugten Schreibmodalität unterscheiden; und drittens, welche Rolle der Automatisierungsgrad sowie die Erfahrungen der Lernenden mit dem Medium bei der Bewältigung verschiedener Schreibanforderungen spielen.

3 Schlussbetrachtungen

Der Vergleich zwischen analogem und digitalem Handschreiben steht im Zentrum aktueller didaktischer, bildungspolitischer und schulpraktischer Diskussionen. Die bisherigen empirischen Studien zeigen, dass sich Schreibkompetenzen und Lernprozesse in Abhängigkeit vom verwendeten Schreibmedium, vom individuellen Entwicklungsstand sowie von der jeweiligen Vertrautheit mit dem Medium unterschiedlich entwickeln können. Zugleich wurde deutlich, dass die bisherige Forschungslage in vielerlei Hinsicht begrenzt ist und vor allem kurzfristige Effekte im Fokus stehen.

In der Praxis stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, mit einem erheblichen Maß an Ungewissheit zu planen. Es empfiehlt sich vor diesem Hintergrund, die Einführung und Nutzung digitaler Schreibmedien im Unterricht sorgsam zu gestalten, begleitende Übungsphasen sowie individuelle Diagnosen konsequent einzuplanen und gezielt unterschiedliche Lernwege zu ermöglichen. Besonders Übergänge zwischen analogen und digitalen Formaten sollten durch gezielte Unterstützungsangebote abgedeckt werden. Gerade für Schüler:innen, die regelmäßig auf dem Tablet schreiben und in Testsituationen plötzlich zum Schreiben auf Papier wechseln müssen, stellt sich die Frage nach möglichen Umstellungsschwierigkeiten und deren Einfluss auf die Schreibqualität und -leistung. Unabhängig vom Medium

sollte die Förderung einer flüssigen und lesbaren Handschrift jedoch kontinuierlich während der gesamten Schulzeit ein zentrales Ziel bleiben.

Aus der Sicht von Forschung und Bildungspolitik besteht ein dringender Bedarf an systematischen, langfristig angelegten und didaktisch fundierten Untersuchungen, die die aktuelle Lücke zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und unterrichtlicher Realität schließen und so eine tragfähige Grundlage für zukunftsfähige Medienkonzepte im Schreibunterricht schaffen.

Insgesamt unterstreicht der Forschungsstand: Die Integration digitaler Schreibtechnologien im Unterricht birgt vielfältige Chancen, stellt aber gleichermaßen substantielle und bislang nur ansatzweise geklärte Herausforderungen für die Schreibdidaktik dar. Ein bewusster, reflektierter und differenzierender Umgang mit der Medienvielfalt bleibt daher eine zentrale Aufgabe für alle Beteiligten im Bildungssystem.

Literatur

- Alamargot, D., & Morin, M. F. (2015). Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine. *Human Movement Science*, 44, 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.08.011>
- Antos, G. (2000). Ansätze zur Erforschung der Textproduktion. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (1. Halbband, S. 105–112). De Gruyter.
- Bonneton-Botté, N., Fleury, S., Girard, N., Le Magadou, M., Cherbonnier, A., Renault, M., Anquetil, E., & Jamet, E. (2020). Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom. *Computers & Education*, 151, 103831. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103831>
- DigitalPakt Schule. (2019). *Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019*. https://www.digital-paktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf
- Gerth, S., Klassert, A., Dolk, T., Fliesser, M., Fischer, M. H., Nottbusch, G., & Festman, J. (2016). Is handwriting performance affected by the writing surface? Comparing preschoolers', second graders', and adults' writing performance on a tablet vs. paper. *Frontiers in Psychology*, 7, 1308. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01308>
- Guilbert, J., Alamargot, D., & Morin, M. F. (2019). Handwriting on a tablet screen: Role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults. *Human Movement Science*, 65, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2018.09.001>
- Hatano, A., Sekine, T., Herai, T., Ihara, N., Tanaka, Y., Murakami, S., Shinobu, K., & Nittono, H. (2015). Effects of the use of paper notebooks and tablet devices on cognitive load in learning—An electroencephalographic (EEG) study. *IEICE Technical Report*, 115, 39–44. https://www.ieice.org/publications/ken/summary.php?contribution_id=75166&society_cd=HCG&ken_id=HCS&-year=2015&presen_date=2015-08-22&schedule_id=4876&lang=en&expandable=4
- Karolinska Institutet. (2023). *Stellungnahme zur digitalen Bildung*. https://die-pädagogische-wende.de/wp-content/uploads/2023/07/Karolinska-Stellungnahme_2023_dt.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich* (Beschluss vom 15.10.2004, in der Fassung vom 23.06.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf

- Mann, A. M., Hinrichs, U., & Quigley, A. (2015). Digital pen technology's suitability to support handwriting learning. In T. Hammond, S. Valentine, A. Adler, & M. Payton (Hrsg.), *The impact of pen and touch technology on education* (S. 15–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15594-4_2
- Mayer, C., Wallner, S., Budde-Spengler, N., Braunert, S., Arndt, P. A., & Kiefer, M. (2020). Literacy training of kindergarten children with pencil, keyboard, or tablet stylus: The influence of the writing tool on reading and writing performance at the letter and word level. *Frontiers in Psychology*, 10, 3054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03054>
- Medienberatung NRW. (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*. https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf
- Odersky, E. (2018). *Handschrift und Automatisierung des Handschreibens. Eine Evaluation von Kinderschriften im 4. Schuljahr*. J. B. Metzler.
- Osugi, K., Ihara, A., Nakajima, K., Kake, A., Ishimaru, K., Yokota, Y., & Naruse, Y. (2019). Differences in brain activity after learning with the use of a digital pen vs. an ink pen: An electroencephalography study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 275. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00275>
- Stephany, S., Lemke, V., Goltsev, E., Linnemann, M., Bulut, N., Claes, P., Krause-Wolters, M., Haider, H., Roth, H.-J., & Becker-Mrotzek, M. (2020). Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten. Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 156–179). Kohlhammer.
- Sturm, A., Nänny, R., & Wyss, S. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Beltz Juventa.
- Umejima, K., Ibaraki, T., Yamazaki, T., & Sakai, K. L. (2021). Paper notebooks vs. mobile devices: Brain activation differences during memory retrieval. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15, 634158. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.634158>

Anschrift der Verfasserin:

*Necle Bulut, Universität Münster, Germanistisches Institut, Abteilung für Sprachdidaktik,
Schlossplatz 34, 48143 Münster*
necle.bulut@uni-muenster.de

Stefan Born

Bericht über die Arbeitstagung „Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik“

Humboldt-Universität zu Berlin, 19. und 20. Juni 2025

Zusammenfassung

Die Arbeitstagung „*Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik*“ (19.–20. Juni 2025, Humboldt-Universität zu Berlin) nahm ein Desiderat der Literaturdidaktik in den Blick: die theoretische Fundierung didaktischer Analyse. Während sie in der Unterrichtsvorbereitung als unverzichtbar gilt, ist ihre deutschdidaktische Durchdringung bislang defizitär und ihre Umsetzung in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung häufig von formelhaften Verzerungen geprägt. In vorbereitenden Analysen zu ausgewählten literarischen Texten und anschließenden Diskussionsphasen wurden zentrale Dimensionen der didaktischen Analyse herausgearbeitet: die Bedeutung ästhetischer Erfahrung, die Integration literaturwissenschaftlicher Perspektiven und die Beschreibung von Bedeutsamkeit. Als konsensual erwies sich die Einsicht, dass die didaktische Analyse eine reflexive „Kippfigur“ zwischen der eigenen Lektüre und der erwarteten Schüler*innenlektüre darstellt. Über die Reichweite und den Detailierungsgrad von Anleitungen, über die Modularisierung einzelner Schritte sowie die Angemessenheit zentraler Terminologien sind dagegen weitere Diskussionen nötig. Die Tagung verdeutlichte den Bedarf an systematischer konzeptioneller Arbeit (u. a. an Begriffen wie „ästhetische Erfahrung“, „Gegenwartsbedeutung“, „Exemplarität“) und insbesondere an empirischen Studien zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung.

Schlagwörter: didaktische Analyse • Klafki • Unterrichtsplanung• Anleitung • ästhetische Erfahrung • Gegenwartsbedeutung

Abstract

The conference “*The Didactic Analysis of Literary Texts – Convention and Blind Spot of Literature Didactics*” (June 19–20, 2025, Humboldt-Universität zu Berlin) addressed a desideratum of literature didactics: the theoretical foundation of didactic analysis. While it is considered indispensable for lesson preparation, its exploration within German literature didactics remains underdeveloped, and its implementation in the second phase of teacher education is often characterized by formulaic attributions. In preparatory analyses of selected literary texts and subsequent discussion phases, key dimensions of didactic analysis were identified: the significance of aesthetic experience, the integration of literary scholarship and the attribution of relevance. A shared consensus emerged that didactic analysis constitutes a reflexive “figure-ground reversal” between personal reading and expected student reading. Further debate is needed, however, concerning the scope and level of detail of guidelines, the modularization of individual steps, and the adequacy of central terminologies. The conference underscored the need for systematic conceptual work – e.g., on terms such as aesthetic experience, contemporary significance (Gegenwartsbedeutung), and exemplarity – as well as for empirical studies on how the respective competences can be fostered in teacher education.

Keywords: didactic analysis • Klafki • lesson planning • instruction • aesthetic experience • contemporary significance

1 Einleitung

Im Rahmen didaktischer Analysen werden Gegenstände daraufhin befragt, welche Unterrichtsziele sich mit ihnen verknüpfen lassen, welche Verstehensschwierigkeiten Schüler*innen im Umgang mit ihnen vermutlich zu bewältigen haben und wie die Unterrichtsgegenstände dementsprechend zugänglich gemacht werden können. Dass die didaktische Analyse, um eine Formulierung von Wolfgang Klafki zu verwenden, den „Kern der Unterrichtsvorbereitung“ darstellt (Klafki, 1958/1968), ist eigentlich wenig strittig. Einen interessanten Gegensatz zu diesem Konsens stellt es deswegen dar, dass innerhalb des fachdidaktischen Diskurses lange Zeit weder konkrete Modelle noch Anleitungen zur didaktischen Analyse und Unterrichtsplanung zu finden waren. Das bemängelte schon Klafki selbst (1970, S. 392), und noch 2019 konstatiert Kämper-van den Boogaart, „dass entsprechende Überlegungen auch in der Fachdidaktik Deutsch rar geblieben sind, sodass es nicht wundernimmt, dass Planungsfragen die Domäne der zweiten Ausbildungsphase sind“ (Kämper-van den Boogaart, 2019, S. 197). Inzwischen hat sich zwar nicht die Lage insgesamt, aber das Problembewusstsein geändert. In den letzten Jahren sind mehrere Veröffentlichungen erschienen, die Modelle für die Planung des Deutschunterrichts (von Brand, 2023; Leubner & Saupe, 2021) bzw. des Literaturunterrichts (Zabka et al., 2022) anbieten. Zum Teil wird in diesen Veröffentlichungen allerdings auch festgehalten, dass die Deutschdidaktik in diesem zentralen Themenfeld „erst ihre Rolle finden“ müsse (Leubner & Saupe, 2021, S. 6). Die Überzeugung, dass eine zufriedenstellende Theorie der didaktischen Analyse nach wie vor ein Desiderat darstellt, war auch Anlass für die Tagung „Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik“, die am 19. und 20. Juni an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfand. Die Organisator*innen Jochen Heins, Daniel Scherf und Dorothee Wieser halten im Tagungsexposé fest, dass

die didaktische Analyse bisher nicht allzu häufig Gegenstand theoretisch-konzeptioneller wie empirischer literaturdidaktischer Forschung war und bislang nicht als zentraler Gegenstand der innerdisziplinären Verständigung aufscheint. Sie existiert stattdessen vielmehr als konventioneller Textteil in Unterrichtsentwürfen, die von Studierenden in den Praxisphasen und von Referendar:innen verfasst werden, und ist häufig von Leerformeln zur (didaktischen) Bedeutsamkeit des gewählten Textes bestimmt. (Heins et al., 2024)

Diesen Leerformeln etwas entgegenzusetzen, war das erklärte Ziel der Tagung. Das geschah vor allem durch eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Überlegungen und Beobachtungen zur didaktischen Analyse sowie zu ihrer Vermittlung. Der Fokus lag auf der didaktischen Analyse in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowie auf der Frage, welches Wissen angehende Lehrkräfte benötigen, um didaktische Analysen durchzuführen, wie sie dabei unterstützt werden können und was zur universitären Didaktik der didaktischen Analyse gehört, wie die Fähigkeit zur didaktischen Analyse also in der ersten Phase vermittelbar ist. Vorbereitet wurde die Tagung, indem die Teilnehmer*innen in Arbeitsgruppen selbst didaktische Analysen zu einem von zwei literarischen Texten durchführten: Christoph W. Bauers *irgendwann fing ich an zu laufen*¹ oder Günter Kunerts *Mann über Bord*². Die Ergebnisse dieser Vorbereitungsphase waren acht mehrseitige Texte, in denen Zielsetzungen für den Umgang mit den Texten sowie offene Fragen und Diskussionsimpulse notiert wurden. Diese Ausarbeitungen wurden vorab eingereicht und dann allen Teilnehmer*innen zur Verfügung gestellt.

¹ Bauer, C. W. (2022). *irgendwann fing ich an zu laufen*. In C. W. Bauer, *an den hunden erkennst du die zeiten. gedichte* (S. 12). Haymon.

² Kunert, G. (1968). *Mann über Bord*. In G. Kunert, *Kramen in Fächern. Geschichten, Parabeln, Merkmale* (S. 79–80). Volk und Wissen.

2 Auswertung der Vorbereitung

Aus der Sichtung der eingegangenen Analysen leitete das Organisationsteam vier Perspektiven auf den gewählten literarischen Text ab, die in allen eingegangenen Texten unterschiedlich ausgeprägt bzw. dominant waren: eine philologisch-literaturwissenschaftliche Perspektive, eine Perspektive auf den Text als Gegenstand der eigenen ästhetischen Erfahrung, eine Perspektive auf das Potential des Textes für die Erziehung durch und zur Literatur sowie eine lesepsychologische Perspektive auf den zu erwartenden Rezeptionsprozess und die dabei anfallenden Herausforderungen. In einer ersten Etappe diskutierten die Tagungsteilnehmer*innen in Arbeitsgruppen darüber, wie sie die unterschiedlichen Gewichtungen der Perspektiven wahrgenommen haben, inwiefern diese in den einzelnen Phasen der Analyse relevant werden und welche Konsequenzen sich aus ihrer Gewichtung für das Potential der jeweiligen didaktischen Analysen ergeben. In einer anschließenden Zusammenführung der Gruppendiskussionen wurden die Einschätzungen festgehalten. Da hierbei diverse Standpunkte deutlich wurden, beginne ich damit, die relativ konsensuellen Ergebnisse zu referieren: Deutlich wurde bereits, dass die vier Perspektiven in allen didaktischen Analysen präsent sind, dass aber die Frage nach dem Potential des Gegenstandes für die Erziehung zur Literatur (Literarisches Lernen) und für die Erziehung durch Literatur grundlegend für die didaktische Analyse zu sein scheint. Zudem wurde erneut registriert, dass die didaktische Analyse sich vielleicht analytisch, aber nicht praktisch von der Sachanalyse trennen lässt – was dazu führt, dass die literaturwissenschaftliche Perspektive in den didaktischen Analysen ständig mitläuft.

Weiterhin wurden Fragen aufgeworfen, die nicht abschließend oder einmütig beantwortet werden konnten. So wurde diskutiert, ob die sachanalytischen beziehungsweise literaturwissenschaftlichen Aspekte didaktischer Analysen nicht auch eine Reflexion auf das eigene Verstehen und auf die Annahme, dass es ‚die eine Deutung‘ nicht geben könne, enthalten müssten. Zwar bestand recht große Einigkeit darin, dass der Ausgangspunkt einer didaktischen Analyse immer die ‚Kunsterfahrung‘ der Analysierenden sein sollte, aber zugleich wurde deutlich, dass dieser Begriff nicht immer einheitlich gebraucht wurde. Zwar wurde auch darauf hingewiesen, dass Kunsterfahrungen im Zuge von Unterrichtsvorbereitungen in der Praxis manchmal zu viel verlangt sein könnten, da für professionell Lesende gerade auch der kühle Blick eine entlastende Funktion habe. Doch war man sich grundsätzlich einig darin, dass eine gewisse ästhetische Verstrickung in den literarischen Text eine wichtige Voraussetzung für didaktische Analysen darstelle. Eine Grundlage für diese Verstrickung könnte etwa eine Reflexion darüber sein, ob den Analysierenden der Text gefällt, wobei auch ästhetische Unlust ein für die Reflexion ergiebiges Gefühl sein kann und nicht unbedingt dazu führen sollte, dass ein literarischer Text als potentieller Lerngegenstand verworfen wird. Damit war bereits ein zentrales Thema der Tagung adressiert, denn mehrere Teilnehmer*innen berichteten übereinstimmend davon, dass sie bei Lehramtsstudierenden, Referendar*innen oder jungen Lehrer*innen mechanische Analysen beobachtet haben, die ohne diese Art der persönlichen Stellungnahme beziehungsweise Verstrickung auszukommen meinen. Festgehalten wurde, dass es wünschenswert sei, genauer zu definieren, welcher Art die Zuschreibung von Bedeutsamkeit beziehungsweise welcher Art ästhetische Erfahrungen als Voraussetzung didaktischer Analysen sein sollten; auch ein ‚zu professioneller‘ Umgang mit potentiellen Lerngegenständen sei zu beobachten; so würden Lehrkräfte oft einseitig auf Formfragen fokussieren. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang auch, welche besondere Verantwortung die erste Phase der Lehrer*innenbildung dafür trägt, dass bereits Studierende ein Bewusstsein für die Relevanz ästhetischer Erfahrungen erhalten.

Weitere Diskussionen im Anschluss an die erste Arbeitsphase gingen über die Einschätzung der vier Analyseperspektiven hinaus. Dazu gehörten Überlegungen, wie konkret die Anleitungen zur

didaktischen Analyse idealiter sein beziehungsweise welchen Auflösungs- und „Granulationsgrad“ sie aufweisen sollten: Sollten didaktische Analysen zu detaillierten Phasierungen, zur Formulierung konkreter Aufgaben führen oder nur zu einigen Ideen? Einig war man sich darin, dass es bei der Applikation von Analysemodellen keinen Dogmatismus geben dürfe. Die Auswahl eines Vorschlags zur didaktischen Analyse müsse pragmatisch erfolgen und speziellen Kontexten (Phase der Lehrer*innenbildung oder Berufspraxis, Lerngruppen, Lerngegenstände) Rechnung tragen. Selbstkritisch wurde angemerkt, dass die im Vorfeld der Tagung entstandenen Analysen „in Teilen akademisch“ ausgefallen, das heißt von einer gewissen Argumentations- und Denklust geprägt seien. Ob diese Art von Engagement in gleicher Weise auch von Studierenden oder Referendar*innen zu erwarten sei, wurde infrage gestellt. Auch der Terminus „didaktische Analyse“ wurde problematisiert. Ob besser von „didaktischer Reflexion“ zu sprechen sei, blieb offen.

Bemerkt wurde zudem, dass man in den Diskussionen dann doch immer wieder mit Klafkis Kategorien (Gegenwartsbedeutung, Zugänglichkeit u. a.) argumentiert habe – angesichts der lange zurückhaltend verlaufenen Klafki-Rezeption im fachdidaktikwissenschaftlichen Diskurs ein bemerkenswerter Befund.

3 Voraussetzungen der didaktischen Analyse

Nach einer Pause wurde – in neuen Gruppenkonstellationen – über die Voraussetzungen der didaktischen Analyse diskutiert. Die Teilnehmer*innen erhielten nach einer Einleitung die Aufgabe, sich über notwendiges und wünschenswertes Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, Überzeugungen und Werthaltungen Studierender und Lehrender auszutauschen, wobei auch die Frage nach den Erwerbskontexten (Ausbildungsphase, disziplinärer und curricularer Zusammenhang) adressiert werden sollte. Die anschließende Plenumsdiskussion widmete sich zunächst den Möglichkeiten einer Bedeutsamkeitszuschreibung an Literatur und ihrer didaktischen Analyse, wobei an dieser Stelle nur Momentaufnahmen der Diskussion referiert werden. Problematisiert wurde, wie es möglich sei, die Relevanz der didaktischen Analyse Studierenden zu vermitteln, die von einem ‚Abkürzungsbedürfnis‘ gelenkt sind und sich schnelle, unterrichtspraktisch verwertbare Ergebnisse wünschen. Erneut wurde auf die Relevanz persönlicher, vorwissenschaftlicher Bedeutsamkeitszuschreibungen an Literatur hingewiesen. Die Bereitschaft, sich intensiv mit Literatur zu beschäftigen, kann nicht umstandslos vorausgesetzt werden, sondern hängt von solchen Zuschreibungen ab. Als relevant wurde aber auch die Überzeugung angesehen, dass Verstehensprozesse von Schüler*innen sich durch didaktische Analysen positiv beeinflussen lassen, dass didaktische Analysen also überhaupt wirksam sind. Beobachtet wurde weiterhin, dass Studierende in ihren didaktischen Analysen mit problematischen Überzeugungen davon operieren, was an einem potentiellen Lerngegenstand als „exemplarisch“ gelten könne: Die Legitimation von Unterrichtsgegenständen erhalte dadurch etwas Beliebiges.

Sehr intensiv wurde über die Relevanz literaturwissenschaftlichen Wissens diskutiert: Sicherlich müsse die Fachwissenschaft an Bord geholt werden, aber sie müsse dafür auch viel über Bord werfen. Beobachtet wurde zum Beispiel, dass literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen an den Universitäten auf eine problematische Art sekundärliteraturfixiert seien; statt Texte in ihrer Bedeutsamkeit zu erkennen und zu lesen, werde häufig über Sekundärtexte diskutiert. Eine wichtige Aufgabe, um die Fähigkeit zur didaktischen Analyse zu vermitteln, sei insofern die Identifikation solchen Wissens, das auch tatsächlich heuristischen Wert für didaktische Analysen hat. Angemerkt wurde aber auch, dass sich nicht alles heuristisch relevante Wissen klar definieren lasse.

Zudem wurde der Vorschlag eingebracht, im Rahmen didaktischer Analysen sei von konkreten Verstehensschwierigkeiten bzw. Stolperstellen auszugehen. Diese Anregung folgte der Beobachtung, dass sich Studierende bei der Umsetzung von Anleitungen wie in Zabka et al. (2022) manchmal zu rigide an abstrakten Terminologien und theoretischen Modellen orientieren, anstatt potentielle Lektüren und die mit ihnen verbundenen Herausforderungen zu rekonstruieren. Vorgeschlagen wurde weiterhin, die Anleitungen zur didaktischen Analyse stärker zu modularisieren, um zu verhindern, dass Studierende den Eindruck gewinnen, eine bestimmte Vollständigkeit erzielen zu müssen, ohne die Funktionalität der Teilschritte für die Lösung spezifischer Probleme einzusehen. Gleichzeitig wurde es als eine Herausforderung empfunden, textbezogenes Probleminteresse zu wecken. Der Begriff der „ästhetischen Mündigkeit“ wurde vorgeschlagen, um das wünschenswerte Verhältnis der Studierenden zu potentiellen Lerngegenständen zu bezeichnen. Unklar blieb, ob es sich dabei um ein Ziel handelt, das in den ersten beiden Ausbildungsphasen erreicht werden kann.

4 Anleitung und Unterstützung der didaktischen Analyse bei Studierenden

An diesem Punkt setzte die Tagung am nächsten Morgen wieder an. Die Gruppendiskussionen traktierten die Frage, welche Versatz- und Teilstücke der didaktischen Analyse sozusagen als transitorische Norm in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung relevant sein könnten und wie Studierenden ihre Bedeutsamkeit vermittelt werden können. Gefragt war, mit anderen Worten, eine Didaktik der didaktischen Analyse. Ausgangspunkt der Gruppendiskussionen waren zwei unterschiedlich akzentuierte Leitfäden aus den Federn von Jochen Heins & Thomas Zabka sowie Hans Lösener. Die Diskussionsrunden sollten die Frage nach dem wünschenswerten „Auflösungsgrad“ und der „Gattungsspezifik“ von Anleitungen stellen und anschließend die Gestaltung von Vermittlungssituationen adressieren. Wieder werden im Folgenden einzelne Argumente und Positionen benannt, die im Lauf der Plenumsdiskussion wichtig waren. Herausgestellt wurde erneut die Bedeutung des eigenen Bezugs zum Lerngegenstand. Ein Leitfaden solle an der eigenen Rezeption ansetzen und dann einen Perspektivwechsel anleiten, das heißt, nach der Lektüre von Lernenden fragen. Dafür brauche es Modelle beziehungsweise Meister-Leser*innen. Auf diese Weise könnten auch die ästhetische Verstrickung in die literarischen Texte und literarischer Enthusiasmus vorgeführt werden. Relativ breite Zustimmung fand deshalb die Forderung nach modellierenden Praktiken in Seminarkontexten. Geeignete Lektüre-Habitus könnten zum Beispiel im Rahmen von Bücher- und Gesprächsrunden modelliert werden – wobei auch darauf hingewiesen wurde, dass die passionierte Lektüre zunächst noch vor didaktisch sei, da die Didaktik mit dem „Perspektivwechsel“ einsetze. Für diesen Perspektivwechsel wurde die Metapher der „Kippfigur“ eingebracht: Die Lektüre eines literarischen Textes „kippt“ im Zuge der didaktischen Analyse von einer persönlichen Perspektive in eine didaktische, die über die möglichen Rezeptionsprozesse von Lernenden reflektiert. Recht einig waren sich die Diskutierenden darüber, dass für die Vermittlung der Fähigkeit zur didaktischen Analyse eine exemplarische, fallbasierte Empirie hilfreich sei, die das Schüler*innen-verstehen zeigbar mache. Angemerkt wurde aber auch, dass es für die Vermittlung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel nicht unbedingt authentische Schüler*innen brauche, da es „hermeneutische Differenz“ auch unter Studierenden gebe: Indem Studierende ihre eigenen Rezeptionsprozesse vergleichen, können sie nachvollziehen, wie unterschiedlich Lektürepfade verlaufen. Reflektiert wurde zudem, ob es möglich sei, eine Typologie von Verstehens-Herausforderungen zu erstellen, die Studierenden hilft, die Lektüreprozesse von Lernenden zu antizipieren.

Angesprochen wurde zudem das Problem, auf die Berücksichtigung welcher Legitimierungshorizonte Studierende bei der Planung von Literaturunterricht hingewiesen werden sollten: Reichen sehr flexible Kategorien wie Lebensweltbezug und Exemplarität, oder sollte nach spezifischeren Aspekten gefragt werden, womit dann z. B. feministische oder postkoloniale Ansätze in den Blick rücken?

Darüber hinaus wurde die Fachspezifik der didaktischen Analyse diskutiert: Offensichtlich bezogen sich viele Teilnehmer*innen im Rahmen ihrer fachspezifischen Analysen dennoch auf allgemeindidaktische Theoreme, besonders auf diejenigen Klafkis; aber an einem bestimmten Punkt mussten diese dann doch für den Literaturunterricht konkretisiert werden. Wie diese Konkretisierung für weitere Domänen des Deutschunterrichts aussieht und ob es möglich und sinnvoll ist, eine Anleitung bereitzustellen, die von diesen Domänenspezifika abstrahiert, blieb offen.

5 Aussichten

In einer letzten Runde wurde besprochen, in welchen Formaten und Kontexten die Diskussionen über die Theorie und Vermittlung der didaktischen Analyse fortgesetzt werden sollte. Es zeichneten sich dabei drei Perspektiven ab: (1) Es könnten im Rahmen koordinierter Seminarprojekte zur Erprobung bestimmter Anleitungen oder Modelle der didaktischen Analyse literarischer Texte empirische Untersuchungen zur Vermittlung ebendieser Kompetenzen durchgeführt werden. (2) Diskutiert wurde auch die Idee und mögliche Konzeption eines Studienbuchs zur didaktischen Analyse literarischer Texte. (3) Zudem wurde über die Etablierung eines Forschungsnetzwerkes nachgedacht, in das dann auch weitere Disziplinen, insbesondere die Literaturwissenschaft, eingebunden werden müssten, die an der Vermittlung der didaktischen Analyse literarischer Texte direkt oder indirekt beteiligt sind.

6 Ergebnisse und Zwischenergebnisse

Vorangestellt sei diesem Resümee ein Ergebnis, das im Laufe der Tagung nicht expliziert, sondern eher vorausgesetzt wurde: Die „didaktische Analyse“ oder auch „didaktische Reflexion“ ist anscheinend tatsächlich der Kern der Vorbereitung des Literaturunterrichts, darin waren sich die Teilnehmer*innen einig. Eine wichtige Diskussionslinie auf der Tagung war die Frage, welchen ‚Auflösungsgrad‘ Anleitungen zur didaktischen Analyse haben sollten, wobei einiges für und gegen eine gewisse Kleinschrittigkeit und Detailliertheit spricht. Einiges spricht auch dafür, die didaktische Analyse, zumindest im Kontext universitärer Seminare, zu modularisieren, um Studierende nicht gleich mit einem sperrigen Konzept zu belasten, dessen Sinnhaftigkeit sich nur mittelbar erschließt. Eine Kernkompetenz des didaktischen Analysierens scheint zu sein, die eigene Perspektive in die Perspektive angenommener Lernender „kippen“ zu lassen. Wie dies in Seminarkontexten am besten vermittelbar ist, wird der Gegenstand weiterer Forschungen sein. Auch konzeptionelle Arbeit wurde angestoßen, müssen doch Begriffe wie „ästhetische Erfahrung“, „Gegenwartsbedeutung“, „Exemplarität“ oder auch „Lebensweltbezug“ domänenspezifisch geklärt werden, um Beliebigkeit zu vermeiden. Im Rahmen der Tagung zeichnete sich ab, dass Wolfgang Klafki wieder wichtiger werden könnte; welche weiteren Konzepte und Bezugsdisziplinen zukünftig in die Theorie und Praxis der didaktischen Analyse eingebracht werden, ist offen. Angesichts der vielen unbeantworteten Fragen war es deswegen passend, dass Martin Leubner am Ende der Tagung eine handschriftliche Widmung vorlas, die Günter Kunert (!) in ein Exemplar von *Kramen in Fächern* notiert hat: „Gutes Weiterkramen in künftigen Fächern!“

Literatur

- Heins, J., Scherf, D., & Wieser, D. (2024). *Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik (Darstellung der wissenschaftlichen Zielstellung der Tagung)*. Unveröffentlichtes Tagungsexposé.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Klafkis Spuren im Literaturunterricht. Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik Deutsch. In S. Lin-Klitzing & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Wolfgang Klafki. Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung* (S. 185–202). Klinkhardt.
- Klafki, W. (1968) [1958]. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“* (S. 5–34). Schroedel.
- Klafki, W. (1970). Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In D. C. Kochan (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft* (S. 385–399). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leubner, M., & Saupe, A. (2021). *Deutschunterricht planen. Ein Leitfaden*. Schneider Hohengehren.
- von Brand, T. (2023). *Stundenplanung Deutsch* (4. Aufl.). Klett & Kallmeyer.
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht*. Klett & Kallmeyer.

Anschrift des Verfassers:

Stefan Born, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Literatur, Unter den Linden 6,
10099 Berlin
stefan.born@hu-berlin.de

Björn Rothstein & Helga Gese

Bericht über das erste Arbeitstreffen des DFG-Netzwerks „i-Funktionen sprachlicher Zeichen im Kontext der Sprachreflexion“

Ruhr-Universität Bochum, 9. und 10. Mai 2025

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet über das Auftakttreffen des DFG-Netzwerks „i-Funktionen im Kontext der Sprachreflexion“, welches Expertise aus u. a. (Schul-)Pädagogik, Bildungspsychologie, Lehr-Lern-Forschung, Linguistik und Sprachdidaktik bündelt. Ziel des Netzwerks ist die Entwicklung eines disziplinenübergreifenden, systematischen Verständnisses der schulcurricular zwar zentral geforderten, sprachdidaktisch jedoch nicht ausreichend geklärten inhaltsbezogenen Funktionen sprachlicher Zeichen (z. B. ihre Semantik, ihre Pragmatik ...). Im Fokus des ersten Treffens standen die Identifizierung von Fallbeispielen und die Erarbeitung eines gemeinsamen Rahmens für die kasuistische Annäherung an i-Funktionen in deutschunterrichtlichen Kontexten.

Schlagwörter: i(inhaltsbezogene)-Funktionen sprachlicher Zeichen • Sprachreflexion • Sprachdidaktik • funktionaler Grammatikunterricht

Abstract

The article reports on the inaugural meeting of the DFG network "i-functions in the Context of Language Reflection". i-functions are the semantics, the pragmatics ... of linguistic signs. The network brings together expertise from areas such as (school) pedagogy, educational psychology, teaching and learning research, linguistics, and language didactics. The goal is to develop an interdisciplinary and systematic understanding of content-related functions of linguistic signs. School curricula emphasize on these functions but the notion remains insufficiently clarified within language didactics. The focus of the first meeting was on identifying case examples and developing a shared framework for case-based approaches to i-functions in the context of German language teaching.

Keywords: i-functions • language reflection • language didactics • functional grammar teaching

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 77–83

DOI: 10.21248/dideu.841

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

State of the Art aller gegenwärtigen grammatikdidaktischen Konzeptionen für den Deutschunterricht ist u. a. die Reflexion der Funktionen sprachlicher Zeichen (vgl. jüngere Synopsen wie Langlotz, 2019; Granzow-Emden, 2022; Kilian, 2022; Rothstein, 2022). Auch die Bildungsstandards gehen hiermit konform (KMK, 2022a, b). Doch bei dieser Einigkeit bleibt es dann auch: Zumeist wird der Funktionsbegriff nicht definiert, und die Ergebnisse der seltenen Versuche seiner Explizitmachung gehen weit auseinander (vgl. Rödel & Rothstein, 2015), so dass ein konzeptionelles Vakuum der Grammatikdidaktik und der Sprachreflexion Deutsch resultiert.

Grundlegend können Funktionen sprachlicher Zeichen unterschiedliche, z. B. form- oder inhaltsbezogene Ebenen betreffen. Schulgrammatisch einschlägig sind etwa die Satzglied-Funktionen, die Konstituenten je nach syntaktischer Verwendung einnehmen können. Auf der ‚Inhaltsebene‘ betreffen die Funktionen beispielsweise Aspekte ihrer Bedeutung und Verwendung, wenn z. B. nach der Semantik und den Gebrauchskontexten des Konjunktivs II gefragt wird. Mangels einer verfügbaren, ansatzübergreifend getragenen Definition inhaltsbezogener Funktionen sprachlicher Zeichen werden diese hier als ‚i-Funktionen‘ definiert, die ihre Semantik, ihre Pragmatik, ihr kognitives Konzept ..., kurz ihre Nicht-Form betreffen.

Bei aller erkenntnisbezogenen Liebe zur Grammatik stellt sich berechtigterweise die Frage, warum man sich deutschunterrichtlich mit i-Funktionen beschäftigen sollte. Neben der oben bereits ange deuteten curricularen Argumentation finden sich mindestens drei weitere Gründe: (1) *Lehr-lern-bezogen* ist die Verfügbarkeit einer kohärenten und widerspruchsfreien Metasprache zur Reflexion sprachlicher Zeichen mit Blick auf Standards der Unterrichtsqualität notwendig. Gegenwärtig scheint diese nicht gegeben, wie nicht-repräsentative Lehrwerksanalysen zu ausgewählten i-Funktionen belegen, wenn beispielsweise extensional unterschiedliche Begrifflichkeiten wie „Präteritum“, „Vorzeitigkeit“, „Vergangenheit“ in Deutschbüchern synonym und damit konfundierend verwendet werden (Rothstein, 2023). (2) *Metasprachlich* nutzen Schüler:innen zum Teil laienlinguistische Beschreibungs konzepte für i-Funktionen, wenn etwa von „Vor Zukunft“ als Bedeutung des Futur II gesprochen wird (Gese & Braun, 2023). Tatsächlich erfasst ein solcher laienlinguistischer Ausdruck recht gut viele der Funktionen des Futurs II (etwa das zur Sprechzeit noch ausstehende und zur Referenzzeit (= 10 Uhr) vorzeitige Frühstücks-Ereignis in „Morgen um 10 Uhr werde ich schon gefrühstückt haben“) und be dient sich dabei ganz intuitiv des in der linguistischen Semantik seit Reichenbach (1947) etablierten Tempusmodells. Wünschenswert wäre die unterrichtliche Nutzbarmachung solch laienlinguistischer Konzepte für sprachreflexives Arbeiten. (3) *Deutschdidaktisch-integrativ* legitimiert sich die genauere Beschäftigung mit i-Funktionen unmittelbar durch ihre sinnkonstituierenden Eigenschaften und ihre daraus wiederum resultierende Analyse- wie auch Beschreibungsrelevanz für literarische und expositorische Texte, beispielsweise zur Erfassung von Mehrdeutigkeiten, Symbolik, Kohärenzbrüchen und Unbestimmtheiten, wie sie für literarische Texte typisch sind (z. B. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008).

Die genannten Gründe erfordern ein interdisziplinäres Herangehen an die genauere Bestimmung von i-Funktionen, um die notwendigen linguistischen, sprach- und literaturdidaktischen sowie bildungs wissenschaftlichen Perspektiven zusammenzudenken. Als ein solcher Think-Tank versteht sich das DFG-Netzwerk „i-Funktionen im Kontext der Sprachreflexion“, dessen Ziel die Erarbeitung eines disziplinen- und akteursgruppenübergreifenden, systematischen und widerspruchsfreien Verständnisses der schulcurricular zwar zentral geforderten, wissenschaftlich jedoch nicht geklärten i-Funktionen sprachlicher Zeichen im Kontext der Sprachreflexion ist. Mitglieder des DFG-Netzwerks sind Maria Averintseva-Klisch (Tübingen), Kristin Börjesson (Halle), Sebastian Bücking (Wuppertal), Natascha

Elxnath (Remseck), Anna Ulrike Franken (Vechta), Maurice Fürstenberg (München), Helga Gese (Tübingen), Petra Gretsch (Freiburg), Daniel Gutzmann (Bochum), Katharina Kellermann (Braunschweig), Claudia Maienborn (Tübingen), Anja Müller (Mainz), Ingo Reich (Saarbrücken), Michael Rödel (München), Julian Roelle (Münster), Björn Rothstein (Bochum), Katharina Turgay (Bochum), Dorothee Wieser (Berlin) und Anja Wildemann (Kaiserslautern-Landau). Beantragt wurde das Netzwerk von Björn Rothstein und Helga Gese. Es wurde im November 2024 mit einer Laufzeit von drei Jahren genehmigt.

Innerhalb dieser drei Jahre sind sechs Arbeitstreffen geplant, von denen das erste am 9. und 10. Mai 2025 an der Ruhr-Universität Bochum stattfand mit dem Ziel der wechselseitigen Bekanntmachung aller Mitglieder und der Herstellung eines gemeinsamen Grundverständnisses von i-Funktionen.

Die gemeinsame Arbeit im Netzwerk wurde durch einen kurzen, die oben genannten Inhalte skizzierenden Impuls vortrag von Helga Gese und Björn Rothstein eröffnet. Anschließend wurde durch zwei Vorträge zum Forschungsstand der Semantik- und Pragmadidaktik eine gemeinsame Basis für die anstehende Auseinandersetzung mit i-Funktionen gelegt.

Im ersten dieser beiden Vorträge zum Forschungsstand lieferten Sebastian Bücking, Helga Gese und Katharina Kellermann eine Rückschau auf jüngste semantikdidaktische Studien, insbesondere aus der von den Vortragenden geleiteten Arbeitsgruppe „Semantische Phänomene und Grundlagen lehren und lernen“ auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) im März 2024 sowie bei Modern Linguistics and Language Didactics (LiDi) 2024. Der Vortrag startete mit der Beobachtung, dass semantische Zugänge in der Sprachdidaktik oft als Ersatz für bzw. als Einstieg in als schwierig geltende morphosyntaktische Betrachtungen genutzt werden (z. B. „Tuwort“ für Verb), da metasprachliche Tätigkeiten von Schüler:innen häufig auf i-funktionaler Ebene ansetzen (u. a. Krafft, 2014; Schuttkowski et al., 2015). Dennoch werden bedeutungsbezogene Sprachthematisierungen in deutschdidaktischen Studien meist nicht als Zielpunkt, sondern als Transitionsstadium betrachtet: In Kategorisierungen metasprachlicher Tätigkeiten von Schüler:innen (Funke, 2005; Thißen, 2017) werden Bedeutungsthematisierungen u. a. als nicht-fachsprachlich und nicht-grammatisch eingestuft. Das Potenzial eines Laienlinguistischen i-Funktions-Bezugs wird somit in der deutschdidaktischen Forschung bislang zu wenig berücksichtigt. Auch in Curricula spiegelt sich die Priorisierung morphosyntaktischer Inhalte: Semantik wird im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* meist auf lexikalische Aspekte bezogen, während der grammatische Aspekt von Bedeutung (d. h. Bedeutungskonstitution im Sinne kompositionaler Semantik) marginalisiert wird. In jüngerer Zeit ist jedoch eine verstärkte Zuwendung zum Lerngegenstand kompositionale Semantik zu beobachten, sowohl in empirischen Studien (z. B. Braun et al., 2025; Gese & Braun, 2023; Kellermann, 2023) als auch im *LinguS-Studienbuch Semantik* (Gutzmann & Turgay, 2025). Der Vortrag besprach daher vor allem Konferenzbeiträge, die nicht-lexikalische, kompositionale Semantik adressierten und die sich dabei auch auf traditionell eher morphosyntaktisch betrachtete Kategorien bezogen (z. B. die beiden Vorträge der Semantikdidaktik-AG der DGfS 2024 zu Kasus (von Jörg Förstner) und zum Genus verbi (von Barbara Schlücker) oder der LiDi-2024-Vortrag von Bücking und Gese zum Satzglied). Unterschiede zwischen den einzelnen Beiträgen dieser beiden Tagungen von 2024 ergaben sich z. B. bezüglich der Frage, ob für die unterrichtliche Bedeutungsbetrachtung ein theorieneutraler oder ein theoriegebundener Zugang (etwa im Sinne der Mehrebenensemantik, der wahrheitskonditionalen Semantik oder der Ereignissemantik) zu präferieren ist, ob zwischen Semantik und Pragmatik unterschieden werden muss und wie viel Fachterminologie hierfür notwendig ist.

Im zweiten der beiden Vorträge zum Forschungsstand führten Kristin Börjesson und Katharina Kellermann in Fragestellungen der Pragmendidaktik ein, wobei sie sich auf das von Börjesson, Gese und Kellermann geleitete SDD-Panel „Sprachgebrauchsbetrachtung und die Entwicklung von Sprachhandlungskompetenz“ (Mainz, September 2024) und auf ihre Tagung „Pragmatik und Deutschunterricht“ (Halle, März 2025) bezogen. Börjesson und Kellermann betonten die zunehmende Relevanz der Pragmalinguistik für die Sprachdidaktik: Der Reflexion über die pragmatische Funktion sprachlicher Einheiten kommt insbesondere in Hinblick auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen eine zentrale Rolle zu. Dennoch finden pragmatische Inhalte bislang nur in begrenztem Umfang und wenig systematisiert Eingang in den Unterricht. Die Vortragenden plädierten daher mit Bezug auf Staffeldt & Ott dafür, pragmatische Analyseverfahren in den Mittelpunkt zu rücken, die „kommunikative Wirkungszusammenhänge [adressieren], die jenseits einer nur einseitig kognitiv orientierten Grammatik angesiedelt sind“ (2014, S. 69). Die besprochenen Beiträge der Pragmendidaktik-Tagung in Halle diskutierten aktuelle Entwicklungen, Herausforderungen und Desiderate der Pragmendidaktik, etwa den Stellenwert des Terminus „Sprachhandlungskompetenz“ in den Bildungsstandards oder die Abgrenzung zwischen Semantik und Pragmatik.

Im Anschluss an die beiden Vorträge zum Forschungsstand folgte eine durch Björn Rothstein moderierte Diskussionsrunde mit Natascha Elxnath, Claudia Maienborn und Anja Wildemann zur Frage „Was sind die Perspektiven von Linguistik, Fachdidaktik und Schule?“. Grundlage der Diskussion war ein gemeinsamer Lehrwerksausschnitt zur Vermittlung von Verben und ausgewählten Tempora aus dem *Deutschbuch 5* (2019) für die fünfte Klasse des Gymnasiums, der von den Diskutantinnen aus einer jeweils vorwiegend deutschunterrichtlichen, linguistischen bzw. sprachdidaktischen Perspektive kommentiert wurde. Der der Diskussion zugrunde liegende 6-seitige Lehrwerksausschnitt thematisiert Begrifflichkeiten und Konzepte wie Verb, Tätigkeitswort, Singular, Plural, Infinitiv, Personalform, Verbstamm, Zeitform, Präsens, Präteritum, Perfekt, Futur, Mündlichkeit, Schriftlichkeit, starke, schwache, unregelmäßige und regelmäßige Verben. Der Abschnitt ist integrativ aufgebaut, indem die Tempora auf eine Weltraumgeschichte bezogen und entsprechend kontextualisiert werden. Nicht ganz in den Weltraumkontext passend wird die Metapher eines Zugs der Zeit gewählt, dessen Triebwagen das Futur mit den aneinander gereihten Wagen Präsens, Perfekt und Präteritum ist, was fälschlicherweise eine nicht-existierende Tempus-Chronologie suggeriert (s. auch Gese & Braun, 2023, für die Besprechung einer Tempus-Übungsstunde, der eine ähnliche Visualisierung der Tempus-Chronologie zugrunde liegt). Zu den Zeitformen des Verbs heißt es: „Verben kann man in verschiedenen Zeitformen (Tempora; Singular: das Tempus) verwenden, z. B. im Präsens, im Präteritum, im Futur. Die Zeitformen der Verben sagen uns, wann etwas passiert, z. B. in der Gegenwart, in der Vergangenheit oder in der Zukunft“ (*Deutschbuch 5*, 2019, S. 254). Aus allen drei in der Diskussion eingenommenen Perspektiven (Linguistik, Fachdidaktik und Deutschunterricht) wurde dieser Ausschnitt als sehr voraussetzungreich eingeschätzt: Gefordert werden hier u. a. ontologische, nicht-sprachliche Konzepte von Vorgängen („was passiert“) und zeitlichen Vorstellungen wie Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, ohne dass diese erklärt werden. Irritierenderweise scheint das Lehrwerk an manchen Stellen die zeitlichen Vorstellungen mit dem Tempus gleichzusetzen (vgl. z. B. *Deutschbuch 5*, S. 258). Weitgehende Einigkeit bestand zwischen den drei Diskutantinnen darin, dass bisherige grammatikdidaktische, sich auf die Form fokussierende Konzepte nicht direkt auf die deutschunterrichtliche Behandlung von i-Funktionen übertragen werden können. Vielmehr müssten didaktische Formate entwickelt werden, die eventuell an vorhandene distanz- und *conceptual-change*-didaktische Konzepte anschließen könnten. Diese könnten beispielsweise darin bestehen, dass nicht-sprachliche Konzepte wie Gegenwart und sprachliche Kategorien wie Präsens systematisch zusammengedacht werden. Die unterschiedlichen

Perspektiven der drei Diskutantinnen zeigten naturgemäß auch Unterschiede, beispielsweise in der Fokussierung auf unterrichtsmethodische (Deutschunterricht) und kognitiv-inhaltliche Aspekte (Linguistik).

Die Relevanz einer hohen Passung zwischen schüler:innenseitigem laienlinguistischem Vorwissen und grammatikdidaktischer Instruktion belegte auch die nächste Phase des Netzwerktreffens. Das von Helga Gese betreute World-Café zur Frage „Welche Desiderate ergeben sich für die Arbeit im Netzwerk?“ erfolgte am Transkript einer videographierten Grammatikstunde über Tempora (Gese & Braun, 2023). Die Netzwerkmitglieder konkretisierten auf dieser Basis u. a. die im Antrag formulierte Annahme, dass „i-Funktionen“ nur dann reflektierbar werden, wenn sie nicht nur am Lerngegenstand ansetzen, sondern auch Lehr-Lern-Prozesse in den Blick nehmen. Am Transkript der Deutschstunde ließ sich im World Café die Diskrepanz zwischen schüler:innenseitigen laienlinguistischen Ansätzen zu i-Funktionen und der von der Lehrkraft stattdessen gewünschten formzentrierten Grammatikbehandlung gut aufzeigen (vgl. das oben bereits genannte, lehrkräfteitig nicht berücksichtigte Schüler:innen-Konzept der „Vorzkunft“, das aus dieser Deutschstunde stammt). Im unterrichtlichen Verlauf wurden die von den Schüler:innen immer wieder thematisierten i-Funktionen der Tempora – auch aufgrund von „doing school“-Routinen – weder aufgegriffen noch linguistisch näher fundiert (z. B. durch entsprechende temporalsemantische oder textlinguistische Konzepte und Begrifflichkeiten). Sie blieben dementsprechend vage. Die Diskussionen der Netzwerk-Mitglieder im World Café thematisierten daher u. a. die Frage, was die Lehrkraft in der Unterrichtsstunde gebraucht hätte, um das Potenzial der laienlinguistischen Sprachbetrachtungen der Schüler:innen unterrichtlich nutzen zu können. Zugegebenermaßen waren die Schüler:innenbeiträge zum Teil recht komplex, und die lehrkräfteitige Reaktion erfolgte unter Zeitdruck.

Auch der zweite Tag des Netzwerktreffens widmete sich zunächst der Passung zwischen vorhandenem schüler:innenseitigem Wissen und grammatikdidaktischen Instruktionen. Dass diese Passung im Bereich der i-Funktionen essenziell ist, um verfügbare Ressourcen und Präkonzepte der Schüler:innen nutzen zu können, begründete Michael Rödel in seinem Vortrag „Prinzipien didaktischen Argumentierens“. Der Vortrag themisierte Fragen zur didaktischen Auswahl geeigneter Phänomene und Konzepte und diskutierte dabei verschiedene das deutschdidaktische Argumentieren bedingende Faktoren: curriculare Vorgaben und ihre Schulbuchumsetzungen, den Unterrichtsgegenstand mit seinen implizierenden Kulturtechniken und die (bisherige) Praxis des Deutschunterrichts inkl. gesellschaftlicher Relevanz. Im Zentrum standen dabei die drei Ebenen der Systematizität, der Exemplarizität und der Komplexität:

Im Zuge der jetzt [zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Termini, H. G. & B. R.] geführten Diskussion wäre aber dringend zu klären, in welchem Verhältnis Systematizität (z. B. die Kenntnis aller Wortarten), Exemplarizität (z. B. ob bestimmte Aspekte der Verbgrammatik so wichtig sind, dass sie im Unterricht eine zentralere Bedeutung haben sollten als die systematische Kenntnis aller die Verbgrammatik betreffenden Phänomene) und Komplexität (z. B. in einer vertieften Beschäftigung mit hochfunktionalen grammatischen Einheiten wie dem Konjunktiv) im Deutschunterricht stehen sollten. (Rödel, 2021, S. 19)

In der sich anschließenden Diskussion zeigte sich unter Rückgriff auf die moderierte Diskussion, dass Zugänglichkeit im Sinne von Zugriff auf laienlinguistische Ressourcen eine weitere zentrale Ebene neben den drei genannten darstellt.

Der zweite Tag des Netzwerktreffens wurde im Anschluss an den Vortrag von Michael Rödel durch eine zeitlich umfangreiche, engagierte Diskussion der weiteren Schritte beschlossen. In dieser Diskussion wurde die Notwendigkeit eines doppelperspektivischen Vorgehens als entscheidend für die weitere

Konkretisierung des Begriffs der i-Funktion identifiziert. Die Netzwerkmitglieder beschlossen daher, das Zusammenspiel zwischen Form und i-Funktion sprachlicher Zeichen in der weiteren Netzwerk-Arbeit einmal aus einer formorientierten, inhaltlich-systematischen Perspektive (welche Form hat welche i-Funktionen?) und einmal aus dem Blickwinkel der i-Funktion selbst (welche i-Funktion wird wie formal bespielt?) zu adressieren. Das doppelte Vorgehen wurde aus zwei Gründen gewählt: Zum einen schließt es besonders gut an den bisherigen grammatikdidaktischen Diskurs an, der Form und Funktion stets zusammendenkt. Zum anderen bildet es die beiden grundlegenden sprachdidaktischen Vorgehensweisen ab: von der Form zur Funktion und vice versa. Da das Verb ein zentraler curricularer Bestandteil des Deutschunterrichts ist und es vielerlei i-Funktionen bedient (Bedeutung, Referenz, grammatische Funktionen, semantische – ggf. komplexere ontologische – Bildungs-/Kombinationsbeschränkungen, Expressivität ...) und da Kompositionalität ein zentraler Gegenstand der Semantik und somit ein linguistisch gut zu fassender Ausgangspunkt für eine Annäherung an i-Funktionen ist, sollen diese beiden Fallbeispiele in den nächsten Arbeitstreffen genauer beleuchtet werden.

Literatur

- Braun, J., Gese, H., & Ihle, A. (2025). Visualizing English and Swabian tense semantics in the classroom. In H. Härtl & K. Zaychenko (Hrsg.), *Grammatical categories in linguistics and education* (S. 217–250). De Gruyter.
- Deutschbuch 5. Gymnasium. G9. Nordrhein-Westfalen* (2019). Cornelsen.
- Funke, R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens: Zum grammatischen Wissen von Schülerinnen und Schülern*. Niemeyer.
- Gese, H., & Braun, J. (2023). Semantik im Grammatikunterricht? Analyse einer Übungsstunde zu den Tempora. In M. Syring, N. Beck, T. Bohl & B. Tesch (Hrsg.), *Klasse 6b. Eine Unterrichtswoche. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Analysen* (S. 479–493). TUP.
- Granzow-Emden, M. (2022). Grammatik. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Deutsch unterrichten* (S. 204–217). Friedrich.
- Kämper-van den Boogaart, M., & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch Sonderheft*, 2008, 46–65.
- Gutzmann, D., & Turgay, K. (2025). *Semantik*. Narr.
- Kellermann, K. (2023). *Kausalität verstehen und formulieren: Eine empirische Studie zur Vermittlung des globalen Prinzips von Kausalität im Deutschunterricht der Sek I*. Waxmann.
- Kilian, J. (2022). Sprachreflexion und Sprachkritik. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Deutsch unterrichten* (S. 270–284). Friedrich.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich* (Beschluss vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022). Abgerufen am 01.07.2025.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022b). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. Abgerufen am 01.07.2025.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Krafft, A. (2014). *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Schneider.

-
- Langlotz, M. (2019). Grammatikdidaktik. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik* (S. 122–145). Schneider.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. MacMillan.
- Rödel, M. (2021). Hohe Erwartungen. Anmerkungen zur Diskussion um die „Terminologie“. *Didaktik Deutsch*, 51, 18–20.
- Rödel, M., & Rothstein, B. (2015). Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? – Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 219–250). De Gruyter.
- Rothstein, B. (2022). Grammatik. In U. Franken & E. Pertzel (Hrsg.), *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte* (S. 320–343). MfSB NRW & QUA-LiS NRW.
- Rothstein, B. (2023). Perfekt und Präteritum treffen passé composé und imparfait. Eine Lehrwerksanalyse. In D. Pasques & A. Larrory Wunder (Hrsg.), *Tempus und Modus – temps et mode. Neue Einblicke aus kontrastiver Perspektive*. Weidler.
- Schuttkowski, C., Rothstein, B., Schmitz, A., & Gräsel, C. (2015). Lautes Denken in grammatisch-didaktischen Fragestellungen? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 63, 265–291.
- Staffeldt, S., & Ott, C. (2014). Sprechen als kommunikative Ressource. In M. Rödel (Hrsg.), *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* (S. 66–83). Schneider.
- Thißen, J. (2017). *Metasprache und Grammatikunterricht. Eine empirische Studie in den Sekundarstufen I und II*. Schneider.

Anschrift der Verfasser*innen:

Björn Rothstein, Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut, Universitätsstraße 150,
44801 Bochum

bjoern.rothstein@rub.de

Helga Gese, Eberhard Karls Universität Tübingen, Deutsches Seminar, Wilhelmstr. 50, 72074 Tübingen
helga.gese@uni-tuebingen.de

Perspektiven auf das Verhältnis von politischer und ästhetischer Bildung – Rezensionen zweier Sammelbände

Klaus Maiwald

Perspektive I: Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht

Freudenberg, R., & Josting, P. (Hrsg.). (2024). *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht: Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik*. kopaed.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 84–87

DOI: 10.21248/dideu.851

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Der Band schließt an eine gleichnamige Sektion des Symposion Deutschdidaktik (SDD) 2022 in Wien an, das unter dem Motto „Dimensionen des Politischen“ stand. Den Ausgangspunkt einer politischen Literatur- und Mediendidaktik sehen die Herausgeberinnen in gesellschaftlich relevanten Problem-lagen wie z. B. Kriegen, Fluchtbewegungen, Antisemitismus, Klimawandel, Digitalisierung und KI, Populismus und Extremismus (vgl. Freudenberg & Josting, S. 9). Dieses Problemgemenge erfordert demokratisches Engagement, dieses wiederum politische Bildung. Dabei wird im Rekurs v. a. auf Wintersteiner (2019) das Ästhetische nicht als Gegenpol, sondern als Ausdrucksform des Politischen, Literatur nicht als Reservoir eindeutiger Antworten, sondern als „Ansporn zu eigenständigem Denken“ betrachtet (Freudenberg & Josting, S. 11–12).

Im Anschluss an die Einleitung blickt Thomas Zabka anhand dreier Sammlungen politischer Lyrik in die Fachgeschichte bzw. auf das „Verhältnis von politischer und ästhetischer Bildung im literatur-didaktischen Diskurs der 1970er-Jahre“. Es folgen 17 Beiträge, die zwei großen Blöcken zugeordnet sind: Politische und Ästhetische Bildung zunächst in der Grundschule und Orientierungsstufe, dann in den weiterführenden Schulen.

In der Gesamtschau ergeben sich vier Beobachtungen:

- (1) Die Chronologie nach Schulstufen ist eine intuitiv naheliegende, aber etwas grobe Struktur.

In der Einleitung deuten die Herausgeberinnen selbst eine mögliche Systematik nach Themen und Lernprozessen an (vgl. Freudenberg & Josting, S. 12). Stärker auf Lernprozesse bezogen sind etwa der Beitrag von Raila Karst und Nadine Naugk zum „[p]olitische[n] Welterkunden im Spiegel poetischer Kindertexte“ oder die von Birgit Schlachter, Michael Steinmetz, Ricarda Freudenberg und Martina von Heynitz stammenden Überlegungen zum „Perspektivverstehen als Bildungsaufgabe des Literaturunterrichts“.

Die Beiträge ließen sich auch nach der Konkretheit des ‚Politischen‘ bzw. der Explizitheit des politischen Ansinnens unterscheiden: Sehr konkret geht es Andreas Schöffmann um „[d]igitale Spiele als Tore zu netzpolitischen Themen im Deutschunterricht“. Teils sehr explizit sind die Ansinnen appellativer Sach(bilder)bücher, die von Johanna Duckstein und Alexandra Ritter („Kinder als Klimaretter*innen?!“) oder von Bernd Maubach („Die Menschen und ich können vieles dafür tun, wie es den Tieren geht“) auch kritisch analysiert werden, weil sie wenig Raum für individuelle Deutungen oder alternative Handlungsmöglichkeiten lassen. Am anderen Ende des Spektrums stünden Beiträge zu Texten und didaktischen Zielsetzungen, deren politische Dimensionen eher mittelbar und allgemeiner Art sind. Neben dem erwähnten „Perspektivverstehen“ bei Schlachter et al. trafe dies z. B. auf Stefan Emmersbergers Überlegungen zum literarischen Lernen mit interaktiver Literatur in digitalen Medien zu.

- (2) Der Leitbegriff des Politischen verliert in der Vielfalt seiner Füllungen etwas an Kontur.

Anke Christensens Darlegung, wie man mit Kindertheaterstücken von Ulrich Hub in der 4. bis 6. Jgst. „[d]as Politische spielend verhandeln“ kann, berührt in rapider Folge (fast) alles Mögliche von Demokratiebildung bis zu Mündigkeit und Kapitalismuskritik, von moralisch-reflexiver Kompetenz bis zu Religionsfreiheit, queerer Liebe, Vegetarismus, Teamfähigkeit und Fremdverstehen (vgl. S. 100–109). Strukturierung und Differenzierung täte hier besonders not. Dabei hätte die Unterscheidung von Polity, Policy und Politics auch über den Beitrag von Karst & Naugk (vgl. S. 40) hinaus ein strukturgebendes Raster sein können.

Das Politische lässt sich indes auch sehr allgemein und dann fast überall sehen: Julia Sander, Wolfgang Jäger und Bettina Wild halten fest, dass „[k]ritisches Lesen“ die Wahrnehmung verlangsamt (vgl. S. 149). Ulrike Siebauer zeigt am Beispiel der „gefälschten Erinnerung“ in Zoran Drvenkars *Kai zieht in den Krieg und kommt mit Opa zurück* (2023), wie Literatur den Blick auf anthropologische Grundfragen“ (S. 231) öffnet. Larissa Jagdschian weist im Zusammenhang mit „Jugendromanen über Flucht, Rassismus und Solidarität“ auf einen literarischen Übergangsraum für Probehandeln hin (vgl. S. 209). Michael Hofmann belegt am Beispiel von Gulraiz Sharifs *Ey hör mal* (2022), dass Literatur mittels fremder Welten „neue Perspektiven für das Eigene entwickeln“ lässt (S. 213). Man kann in derart subjektbildenden Erträgen literarischen Lesens letztlich immer auch eine politische Dimension sehen. Wenn es freilich zutrifft, dass Literatur in diesem Sinne immer politisch ist (vgl. Zabka, S. 33) und wir obendrein unterschreiben, dass auch das Private stets politisch ist, dann kann es eine unpolitische Literaturdidaktik eigentlich nicht geben und dann wäre alle Bildung im Deutschunterricht immer (auch) politisch – womit der Begriff des Politischen als Heurismus freilich obsolet wird.

- (3) Eher punktuell wird deutlich, wie das (auch immer geartete) Politische mit dem Ästhetischen additiv und integrativ verbunden ist.

Gut erhellt wird die Verbindung beispielsweise in Sebastian Bernhardts Überlegungen zu Hörspielen wie *Detectiv Thabo* (2018), *Tim und Jim* (2022) oder *Die Amazonas-Detektive* (2022), die – im Gegensatz zu einem Mainstreamprodukt wie *TKKG* – auch medienspezifische Ansatzpunkte für Rassismuskritik bieten (vgl. S. 118). Volker Pietsch arbeitet v. a. an Emil Ferris' Comic *Am liebsten mag ich Monster*“ (2018) überzeugend heraus, wie Genrekonventionen über das Literarisch-Künstlerische hinaus menschliche Wahrnehmung prägen und daher ideologiekritisch zu hinterfragen sind. Sehr anschaulich wird der Konnex des Politischen mit dem Ästhetischen schließlich auch in Johannes Odendahls Beitrag „Groteske Komik im Dienst einer politischen Botschaft“ zu dem Videoclip „Du bist schön“ von Alligatoah und dem Spielfilm *Jojo Rabbit* (2019) von Taika Waititi.

- (4) Es stellt sich die Frage nach der Grenze zwischen einem *politisch konkreten* und einem *politisch korrekten* Deutschunterricht.

Im Ganzen entwickelt der Band ein durchaus wuchtiges thematisch-diskursives Programm aus Klimaschutz, Feminismus, Gender, Postkolonialismus, postmigrantischer Gesellschaft, Diversität, Intersektionalität, Rassismuskritik etc. In der Tat gäbe es auch hier „theoretisch-normative Prämissen“ (Sander et al., S. 148) bzw. „perspektivbedingte Geltungsansprüche“ (Schlachter et al., S. 51) offenzulegen, in der Tat wäre auch hier „Standpunktreflexivität“ (Bernhardt, S. 122) zu üben. Duckstein & Ritter etwa tun dies, wenn sie die untersuchten Sachbilderbücher kritisch einem akademischen Milieu zuordnen und feststellen, dass etwas anderes als kompromissloser Umweltschutz nicht zugelassen wird (vgl. S. 79). In einem größeren Rahmen wäre zu reflektieren, wie weit insbesondere die buchförmige KJL auf eine akademische, urbane, mobile (neue) Mittelklasse zielt und dafür gerne „Gartenteiche“ (Duckstein & Ritter, S. 75) oder „Hofläden und Wochenmärkte“ (Maubach, S. 89) beschwört.

Sehr ernst zu nehmen wären daher Warnungen, dass zumal unter den institutionell-diskursiven Bedingungen von Schule Meinungen vorgegeben werden (vgl. Bernhardt, S. 120), dass „[n]arratives Lernen als Ausgangspunkt für literatur- und politikdidaktische Perspektiven auf das Thema Flucht und Migration“ in moralische Belehrung mündet (vgl. Krösche & Bader, S. 187) oder dass „sich die Schüler*innen [...] in den gesellschaftlich erwünschten Denkkategorien artikulieren“ (Jagdschian, S. 201; kursiv i. O.) – dass also Schule und (Deutsch-)Unterricht eine Vollzugsinstanz politischer Korrektheit

werden. Mindestens ambivalent scheinen daher handfeste Forderungen eines „Engagement[s] gegen hegemoniales Wissen“ (Hofmann, S. 212) oder eines ‚Ähnlichkeitsdenkens‘, welches Magdalena Kißling anhand mehrsprachiger Kindertexte wie des Bilderbuchs *Sinan und Felix* (2007) entwickelt wissen möchte. Fast ist man erleichtert, dass die untersuchten Kinder die „Figuren des Kontinuierlichen und Übergänglichen“ (S. 137) in den „Ästhetiken der Ähnlichkeit“ (S. 142) nicht mitvollziehen mochten und sich somit der „Destabilisierung angeblich getrennter Entitäten“ (S. 141) verschlossen. Anstatt daraufhin eine intensivere „didaktische Steuerung“ (S. 142) zu erwägen, ließen sich auch Sinn und Zweck des kulturwissenschaftlichen Konstrukts überdenken.

Unbeschadet all dessen ist das erklärte Ziel dieses Bandes – aufzuzeigen, welche Rolle Kinder- und Jugendliteratur in ihren unterschiedlichen medialen Formen für Politische wie Ästhetische Bildung übernehmen kann (vgl. Freudenberg/Josting, S. 12) – mit den thematisch und auch methodisch vielfältigen und anregenden Beiträgen gewinnbringend eingelöst. Dass Texte unterschiedlicher Mediabilität, also monomediale Schrift- und alle möglichen plurimedialen Angebote, hierarchielos neben- bzw. nacheinander stehen, spiegelt die Medienwelt, in der Kinder und Jugendliche heute leben, und ist ein (nach wie vor) wichtiges didaktisches Signal. (Welches ohne die missverständliche Kollokation „Literatur- und Mediendidaktik“ noch stärker leuchten würde.) Der Band zeigt, dass empirische, besonders inhalts- und korpusanalytische Zugänge die Literaturdidaktik bereichern können (z. B. Karst & Naugk, Schlachter et al., Duckstein & Ritter; perspektivisch Maubach); er belegt aber auch, dass Literaturdidaktik nicht in Likert-Skalen aufgeht. *Last, but not least* zeichnet den Band ein professionelles, nicht mehr selbstverständliches Maß an Lesbarkeit und Sprachrichtigkeit aus. Es ist lobenswert, dass die Autor*innen und Herausgeberinnen neben einem großen inhaltlichen Ertrag auch hierfür sorgen konnten und wollten.

Anschrift des Verfassers:

Klaus Maiwald, Universität Augsburg, Philologisch-Historische Fakultät, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg

klaus.maiwald@philhist.uni-augsburg.de

Perspektiven auf das Verhältnis von politischer und ästhetischer Bildung – Rezensionen zweier Sammelbände

Marcus Steinbrenner

Perspektive II: Kunst oder Leben?

Odendahl, J., & Illetschko, M. (Hrsg.). (2025). *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8880-8>

Der Titel des von *Johannes Odendahl* und *Marcel Illetschko* herausgegebenen Sammelbandes verweist auf eine Aktion zweier Klimaaktivistinnen, die 2022 in der Londoner National Gallery van Goghs Bild *Sonnenblumen* (das bekanntermaßen durch eine Glasscheibe geschützt war) mit Tomatensuppe der Marke Heinz überschütteten und danach ins anwesende und größtenteils fotografierende Publikum die Frage riefen: „What is worth more: art or life?“ Die Herausgeber nehmen diese rhetorisch-plakative Zusitzung – selbst eine Form von Aktionskunst – als Ausgangspunkt, um nach dem Stellenwert von ästhetischem Lernen in Zeiten globaler Krisen zu fragen, wobei der Fokus auf dem Lernen im schulischen Literaturunterricht liegt. Die Beiträge gehen zurück auf die Zweite Tagung des Österreichischen Forums Deutschdidaktik, die 2023 an der Universität Innsbruck stattfand.

Vorneweg: Es ist unmöglich, in diesem Rahmen einzeln auf alle 19 Beiträge des fast 400 Seiten umfassenden Tagungsbandes einzugehen. Wer einen Überblick erhalten will, kann hierfür die online frei zugängliche Einleitung nutzen. Ich möchte hier vor allem auf die Grundkonzeption und wichtige Argumentationslinien eingehen.

Die Herausgeber unterteilen die Aufsätze in drei Sektionen: (I) Reflexionen und Konzeptionen, (II) Texte und Medien sowie (III) Lerngruppen und Lernorte. Im ersten Teil wird unter Bezug auf unterschiedliche theoretische Ansätze (u. a. Arendt, Cassirer, Derrida, Morton) das spezifische Potential ästhetischen Lernens reflektiert. Michael Baum analysiert darüber hinaus mit der Ideologietheorie Althusers den Diskurs um die Anschläge der Klimaaktivist*innen. Im zweiten Teil werden Texte und Medien thematisiert, die in mehr oder weniger explizitem Bezug zu gegenwärtigen Krisen stehen. Zur Sprache kommen Kafka-Texte, autobiographische Texte von Klimaaktivist*innen, Romane über Kriegsfotografien im Spanischen Bürgerkrieg, ein (angeblicher) Porno-Trailer mit Michel Houellebecq, Hörspiele, die sich mit dem Prozess gegen den rechtsterroristischen NSU auseinandersetzen, sowie Texte, die sich mit der Bedrohung des Kleinlebewesens Fliege befassen. Im dritten Teil stehen schließlich konkrete Lerngruppen und Lernorte im Mittelpunkt. Hier geht es um Literaturausstellungen und Museen, Gespräche mit Grundschulkindern zu Bilderbüchern und zu einer Fabel, um eine Kinderliteraturwerkstatt an einer Hochschule und Mentoring-Gespräche mit Studierenden, die ein literarästhetisches Unterrichtsszenario planen.

Schon dieser knappe Überblick zeigt die große Vielfalt an Theorien, Texten und Lernsituationen, die in dem reichhaltigen Sammelband thematisiert werden. Unweigerlich mit dieser Themenbreite verbunden ist, dass einige Beiträge nur wenig explizit auf das Rahmenthema eingehen und dass der Krisenbegriff insgesamt sehr weit gefasst ist und dadurch etwas unspezifisch wird. Dies liegt wahrscheinlich auch daran, dass der Sammelband auf eine Jahrestagung des Österreichischen Forums Deutschdidaktik zurückgeht – ein Format, das einige sicher für die Vorstellung ihrer aktuellen Forschung nutzen (ob sie nun eng mit dem Tagungsthema verbunden ist oder nicht). Dennoch ergibt es sicher Sinn, die inhaltliche Arbeit einer solchen Tagung auf ein umstritten hochaktuelles Thema zu fokussieren.¹

¹ Ein weiteres Problem dieser Art von Sammelbandpublikation besteht darin, dass einzelne originelle und aktuelle Beiträge in der Flut von gegenwärtigen Publikationen wahrscheinlich kaum rezipiert werden. Dies liegt auch daran, dass es seit rund vierzig (!) Jahren keine systematische Bibliographie deutschdidaktischer Publikationen mehr gibt, was zu einer gewissen Beliebigkeit in der Rezeption „älterer“ Publikationen führt – erst recht, wenn diese nicht via open access frei online verfügbar sind. Ich käme zum Beispiel kaum auf die Idee, in einem Sammelband mit diesem Titel nach einem Aufsatz zu suchen, der die Mechanismen der klassistischen Exklusion im Deutschunterricht mit Rückgriff auf Bourdieus Kapital-, Habitus- und Distinktionstheorie untersucht, wie es der lesenswerte und hochaktuelle Beitrag von Matthias Leichtfried macht. Zugleich scheint der Autor selbst die Publikationen von Michael Kämper-van den Boogaart zu dieser Thematik (u. a. im Heft 1 dieser Zeitschrift) nicht zu kennen, wahrscheinlich, weil sie nicht systematisch erfasst sind und gesucht werden können. Doch das ist kein Problem des Sammelbandes, sondern ein Problem der Disziplin Deutschdidaktik, das endlich einmal angegangen werden müsste.

Trotz einer gewissen Heterogenität gibt es doch wiederkehrende argumentative Grundlinien, die sich durch viele Beiträge ziehen: So ist man sich einig darin, dass das ästhetische Lernen in Zeiten ökologischer und ökonomischer Krisen unter zunehmendem Legitimationsdruck steht. Zugleich wird es vehement abgelehnt, Literatur dazu zu benutzen, um vermeintlich richtige Lösungen oder Einstellungen und Haltungen zu propagieren, denn dies widerspräche der Zweckfreiheit ästhetischen Lernens. Zudem kennzeichnet die aktuellen und multiplen Krisen, dass es für sie gerade keine einfachen Lösungen gibt. Literatur kann als Reflexionsmedium ein Problembewusstsein dafür schaffen und durch Multiperspektivität neue Denk-, Sprech- und Sichtweisen ermöglichen. Literatur hilft nicht beim „Kampf ums Überleben“, aber vielleicht bei der „Sorge ums gute Leben“ (vgl. das Eingangszitat des Philosophen Byung-Chul Han in der Einleitung des Sammelbandes, S. 9).

Einige Autor*innen gehen hier noch einen Schritt weiter (v. a. Boelderl, Breite, Dammann-Thedens, Hoffmann, Mitterer und Raffelsberger-Raup): Für sie ist gerade die Zweckfreiheit und das spielerische Moment ästhetischen Lernens der Gegenpol einer einseitig dominierenden, vor allem ökonomisch geprägten Zweckrationalität, die als eine Ursache vieler aktueller Krisen benannt wird. Auch dies ist überzeugend und breit abgestützt theoretisch begründet. Herausforderung (und Chance!) dürfte hier weniger ebendiese theoretische Begründung, sondern vielmehr die Spannung sein, in der dieser Ansatz gegenüber der Qualifikations-, Selektions- und Integrationsfunktion von Schule steht. So ist es auch sehr passend, dass im letzten Beitrag von Monika Raffelsberger-Raup dann auch Studierende zu Wort kommen, die dieses Spannungsfeld prägnant zum Ausdruck bringen. Die Umsetzung eines literarisch-ästhetischen Unterrichtsszenarios problematisiert eine Studentin hier mit den Worten: „Wenn ich da dann fünf Einheiten mache, da geht dann eine Woche darauf, wo ich in dem Sinn nicht produktiv einen Stoff mache“ (S. 370).

Fazit: Offen bleibt – gerade beim Titel des Sammelbandes, der ja *globale* Krisen thematisiert –, ob es einen vergleichbaren Diskurs auch in anderen Ländern und Schulkulturen gibt. Im Ganzen betrachtet zeigt der Sammelband aber überzeugend die Bedeutung des ästhetischen Lernens in Zeiten globaler Krisen auf und markiert damit ein zentrales Spannungsfeld für den Literaturunterricht in der Institution Schule. Dieses Spannungsfeld kann nicht aufgelöst, sondern nur immer wieder neu bearbeitet werden. Der Sammelband liefert dafür theoretische Begründungen und eine Vielfalt anregender literarischer und praktischer Beispiele und ist deshalb auf jeden Fall lesenswert. Ihm ist zu wünschen, dass er breit rezipiert wird und nicht in der Publikationsflut untergeht. Wenn man die hier vertretenen Thesen ernst nimmt, dann spricht viel für eine noch stärkere Erprobung und ein Einüben ästhetischer, spielerischer, literarischer Ausdrucksformen durch die Schüler*innen *und* Lehrpersonen selbst, an Schulen und Hochschulen, in der Ausbildung und – eine Frage zum Weiterdenken – vielleicht sogar im „Wissenschaftsbetrieb“!? Es muss ja nicht gleich Aktionskunst wie die eingangs zitierte sein.

Anschrift des Verfassers:

*Marcus Steinbrenner, Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, CH-6002 Luzern
marcus.steinbrenner@phlu.ch*

Neuerscheinungen

New publications

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 91–101

DOI: 10.21248/dideu.811

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

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

Bibliographische Angaben und Anzeigentexte bitte schicken an:
susanne.riegler@uni-leipzig.de

I. Übergreifendes

Maiberger, E.-L. (2025). *Sprachförderliche Unterrichtsinteraktionen gestalten. Korrekatives Feedback im Fachunterricht der Sekundarstufe* (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 9). Waxmann.
ISBN 978-3-8188-0003-1

Sprache – insbesondere Bildungssprache – ist auch im Sekundarbereich für ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler der Schlüssel zum Bildungserfolg. Eine Möglichkeit, um Unterrichtsinteraktionen sprachförderlich zu gestalten, ist der Einsatz modellgebender und Output einfordernder korrektiver Feedbackstrategien. Diese stehen im Fokus der Arbeit und werden aus unterschiedlichen spracherwerbstheoretischen Perspektiven beleuchtet. Mithilfe verschiedener methodischer Zugänge wurde das Sprachverhalten von Lehrkräften im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht untersucht. So geben die Ergebnisse der explorativen Fallstudie Aufschluss darüber, welche Formen des korrekten Feedbacks die Lehrkräfte einsetzen, inwiefern sie als (bildungs)sprachförderlich eingeschätzt werden können und welche Überzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich des korrekten Feedbacks sich in ihrem Unterrichtshandeln widerspiegeln. Abschließend formuliert die Autorin Implikationen für die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung.

Müller, H.-G., & Fürstenberg, M. (Hrsg.). (2025). *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (Literatur – Medien – Didaktik, 16). Frank & Timme.
ISBN 978-3-7329-1120-2
<http://doi.org/10.26530/20.500.12657/104475> (Open Access)

Große generative Sprachmodelle (LLMs) haben die Exotik der Anfangstage verloren. Sie sind längst Alltag geworden, auch im Lehren und Lernen. In dieser neuen Phase des sprach- und literaturdidaktischen Umgangs mit ChatGPT & Co. muss sich der Deutschunterricht in Theorie und Praxis neuen Fragen stellen: Wie funktioniert KI und was ist von dieser Technik in Zukunft noch zu erwarten? Wie wirkt sich die Verwendung von KI auf den sprachlichen Kompetenzerwerb aus? Wie gehen Schüler:innen mit digitalen Textgeneratoren um und welche Konsequenzen hat das für ihre Bildungsgeschichte? Wie lässt sich KI sinnvoll in den Deutschunterricht integrieren? Wo liegen Risiken, wo Chancen für die Gestaltung der Schule von morgen? Diesen und anderen Fragen gehen die Beiträge des Bandes nach. Sie präsentieren zudem eine Auswahl aktueller Forschungsprojekte rund um den Einsatz von KI im Deutschunterricht. Der Band bildet somit den gegenwärtigen Forschungsstand zum Thema Deutschunterricht und KI in seiner ganzen Breite ab.

II. Sprachdidaktik

Berkemeier, A., & Selmani, L. (2024). *Handlungsbezogene Grammatikdidaktik. Grammatische Strukturen im Gebrauch vermitteln*. Erich Schmidt.

ISBN 978-3-503-23908-5

ISBN 978-3-503-23909-2 (E-Book)

<https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-23909-2> (Open Access)

Der Grammatikunterricht steht seit Jahrzehnten in der Kritik. Schulisch vermitteltes grammatisches Wissen ist aufgrund der Dominantsetzung der Formen wenig nachhaltig verfügbar und seine Sinnhaftigkeit wird bezweifelt. Diese handlungsbezogene Grammatikdidaktik führt die vorhandenen Problemlöseansätze zusammen. Dazu macht sie Formen in ihrer kommunikativen Funktion im Rahmen von Handlungsformen sprachniveausensibel begreifbar und für das eigene Formulieren in konkreten Handlungszusammenhängen nutzbar. Für den systematischen und nachhaltigen Ausbau sprachlichen Wissens und Könnens werden drei sprachdidaktische Instrumente sukzessive eingeführt und ausgebaut, damit die Formen und Funktionen langfristig für das situationssensible Formulieren verfügbar bleiben, bis sie verinnerlicht sind. Das Buch stellt das Konzept und die verwendeten Formen, kommunikative Funktionen und Handlungsformen im Einzelnen dar und konkretisiert den Ansatz exemplarisch unterrichtspraktisch in Form je einer digitalen Sprachentwicklungsumgebung für die Grundschule und die Sekundarstufe I.

Böhler, M., & Cristante, V. (2024). *Grammatik in der Grundschule. Unterrichtsentwürfe für sprachheterogene Klassen, 1–4*. Klett Kallmeyer.

ISBN 978-3-7727-1852-6

Fachlich korrekt und trotzdem kindgerecht – geht das? Guter Grammatikunterricht eröffnet Schüler:innen einen entdeckenden Zugang zur deutschen Sprache. Er unterstützt insbesondere auch Zweit-sprachlernende. Lehrwerksgebundener Unterricht kann diesem Anspruch jedoch meist nicht gerecht werden und für die Erstellung eigener, differenzierter Materialien fehlt häufig die Zeit. Der Band zeigt, wie ein anderer Grammatikunterricht aussehen kann. Er bietet einen Überblick über alle in der Grundschule relevanten Themen, gibt Sicherheit in den fachlichen Grundlagen und zeigt anhand konkreter Unterrichtsentwürfe, Schreibaufgaben und Materialien kindgerechte Arbeitsformen und Methoden zur Grammatikvermittlung in sprachheterogenen Klassen.

Feilke, H., & Rezat, S. (2025). *Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht – Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Klett Kallmeyer.

ISBN 978-3-7727-1500-6

ISBN 978-3-7727-1501-3 (E-Book)

Textprozeduren sind die sprachlichen Werkzeuge des Schreibens. Sie ermöglichen zum Beispiel das Begründen des eigenen Standpunkts oder das Aufgreifen von Gegenargumenten beim schriftlichen Argumentieren. Ein Satz, der mit „Meiner Meinung nach ...“ beginnt, dient dazu, den eigenen Standpunkt klarzumachen. Ebenso kündigt ein Ausdruck wie „im nächsten Augenblick“ beim Erzählen ein überraschendes Ereignis an. Wie lässt sich die Sprachaufmerksamkeit von Schüler:innen auf solche Textprozeduren lenken? Wie können Lernende Textprozeduren sinnvoll beim Schreiben erproben, um sie schließlich als Werkzeuge für das eigene Schreiben zu nutzen? Diese Fragen beantwortet dieser Praxisband.

Gutzmann, D., & Turgay, K. (2025). *Semantik* (LinguS, 18). Narr Francke Attempto.
ISBN 978-3-381-11401-6
ISBN 978-3-381-11402-3 (E-Book)

Dass Wörter und zusammengesetzte sprachliche Ausdrücke eine wörtliche Bedeutung haben, ist allen Sprecher:innen einer Sprache mehr oder weniger bewusst. Doch wie lässt sich diese Bedeutung (unabhängig vom kommunikativen Sinn) präzise und genau beschreiben? Und wie ergibt sich die Bedeutung komplexer Ausdrücke aus den Einzelteilen? Mit genau diesen Fragen beschäftigt sich die linguistische Semantik, in die dieses Buch kompakt einführt. Dabei orientiert es sich nach einer Übersicht über grundlegende Annahmen der Semantik sowie einem Überblick über Bedeutungsrelationen an den für die Sprachdidaktik wichtigen Wortarten und Beschreibungsebenen: Semantische Aspekte von Verben und den Kategorien der Nominalphrase, von Adjektiven, sogenannten Füllwörtern sowie Appositionen werden anschaulich und ausführlich behandelt.

Hochstadt, C., & Schweigkofler Kuhn, A. (Hrsg.). (2025). *Dialekt in der Lehre. Sprachdidaktische und varietätenlinguistische Perspektiven*. Narr Francke Attempto.
ISBN 978-3-381-10901-2
ISBN 978-3-381-10902-9 (E-Book)

Der Sammelband vereint verschiedene Sichten auf das Thema Dialekt und darauf, wie er seinen Platz in der Lehre finden kann. Die Beitragenden aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol stellen Forschungsvorhaben und -ergebnisse, Projekte und grundsätzliche Überlegungen aus ihrer Region vor. Die Spannbreite reicht dabei vom Umgang mit regional sehr lebendigen Dialekten in diversen Lehr-Lern-Kontexten bis hin zur Wiederbelebung und Etablierung wenig genutzter Dialekte. Die Beiträge liefern Einblicke in die aktuelle Auseinandersetzung mit dem Bairischen, Schwäbischen, Alemannischen und Niederdeutschen. Ziel ist es bei aller regionalen Varianz, gemeinsam einen Beitrag für die Ausbildung einer Dialektdidaktik zu leisten.

Knopf, J., & Wagner, E. (Hrsg.). (2025). *Schriftspracherwerb und Digitalisierung* (Bd. 1: Theorie; Deutschdidaktik für die Primarstufe, 7). Schneider bei wbv.
ISBN 9783834022615
Knopf, J., & Wagner, E. (Hrsg.). (2025). *Schriftspracherwerb und Digitalisierung* (Bd. 2: Praxis; Deutschdidaktik für die Primarstufe, 8). Schneider bei wbv.
ISBN 9783834022622

In einem Doppelband widmen sich die Autorinnen zusammen mit zahlreichen Expert:innen dem Lesen- und Schreibenlernen im Zeitalter der Digitalisierung. Sie beleuchten, wie Kinder heute mit Texten umgehen – sei es mit klassischen Büchern, Tablets oder KI-basierten Tools. Die Autor:innen analysieren, welche Potenziale digitale Anwendungen bieten und wo ihre Grenzen liegen. Praxisbeispiele zeigen, wie frühe Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb erkannt und gezielt begleitet werden können. Der erste Teil des Doppelbandes vermittelt die theoretischen Grundlagen des digitalen Lesen- und Schreibenlernens in der Grundschule. Im zweiten Teil werden Praxisbeispiele der Lese- und Schreibförderung von Grundschulkindern für den Unterricht und zu Hause vorgestellt.

Kusche, D. (2025). *Wie Lehrende über das Rechtschreiblernen in der Grundschule sprechen. Eine qualitativ-rekonstruktive Interviewstudie.* SLID-B, 18.
<https://doi.org/10.46586/SLID.416> (Open Access)

Untersuchungen der sich in den vergangenen Jahren etablierenden orthografiedidaktischen Lehrer:innenforschung widmen sich ihrem Forschungsgegenstand bislang primär aus kompetenztheoretischer Perspektive mit einem starken Fokus auf das Professionswissen der Lehrenden. Ergänzend dazu ist die vorliegende Studie einer rekonstruktiven Perspektive verpflichtet, in der nicht Kompetenzen, sondern das erfahrungsbasierte handlungsleitende Wissen der Lehrpersonen in den Blick genommen wird. Den methodologischen, grundlagentheoretischen und professionstheoretischen Bezugspunkt der Studie bildet die praxeologische Wissenssoziologie, ergänzt durch eine berufsbiografische Perspektive auf Professionalisierung. Vor diesem Hintergrund wird gefragt, wie sich das Spannungsverhältnis zwischen (gesetzten und wahrgenommenen) Normen und den Anforderungen der Handlungspraxis gestaltet und wie Lehrpersonen dieses für sich bearbeiten. Dafür wurden mit Lehrer:innen an sächsischen Grundschulen 16 teilnarrative Interviews zum Rechtschreiblernen geführt und mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet. Die Ergebnisse geben Einblicke in die Perspektiven von Rechtschreiblehrenden auf den Lerngegenstand, die in ihrer Eigenlogik rekonstruiert und an den orthografiedidaktischen Diskurs rückgebunden werden.

Schoon, S. (2025). *Fachfremde Grundschullehrkräfte und ihr Wissen zur deutschen Wortschreibung. Ein Vergleich mit Deutschlehrkräften* (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, 41). wbv.
ISBN 978-3-7639-7856-4
ISBN 978-3-7639-7883-0 (E-Book)
<https://dx.doi.org/10.3278/9783763978830> (Open Access)

Das Publikationsprojekt untersucht das fachspezifische Wissen im Bereich der deutschen Wortschreibung bei verschiedenen Lehrkräftegruppen, insbesondere im Kontext fachfremden Deutschunterrichts in der Grundschule. Angesichts des zunehmenden Einsatzes fachfremd unterrichtender Lehrkräfte analysiert die Autorin, ob sich deren fachspezifisches Wissen über deutsche Wortschreibung im Vergleich zu (angehenden) Deutschlehrkräften unterscheidet. Mittels eines Online-Fragebogens mit elf Items zum Fachwissen und zwei Items zum fachdidaktischen Wissen werden Daten von Lehramtsstudierenden, ausgebildeten Deutschlehrkräften sowie fachfremden Lehrkräften erhoben, um auch unterschiedliche Wissensstände im berufsbiografischen Verlauf zu berücksichtigen. Ziel ist es, empirische Grundlagen für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung zu schaffen. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, Professionalisierungsprozesse besser zu verstehen und die Qualität des Deutschunterrichts zu verbessern.

Steinig, W., & Ramers, K.-H. (2025). *Orthografie* (2., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage; LinguS, 7). Narr Francke Attempto.
ISBN 978-3-381-13421-2
ISBN 978-3-381-13422-9 (E-Book)

Die Beherrschung der Rechtschreibung gehört zu den Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn. Das Buch will zum Erwerb und zur Festigung dieser Kompetenz beitragen, indem es zum einen die linguistischen Grundlagen orthografischer Regelungen graphematisch rekonstruiert und zum anderen didaktische Möglichkeiten reflektiert, um den Erwerb und die Stabilisierung orthografischer Kompetenzen zu erleichtern. Thematisiert werden die zentralen

Bereiche der Orthografie des Deutschen: Graphem-Phonem-Beziehungen, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Fremdwortschreibung und Interpunktions.

III. Mehrsprachigkeit

Baum, L., & Günay, G. (Hrsg.). (2025). *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ* (DaF/DaZ in Forschung und Lehre, 7). Frank & Thimme.
ISBN 978-3-7329-1166-0
<http://doi.org/10.26530/20.500.12657/103421> (Open Access)

In rasantem Tempo hält Künstliche Intelligenz (KI) Einzug in unseren beruflichen und privaten Alltag – und somit auch in Bildung und Unterricht. Der Bereich Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweit-sprache (DaF/DaZ) ist Teil dieses Wandels, denn KI verändert, wie wir lehren und lernen. Neue Tools unterstützen z. B. bei Planung und Feedback und eröffnen neue Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. Sie werfen aber auch didaktische und ethische Fragen auf. Die Beiträge dieses Bandes demonstrieren, wie KI-Technologien im Kontext des Sprachunterrichts eingesetzt werden können, welche Kompetenzen Lehrende und Lernende benötigen und wie *AI Literacy* zur neuen Schlüsselqualifikation bzw. *Future Skill* wird. Im Spannungsfeld zwischen Skepsis und Aufbruch zeigen die Autor:innen, wie die Integration von KI in Forschung und Lehre gelingen kann.

Budde, M. A. (Hrsg.). (2025). *Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Lehr-Lernkontexten wahrnehmen, aufgreifen und nutzen (MALWE). Ergebnisse eines internationalen und transdisziplinären Projekts* (Deutsch als Zweisprache – Modelle, Muster, Materialien, 1). Waxmann.
ISBN 978-3-8309-4962-6
ISBN 978-3-8309-9962-1 (E-Book)

Eine wesentliche Aufgabe von Sprachunterricht ist es, vorhandene Potenziale mehrsprachiger Schüler:innen effizient und wertschätzend einzubeziehen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, benötigen Lehrende für den und im Umgang mit Mehrsprachigkeit didaktische und methodische Handlungsanregungen. Im interdisziplinären und transnationalen Projekt MALWE war es das Ziel, eine Handreichung für die Lehrkräftebildung zu entwickeln, die dazu anleitet, Sprachunterricht mehrsprachigkeitsorientiert zu gestalten. Zu diesem Zweck wurden innerhalb der Handreichung unterschiedliche Materialien entwickelt: eine gemeinsame theoretische Grundlegung, Videovignetten zur Sensibilisierung für mehrsprachige Lehr-Lern-Situationen, Reflexionsprofile als Kriterienkatalog zur Unterrichtsbeobachtung und -gestaltung sowie repräsentative Unterrichtsszenarien, die die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Möglichkeiten veranschaulichen.

Helbert, S. M. (2025). *Native Speakerism unter Lehrkräften. Eine explorative Mixed-Methods-Studie im Bereich Deutsch als Zweisprache* (Sprachliche Bildung – Studien, 17). Waxmann.
ISBN 978-3-8188-0001-7
ISBN 9783818850012 (E-Book)

Der Unterricht in Deutsch als Zweisprache in Schule und Erwachsenenbildung ist sowohl durch die sprachliche Heterogenität der Lernenden als auch den Umgang der Lehrkräfte damit geprägt. Während die sprachliche Vielfalt von Lernenden häufig im Fokus steht, wurde die der Lehrkräfte bislang wenig beachtet. Gleichzeitig hält sich die als Native Speakerism bekannte Annahme, dass Erstsprachler:innen die idealen Lehrkräfte im Sprachenunterricht seien. In dieser explorativen Studie wird untersucht, wie sich Native Speakerism bei DaZ-Lehrkräften äußert. Wie kategorisieren Lehrkräfte Erst- und Zweisprachigkeit und welche Bedeutung messen sie ihr bei? Auf Basis von Fragebögen und Interviews werden

Überzeugungen zu Merkmalen erst- und zweitsprachiger Lehrkräfte sowie Erfahrungen sprachbedingter Diskriminierung analysiert. Die Studie zeigt die Fluidität von Lehrkräfteüberzeugungen im Hinblick auf Native Speakerism und bietet wertvolle Impulse zur Reflexion der Lehrkräfteausbildung.

- Lotter, S. (2025). *Entwicklung mündlicher Erklärkompetenzen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Sekundarstufe I. Bewältigung einer Erkläraufgabe im schulischen Kontext* (Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale, 4). Waxmann.
 ISBN 978-3-8309-4952-7
 ISBN 978-3-8309-9952-2 (E-Book)

Die im Rahmen eines Dissertationsprojekts entstandene Studie richtet den Fokus auf neu nach Deutschland zugewanderte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die in das deutsche Schulsystem integriert werden und sich noch in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs befinden. Untersucht wird die Entwicklung ihrer Erklärkompetenz in der 6. und 7. Jahrgangsstufe im Rahmen eines Sprachförderprojekts an Realschulen jeweils über den Zeitraum eines Schuljahres hinweg anhand einer mündlichen Erkläraufgabe. Die Auswertung erfolgt mithilfe eines speziell für diese Zielgruppe entwickelten Kategoriensystems, das sowohl inhaltlich-konzeptionelle als auch sprachliche Merkmale der Schülererklärungen erfasst. Die Studienergebnisse bilden die Grundlage für ein Modell der Gesprächskompetenz am Beispiel des Erklärens, das auf die sprachlichen Bedürfnisse von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zugeschnitten ist. Im Fokus stehen dabei insbesondere diejenigen Kompetenzen, die Lernende bereits zu Beginn des Zweitspracherwerbs im Deutschen mitbringen.

- Spiekermann, W. (2025). *Anapher und thematische Fortführung als DaZ-Lerngegenstand in der Grundschule* (Sprach-Vermittlungen, 26). Waxmann.
 ISBN 978-3-8309-4956-5
 ISBN 978-3-8309-9956-0 (E-Book)

Das Personalpronomen der dritten Person ist ein Lerngegenstand mit Lernhürden, die für mehrsprachige Kinder, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, oftmals schwer zu überwinden sind und zu denen bislang wenig geforscht wurde. Im traditionell-grammatischen Terminus „Personalpronomen“ ist der dahinterliegende Form-Funktions-Zusammenhang nur unzureichend erfasst. Mithilfe funktional-pragmatischer Konzepte lässt sich kindliches Sprachhandeln im Bereich der Anapher präzise beschreiben, aber das reicht in der Grundschule nicht aus, um passgenau fördern zu können. Deshalb wurde ein erwerbsorientiertes Analyseverfahren entwickelt, mit dem es möglich wird, kindliches Sprachhandeln im Bereich der Anapher in Zonen der nächsten Aneignung zu diagnostizieren. Die Grundlage bilden möglichst authentische Sprachdaten von dreizehn Kindern in der Schuleingangsphase, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen und deren Erstsprache Türkisch ist. Damit verschränkt wurde erstes erwerbsorientiertes Sprachfördermaterial entwickelt und mit einigen Kindern erprobt. Das Analyseverfahren, die damit verbundenen Forschungsergebnisse und das Fördermaterial leisten einen Beitrag dazu, die gegenwärtig noch geringe Schnittmenge zwischen der Wissenschafts- und der Unterrichtspraxis im Bereich der Anapher und der Sprachdidaktik zu vergrößern.

- Walkenhorst, A. (2025). *Der Erwerb graphematischer Vokalkennzeichnung im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern*. SLID-B, 16.
<https://doi.org/10.46586/SLID.308> (Open Access)

In einigen einschlägigen Publikationen über den Schriterwerb im mehrsprachigen Kontext findet sich die Annahme, Kinder mit Deutsch als L2 hätten im Vergleich zu deutsch-einsprachigen größere Schwierigkeiten beim Erwerb von Schreibungen, die die Vokalgespanntheit markieren. Dies wird auf eine

– bisher nicht bestätigte – geringere perzeptive Fähigkeit zur Unterscheidung der Vokale hinsichtlich der Gespanntheit zurückgeführt, deren Ursache – wiederum ohne empirische Evidenz – in der häufig geringeren Anzahl an Vokalphonemen in den entsprechenden Herkunftssprachen gesehen wird. Ziel der vorliegenden Arbeit ist, den Erwerb der graphematischen Kennzeichnung der Vokale mit besonderem Fokus auf die perzeptive Fähigkeit zur Unterscheidung der Vokalgespanntheit zu untersuchen. Dazu wurden zwei empirische Studien durchgeführt, für die Kinder gewonnen werden konnten, deren Spracherwerb als früher L2- oder simultan-bilingualer Erwerbsverlauf zu rekonstruieren ist. Die Ergebnisse beider Studien liefern eine starke Evidenz dafür, dass der Erwerbsverlauf graphematischer Kennzeichnungen der Vokale nicht etwa durch die perzeptive Diskriminationsleistung hinsichtlich der Vokalgespanntheit oder den sprachlichen Hintergrund bestimmt ist, sondern vielmehr durch die (phonetische vs. eher graphematische) Orientierung der Kinder beim Bestimmen graphematischer und phonologischer Formen.

IV. Literatur- und Lesedidaktik

Bernhardt, S. (Hrsg.). (2025). *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers. Interdisziplinäre Perspektiven* (Literatur – Medien – Didaktik, 13). Frank & Timme.

ISBN 978-3-7329-1040-3

<http://doi.org/10.26530/20.500.12657/104132> (Open Access)

Literatur und Unterricht stehen in einem komplizierten Verhältnis zueinander: Literatur ist kein Gegenstand, der im herkömmlichen Sinne vermittelt oder gelehrt werden kann. Sie kann nicht im eigentlichen Sinne verstanden werden und sie erlaubt individuelle ästhetische Zugänge. Klassische schulische Vermittlungssituationen stehen in einem Spannungsverhältnis dazu. Dieser Band zeigt Perspektiven dafür auf, wie literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers angeregt werden kann und andere Kanäle anspricht als der Unterricht. Die Autor:innen nehmen freie Lesekreise, Buchmessen, Veranstaltungen in Büchereien, Kooperationsprojekte zwischen Universität, Schule und außerschulischen Vermittlungsinstitutionen ebenso in den Blick wie außerschulische Erfahrungen mit ästhetischer Wahrnehmung im Stadtraum, im Moor oder in Parks. Die Beiträge dieses Bandes sind ein Plädoyer für die Öffnung des Literaturunterrichts für neue Formate außerhalb des Klassenraums.

Bernhardt, S. (Hrsg.). (2025). *Literaturausstellungen und Vermittlung – transdisziplinäre Perspektiven* (Literatur – Medien – Didaktik, 14). Frank & Timme.

ISBN 978-3-7329-1175-2

<http://doi.org/10.26530/20.500.12657/104131> (Open Access)

Passen Literatur und Ausstellungen zusammen? Definitiv, wie dieser Band in theoretischer wie praktischer Hinsicht zeigt. Literaturausstellungen stellen Beziehungen zur Literatur her. Sie vermitteln Einsichten in Bezug auf Texte, Kontexte und Hintergründe. Auf die Frage nach dem konkreten Beitrag solcher Ausstellungen zur Literaturvermittlung, zum literarästhetischen Lernen und zur literarischen Sozialisation geben unterschiedliche Disziplinen verschiedene Antworten. Dieser Band geht der Frage deshalb aus transdisziplinärer Perspektive nach. Sowohl Beiträge aus Theorie und Praxis des Kuratierens, aus der Szenografie, Museumspraxis und Literaturvermittlung als auch mediävistische und literatur- sowie medienwissenschaftliche und -didaktische Positionen gelangen hier erstmals in einen konkret am Gegenstand entfalteten Dialog. Das Ergebnis ist ein Panorama neuer Perspektiven auf das Format Literaturausstellung.

Hesse, F., & Winkler, I. (2025). *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität: Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*. SLLD-B, 17. <https://doi.org/10.46586/SLLD.405> (Open Access)

Der Band versammelt Beiträge, die mittels unterschiedlicher Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung dieselbe Literaturstunde zur Kurzgeschichte *Streuselschnecke* von Julia Franck analysieren. Die methodischen Zugänge, mit denen die beteiligten Forschungsgruppen Unterrichtsvideo und -transkript zu der Stunde aus einer 8. Gymnasialklasse untersuchen, reichen von der dokumentarischen Methode über die objektive Hermeneutik bis hin zu kriteriengeleiteten Ratings. Ausgangspunkt ist das Bestreben, durch innerdisziplinäre Kooperation Synergien zwischen divergierenden theoretischen und methodischen Zugängen der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung zu identifizieren. Ziel ist also nicht nur der Vergleich der Sichtweisen, sondern auch die Auslotung potenzieller Komplementaritäten in der Wahrnehmung und Bewertung von Unterrichtsqualität. Anders als zunächst erwartet rückt durch die Beiträge jedoch die Frage in den Mittelpunkt, was aus je spezifischer Perspektive als „guter“ Literaturunterricht erscheint. Ergänzt werden die Beiträge durch Kommentare von *critical friends* aus Literaturdidaktik, Bildungswissenschaft und Mathematikdidaktik. Der Band leistet damit einen innovativen Beitrag zur fachspezifischen Unterrichtsforschung, indem er empirische Vielfalt produktiv macht und ungeklärte Grundsatzfragen offenlegt.

Kepser, M., & Abraham, U. (2025). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Erich Schmidt.

ISBN 978-3-503-24039-5

In der nun völlig neu bearbeiteten und erweiterten 5. Auflage wird die Teildisziplin der Literaturdidaktik auf dem neuesten Stand präsentiert. Das Buch begründet die Aufgaben des Literaturunterrichts und stellt kritisch methodische Konzepte für den Umgang mit literarischen Texten dar. Die Autoren gehen von einem weiten Literaturbegriff aus und entwickeln damit ein kulturwissenschaftliches und medienintegratives Verständnis von Literaturdidaktik. Die Bandbreite der behandelten Unterrichtsgegenstände reicht vom literarischen „Kanon“ über Texte der Kinder-/Jugend- und Unterhaltungsliteratur, Hörstücke, performative Darbietungen und grafische Literatur bis zu Filmen und digitaler Literatur. Aktuelle Entwicklungen spiegeln sich u. a. in der Aufnahme eines eigenen Abschnitts über digitale Spiele sowie Überlegungen zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz im Literaturunterricht. Auch unterrichtspraktische Fragen finden nach wie vor breite Antworten, z. B. mit Entscheidungshilfen für Unterrichtskonzepte oder Hinweisen zur Einschätzung und Bewertung von Schülerleistungen.

Siewert, S. (2025). *Das Erstlesebuch – eine unterschätzte Subgattung. Gestaltungsweisen und Potenziale zwischen Lesefähigkeit und Lesemotivation*. Frank & Timme.

ISBN 978-3-7329-1134-9

ISBN 978-3-7329-8781-8 (E-Book)

Die Ergebnisse aktueller Lesevergleichsstudien sind alarmierend. Die Frage danach, wie Kinder beim Lesenlernen gefördert und zugleich für das Lesen motiviert werden können, ist daher präsenter denn je. Hier rücken Erstlesebücher als Subgattung der Kinderliteratur in den Fokus: Sie richten sich explizit an Leseanfängerinnen und -anfänger und wollen sowohl grundlegende Lesekompetenzen ausbauen als auch positive Leseerfahrungen ermöglichen. Ob sie das tatsächlich können, wird in der Literatur- und Lesedidaktik rege diskutiert, auch weil es bislang keine Studien zur genauen Beschaffenheit dieser Bücher gibt. Die Autorin untersucht erstmals systematisch die Potenziale des Erstlesebuchs für die Leseförderung. Kann es dem Anspruch gerecht werden, positive Leseerfahrungen zu begünstigen? Indem

Siewert die Lesbarkeit der Texte, ihr narratives Profil sowie ihre Literarizität analysiert, zeigt sie, dass eine Komplexitätsreduzierte und leseerleichternde Textgestaltung durchaus mit Literarizität vereinbar sein kann. Didaktische Funktion und literarästhetisches Erleben müssen im Erstlesebuch folglich kein Widerspruch sein, sondern lassen sich vielmehr produktiv miteinander verbinden.

Stetter, J., & Susteck, S. (Hrsg.). (2025). *Literaturunterricht und Krise. Aktuelle Herausforderungen in Welt und Fach*. Springer Nature.
ISBN 978-3-662-70682-4
ISBN 978-3-662-70683-1 (E-Book)
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-70683-1> (Open Access)

Der Literaturunterricht steht unter Druck. Bildungspolitisch ungeliebt und didaktisch zunehmend ratlos betrachtet, lässt Literatur sich nur schwer in Kompetenzraster integrieren und steht zudem im Verdacht, zu den existenziellen Problemen der Gegenwart zu wenig zu sagen zu haben. Der Band öffnet neue Perspektiven auf den heutigen Literaturunterricht, der in multiplen Krisen gefangen scheint und im Kreuzfeuer von Entwicklungen steht, die allgemein mit Problemen deutscher Schulen assoziiert werden. Die Beiträge betonen dagegen die Bedeutung der Literatur für den Unterricht sowie die Rolle des Literaturunterrichts in der Reaktion auf die Krisen der Gegenwart.

V. Mediendidaktik

Berg, G., & Franke, B. (Hrsg.). (2025). *Ambiguität und Algorithmus: Literatur in den Social Media*. SLID-B, 19.
<https://doi.org/10.46586/SLID.429> (Open Access)

Algorithmen prägen die Social-Media-Literatur und ihre Rezeption. Das Spannungsfeld zwischen der Ambiguität der Social-Media-Literatur und der Algorithmizität der sozialen Plattformen untersuchen die Beiträge dieses Bandes aus interdisziplinär verschiedenen sowohl theoretischen als auch empirischen Perspektiven. Die Beiträge erforschen die ästhetischen und gesellschaftlichen Implikationen der Social-Media-Literatur und entwickeln didaktische Konzepte für die schulische Literaturvermittlung mit Social Media.

Granzow, S. (2025). *Rezeptionsprozesse zu erzählenden Comics. Eine rekonstruktive Studie in der Sekundarstufe I* (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 10). Waxmann.
ISBN 978-3-8188-0045-1

Comics haben sich auf dem Buchmarkt, in Kulturdebatten und zunehmend auch im Literaturunterricht längst als ernstzunehmendes ästhetisches Medium etabliert. Sie vereinen visuelle, sprachliche und narrative Elemente und sprechen ein vielfältiges Lesepublikum an. Doch welche Potenziale birgt das Medium Comic für literarisches und ästhetisches Lernen? In dieser Studie wird untersucht, wie 146 Schüler:innen der Sekundarstufe I an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg zwei erzählende Comics lesen, besprechen und deuten. Aus videografisch aufgezeichneten Kleingruppendiskussionen werden unterschiedliche Rezeptionsmodi herausgearbeitet: vom detektivischen Detailblick bis zum intensiven Eintauchen in die Erzählung. Die fachdidaktische Reflexion und praxisnahe Impulse für Lehrkräfte runden die Untersuchung ab. Die Ergebnisse eröffnen neue Perspektiven für den Einsatz von Comics im Literaturunterricht und zeigen, wie ihre Erzählkraft literarästhetische Lern- und Bildungsprozesse stimulieren kann – und welche Herausforderungen sie bereithalten.

Jakobi, S., Kurwinkel, T., Ritter, M., Schmerheim, P., & Thiel, F. (Hrsg.). (2025). *Einführung in die Kinder- und Jugendmedien* (Bd. 2: Didaktik). Narr Francke Attempto.

ISBN 978-3-8252-6414-7

ISBN 978-3-8385-6414-2 (E-Book)

Kinder- und Jugendmedien sind für das Lehramtsstudium eine zentrale Bezugsgröße. Diese Einführung stellt aktuelle Diskurse rund um Medien für Kinder und Jugendliche vor und bietet Orientierung für alle, die professionell damit befasst sind. Die drei Bände bedienen jeweils die fachdidaktische oder die fachwissenschaftliche Perspektive. Über Verweise miteinander verbunden und dennoch in sich abgeschlossen, führen sie in die Grundlagen, die Didaktik sowie Theorien und Methoden der Kinder- und Jugendmedien ein. Band 2 bietet zunächst eine begriffliche Einführung in die Literatur- und Medien- didaktik, ihre Theorien und Konzepte. Darauf folgen Kapitel zu relevanten Einzelmedien wie Kinderroman, Hörbuch, Comic oder Computerspiel. Die Kapitel analysieren das jeweilige Medium anhand von vier Leitfragen u. a. zur Auswahl sowie zur Unterrichtsgestaltung und -zielsetzung und bieten so eine fundierte und differenzierte didaktische Orientierung.