

Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen
Interventionstätigkeiten

Désirée-Kathrin Gaebert

S. 155–160

aus:

Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung

Modelle, Gelingensbedingungen und
Nachhaltigkeit

Herausgegeben von
Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse,
Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und
Jonas Wibowo

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek
Hamburg Carl von Ossietzky

Impressum

BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

LIZENZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

ONLINE-AUSGABE

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar. DOI <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

ISBN 978-3-943423-72-3

COVERGESTALTUNG

Hamburg University Press

COVERABBILDUNG

Bildnachweis: Universität Hamburg/Appelt, alle Rechte vorbehalten.

SCHRIFT

Alegreya. Copyright 2011: The Alegreya Project Authors (<https://github.com/huertatipografica/Alegreya>). This Font Software is licensed under the SIL Open Font License, Version 1.1. This license is also available with a FAQ at: <http://scripts.sil.org/OFL>

DRUCK UND BINDUNG

Books on Demand – BoD, Norderstedt

VERLAG

Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Hamburg (Deutschland), 2019
<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

INHALT

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung	1
<i>Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und Jonas Wibowo</i>	

I Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule	17
<i>Miriam Barnat</i>	
Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung	29
<i>Benjamin Ditzel</i>	
Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes	41
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung	51
<i>Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog</i>	
Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung	59
<i>Elke Bosse</i>	
Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung	67
<i>Marius Herzog</i>	

II Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerbildung und der fachdidaktischen Forschung

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers <i>Katja Meyer-Siever</i>	79
Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – erste Überlegungen zu einem Praxistransfer <i>Stefan Meier</i>	87
Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester <i>Nadine Bergner</i>	93
Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung <i>Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers</i>	103
Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? <i>Nils Buchholtz</i>	113
Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis <i>Jonas Wibowo und Jochen Heins</i>	123
Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – eine Chance zum Praxistransfer <i>Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz</i>	133
Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und wieder zurück <i>Nicole Masanek</i>	145
Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten <i>Désirée-Kathrin Gaebert</i>	155

III Transfer aus Sicht der Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften und pädagogischem Personal

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess <i>Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter</i>	163
Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer <i>Maren-Kristina Lüders</i>	179
Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur <i>Alexander Martin</i>	185
Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study <i>Bastian Hodapp</i>	195
Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer? <i>Sebastian Röhl</i>	203
Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen <i>Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223

Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten

Désirée-Kathrin Gaebert

Zur Problemlage: satzinterne Großschreibung und Kommasetzung

Wenn im Folgenden zwei Probleme exemplarisch für den gesamten Bereich des Orthographierwerbs herausgegriffen werden, so gründet dies in den Rechtschreibunsicherheiten, die weit über die Schulzeit hinweg belegt sind: Sie treten vor allem in Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung sowie die Kommasetzung auf. So stellen Pießnack und Schübel (2005) in 333 Aufsätzen von Abiturientinnen und Abiturienten einen Anteil von 47 % in der Fehlerkategorie Interpunktion (in der Fehlerkategorie Interpunktion betreffen nur 6 % nicht das Komma) und über 10 % in der Kategorie Groß- und Kleinschreibung fest. Die Gründe hierfür können zum einen außerhalb der schulischen Vermittlung und der daran beteiligten Akteure gesucht werden. Diesem Erklärungsfad kann die Odyssee der Rechtschreibreform zugeordnet werden. Im aktuellen Regelwerk (2017) sind zwar Auslegungsfehler korrigiert worden, die sich im Laufe der jahrzehntelangen Auslegung des ersten amtlichen Regelwerks von 1901 bis 1996 eingeschlichen haben (normgerechte Schreibung vor 1996: *radfahren*, aber *Auto fahren*; jetzt: *Rad fahren*, *Auto fahren*), eine Abkehr von einem komplexen Regelgefüge ist nicht erfolgt. Auch für die Kommasetzung sind Einzelregelungen wie die Kommasetzung vor *und/oder* sowie die Frage nach der Abgrenzung von Infinitiv- und Partizipialgruppen diskutiert (vgl. Nerius, 2007) und letztlich auch zum Teil freigestellt worden: Eine umfassende Vereinfachung des Lerngegenstands ist damit nicht erfolgt. Rechtschreibliche Unsicherheiten von Schülerinnen und Schülern können zum anderen auf die didaktischen Konzepte zurückgeführt werden. So liegen für beide Bereiche alternative Konzepte vor, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Die innovative sprachdidaktische Modellierung zur Groß- und Kleinschreibung baut maßgeblich auf den sprachtheoretischen Arbeiten von Maas (1992) auf und bezieht

sich auf die satzinterne Großschreibung. Sie wird hier als syntaktische Auszeichnung verstanden und ist damit keine semantisch oder lexikalisch motivierte Markierung. Sehr verkürzt heißt das, dass die Regel *Substantive schreibt man groß* durch die Regel *Groß schreibt man den durch Attribute erweiterbaren Kern einer Nominalphrase* ersetzt wird (weiterführend: zum Beispiel Gaebert, 2012; Wahl, Rautenberg & Helms, 2017). Damit wird auf einen Kernbereich der traditionellen (Schul-)Grammatik, der für die Groß- und Kleinschreibung bisher genutzt wurde, nicht mehr Bezug genommen: die Wortarten. Diese didaktische Alternative begründet sich also durch eine alternative orthographie-theoretische Beschreibung. Inzwischen liegen hierfür abgeschlossene Interventionsstudien vor, auf die im Abschnitt Abgeschlossene Intervention Bezug genommen wird.

Jüngste Forschungsergebnisse intendieren auch für den zweiten Fehlerbereich eine Alternative. Während sprachdidaktische Forschung zum Komma (respektive zur Interpunktion) sich zuvor ausschließlich auf die produktive Nutzungsseite konzentrierte, wird mit dem Einbezug von rezeptiver Interpunktionskompetenz (Bredel, 2008; Esslinger, 2014) eine rein produktive Sicht auf Interpunktionszeichen abgelöst. Damit ist der Schriftspracherwerbsprozess durch die beiden Zugänge – Rezeption und Produktion – zu beschreiben. Mit dem Vorschlag einer inkludierenden Kommadidaktik soll an dieser Stelle eine Neukonzeption angeregt werden, die beide Zugänge inkludierend anlegt, also durchgängig aufeinander bezieht. Dies umsetzend soll bereits in einer frühen Phase des Erwerbs eine neue Erwerbsspur gelegt werden: von der rezeptiven Nutzung zur Produktion. Inwieweit hierdurch eine größere produktive (und rezeptive) Interpunktionskompetenz aufgebaut wird, soll mit Praxispartnerinnen und -partnern im Rahmen von Interventionsaktivitäten ab der Jahrgangsstufe 2 bis zur Jahrgangsstufe 5 untersucht werden. Geplant sind diese ab dem Schuljahr 2018/19 (siehe Abschnitt Abgeschlossene Intervention).

Der Transferprozess

Zur Modellwahl

Die sprachdidaktischen Konzepte für die beiden orthographischen Hauptfehlerquellen – Groß- und Kleinschreibung sowie Kommasetzung – zielen auf Innovationen im Praxisfeld Schule. Damit befinden sie sich zum einen in einem wissenschaftlichen Diskurs, zum anderen in einem Transferverhältnis mit der Praxis.

Das Prozessmodell zur Beschreibung der Forschung-Praxis-Interaktion (Bosse, Ditzel, Gaebert & Herzog, dieser Band), welches in einer der gemeinsamen Arbeitsphasen während des Symposiums entstanden ist, wird im Folgenden als Beschreibungsfolie genutzt, um bisherige Interaktionen abzubilden. Es ist explizit offen, um

„unterschiedliche Formen der Interaktion zwischen den beiden Handlungsfeldern Forschung und Praxis zu beschreiben und dabei den Grad der Interaktion bzw. Kooperation sichtbar zu machen“ (Bosse et al., dieser Band). Da dieses Modell im Rahmen eines eigenen Artikels in diesem Tagungsband vorgestellt wird, soll an dieser Stelle nur kurz auf die Inhalte eingegangen werden, die für die nachfolgende Beschreibung genutzt werden.

Grundsätzlich wird Praxistransfer in dem Modell als eine Folge von Einzelprozessen verstanden: (1) *Initiierung*, (2) *Forschungs- und Entwicklungsaktivität* sowie (3) *Manifestation*. Das zentrale Moment ist hierbei die Kooperationsaktivität der beteiligten Referenzsysteme Forschung und Praxis. Diese wird für jede Interaktion graduell vertortet und führt daher prinzipiell zu unterschiedlichen Möglichkeiten der Besetzungen von Teilprozesse durch die Akteure. Damit sind nicht nur unterschiedliche Formen der Interaktion abbildbar, insbesondere kann hier differenziert auf das Verhältnis von Forschungs- und Entwicklungsaktivität eingegangen werden. Die folgende Abbildung zeigt eine Prozessschleife innerhalb des Gesamtprozesses (vgl. Abb.1).

Mit dem Einbezug von Begleit- und Gestaltungsmomenten liegen Beschreibungsmodularitäten vor, die für die Ausgestaltung von Kooperationsaktivitäten ent-

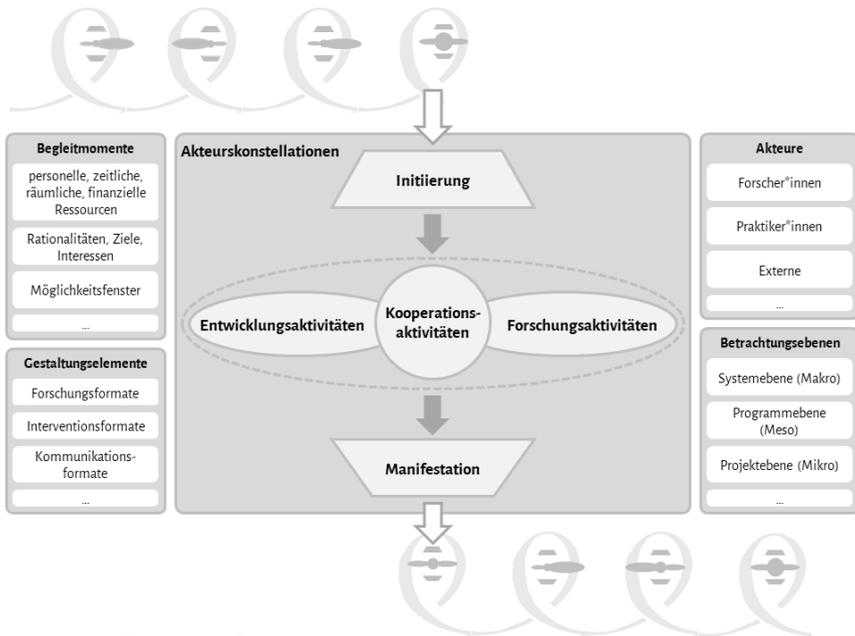


Abb. 1: Prozessmodell zur Beschreibung der Forschung-Praxis-Interaktion (Bosse et al., dieser Band)

scheidend sind, insbesondere bei der Etablierung von partizipativen Forschungsformaten, die als Alternative zu bisherigen Interventionsformaten (siehe nächster Abschnitt) aufgegriffen werden.

Abgeschlossene Interventionen

Interventionsstudien sind zunächst Teil der fachdidaktischen Forschung. Sie sind aber auch konkrete Begegnungen von Theorie und Praxis. Sie verlangen, Hypothesen durch konkrete Intervention, in diesem Fall unterrichtliche Tätigkeit, zu überprüfen, und treffen damit auf das Professionswissen von Lehrkräften. Damit ist die Frage der Konstellation der beteiligten Akteure insbesondere hier zu stellen. Bisher liegen ausschließlich für den ersten Forschungsbereich abgeschlossene Interventionsstudien vor. Für die Planung weiterer Interventionsstudien werden, insbesondere für das junge Konzept einer inkludierenden Kommadidaktik, hieraus im Folgenden Konsequenzen abgeleitet.

Die ersten Erfahrungen mit einer syntaxbasierten Unterrichtung dokumentiert Röber-Siekmeier (1999) für einzelne Unterrichtssequenzen im Rahmen von Praxisphasen mit Studentinnen und Studenten. Obgleich auch einzelne Lehrkräfte beteiligt sind, besetzen maßgeblich Forscherinnen und Forscher die drei Phasen *Initiierung*, *Forschungs- und Entwicklungsaktivität* sowie *Manifestation*. Auch die Studien von Nünke (Günther & Nünke, 2005) und Gaebert (2012) zeigen eine einseitige Besetzung aller drei Teilschritte; bei der größten Interventionsstudie (Wahl et al., 2017) erfolgen *Initiierung* und *Manifestation* von Seiten der Forscherinnen und Forscher, anzunehmen ist auch, dass die Entwicklung der Lern- und Leistungsaufgaben eher den Forschenden zuzuordnen sind.

Interessanterweise stützen alle Ergebnisse der Interventionen die Implementierung einer syntaxbezogenen Didaktik, lassen aber die für die Praxis wichtigen Anschlussfragen – wie die Weiterführung für die Sekundarstufe I, die verwendete Terminologie, Thematisierung der wortartbezogenen Beschreibung, Umgang mit der Norm – noch offen (vgl. Gaebert, 2012). Sprachdidaktische Forschung, die an die vorgestellten Studien anknüpft, muss daher nicht mehr der Frage nachgehen, ob eine syntaktische Unterrichtung von Beginn an möglich ist (dies ist beantwortet), sie kann sich einem Gesamtcurriculum zuwenden, das die oben exemplarisch aufgeführten offenen Fragen berücksichtigt. Aufgrund dieser Perspektive bietet es sich an, neu über die Kooperationsaktivität nachzudenken; mit einer eher partizipativ ausgerichteten Forschung, also unter Einbezug der Expertise von Lehrkräften aus dem Handlungsfeld Schule, könnte der Transferprozess stark profitieren. Aktuell stellt sich diese Frage konkret für das Forschungsanliegen, eine inkludierende Kommadidaktik mit Praxispartnerinnen und -partnern zu erproben.

Auf der Suche nach Kooperationen wird gerade deutlich, dass dies auf Schwierigkeiten stößt, die in dem Modell von Bosse, Ditzel, Gaebert und Herzog (dieser Band) unter *Gestaltungs- und Begleitmomente* gefasst werden: Die partizipative Teilhabe an einer Interventionsstudie (= Forschungsformat) stellt beteiligte Lehrkräfte vor große Herausforderungen, da keinerlei Anreize (= Begleitmomente), weder finanziell noch zeitlich, vorliegen. Die bisherigen Interventionsvorhaben sind durch Lehrkräfte realisiert worden, die ihre Klassenzimmer geöffnet und Konzepte umgesetzt haben (zum Beispiel Wahl et al., 2017). Diese Beteiligung an Interventionsprozessen folgte einem eher linearen Verständnis und erfolgte für die beteiligten Lehrkräfte *on top*, also zusätzlich ohne Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen. Um dies zu vermeiden, steht grundsätzlich die Möglichkeit der Abordnung in den Hochschuldienst zur Verfügung. Diese ist – je nach Ausschreibung – unterschiedlich intendiert: als Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses oder zur Verstärkung des Praxisbezugs.¹ Erstere sind Abordnungen in Vollzeit an die Hochschule, so dass keine unterrichtliche Tätigkeit im Praxisfeld Schule erfolgt. Die zweite hingegen ist oftmals eine anteilige Abordnung, die damit beide Handlungsfelder umfasst, und so für die genannte Problematik eine Lösung verspricht. Das Ziel der Abordnung ist allerdings hierbei, Lehrtätigkeiten primär für die Praxisphasen innerhalb der Lehramtsstudiums (und daher mit einem hohen Lehrdeputat) zu übernehmen; auch hier erfolgt eine Beteiligung an Interventionsstudien *on top*, also zusätzlich und ohne zeitliche/finanzielle Ressource. Hier zeichnet sich ab, dass Interventionen im Praxisfeld Schule weiterhin auf die Bereitschaft einzelner engagierter Kolleginnen und Kollegen angewiesen sind und partizipativen Forschungsformaten diametral entgegenstehen. Dass bisher für die beiden alternativen Konzepte keine partizipativen Formen gewählt werden, dürfte daher niemanden verwundern.

Ein vorläufiges Fazit

Für die notorischen Problembereiche – Groß- und Kleinschreibung sowie Kommasetzung – liegen sprachdidaktische Alternativ-Konzepte vor, die bisher theoretisch und empirisch unterschiedlich stark konturiert sind. Bisherige Interventionsstudien haben die praxisrelevanten Fragen noch nicht umfänglich aufgegriffen, so dass für die Gestaltung zukünftiger Interventionsvorhaben – sowohl für die syntaxbasierte Didaktik als auch die jüngsten Forschungsaktivitäten einer inkludierenden Kommaididaktik – daher zu prüfen ist, welche Kooperationsaktivitäten sinnvoll sind. Modelle wie von Bosse, Ditzel, Gaebert und Herzog (dieser Band) bieten hierfür eine Beschreibungsgrundlage.

¹ Beispielsweise <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154345> (Abruf: 12.07.2019).

Aufgrund der Begleitmomente, wie sie zurzeit vorliegen, sind mannigfaltige Kooperationsprozesse bei Interventionsstudien nicht zu erwarten. Sie sind möglicherweise aber gerade für neue Konzepte das Nadelöhr, um gegen etablierte Konzepte zu bestehen und danach über andere Transferkanäle (zum Beispiel Lehr- und Lernmittel, Fachzeitschriften) in das Praxisfeld Schule zu gelangen. Wir werden daher weiterhin auf das Engagement von Lehrkräften bauen müssen, die sich *on top* beteiligen.

Kontakt

Dr. Désirée-Kathrin Gaebert
Bergische Universität Wuppertal
Fachbereich A: Germanistik
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal
gaebert@uni-wuppertal.de

Literaturverzeichnis

- Bosse, E., Ditzel, B., Gaebert, D.-K. & Herzog, M. (dieser Band). Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung.
- Bredel, U. (2008). Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens (Linguistische Arbeiten, Heft 522). Tübingen: Niemeyer
- Esslinger, G. (2014). Rezeptive Interpunktionskompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Verarbeitung syntaktischer Interpunktionszeichen beim Lesen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gaebert, D.-K. (2012). Zur Didaktik der satzinternen Großschreibung im Deutschen für die Sekundarstufe I: Wortartbezogene Umwege und syntaktische Katalysatoren. Frankfurt a.M.: Lang.
- Günther, H. & Nünke, E. (2005). Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 1). Duisburg: Gilles und Francke.
- Maas, U. (1992). Grundzüge der deutschen Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Nerius, D. (2007). Deutsche Orthographie. 4. Auflage. Hildesheim u.a.: Olms.
- Pießsnack, C. & Schübel, A. (2005). Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In Universität Potsdam (Hrsg.), Lern- und Lehr-Forschung. LLF-Berichte Fachdidaktik. Heft 20 (S. 50–72). Potsdam: Universität Potsdam.
- Röber-Siekmeyer, C. (1999). Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett.
- Wahl, S., Rautenberg, I. & Helms, S. (2017). Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. Didaktik Deutsch, 42, 32–51.