

Hrvoje Hlebec | Said Sahel (Hg.)

Orthographieerwerb im Übergang

Perspektiven auf das Rechtschreiben
zwischen Primar- und Sekundarstufe



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Orthographieerwerb im Übergang

**Perspektiven auf das Rechtschreiben
zwischen Primar- und Sekundarstufe**

Herausgegeben von
Hrvoje Hlebec und Said Sahel

ERICH SCHMIDT VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-20649-0

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-20649-0
eBook: ISBN 978-3-503-20650-6

Alle Rechte vorbehalten
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2022
www.ESV.info

Druck und Bindung: docupoint, Barleben

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Hrvoje Hlebec/Said Sahel 7

Rechtschreibwissen und Rechtschreibstrategien am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe am Beispiel der Schärfungsschreibung

Christina Noack 23

Dass-Schreibung

Strukturelle und empirische Grundlagen sowie Ansätze zur Förderung unter Berücksichtigung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe

Dirk Betzel 47

Die Fremdwortschreibung im Deutschen – Struktur- und Erwerbsfragen

Ursula Bredel 73

Das Leerzeichen – Transition im System und im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I

Birgit Mesch/Steffen Wild 91

Potentiale einer syntaxbasierten Vermittlung der satzinternen Großschreibung in Jahrgang 5 und mögliche vermittlungsunabhängige Einflussfaktoren

Melanie Bangel 119

Die Wortschreibung und satzinterne Großschreibung bei Lernenden im Übergang – eine Analyse von Diktattexten aus dem 6. Schuljahr

Iris Rautenberg 147

Syntaktisches Schreiben an Übergängen. Die Großschreibung von Nomen

Reinold Funke 177

Inhaltsverzeichnis

Syntaxbasierte Großschreibung von Anfang an?!

**Ergebnisse eines institutionenübergreifenden fachdidaktischen
Forschungs- und Entwicklungsprojekts**

*Swantje Weinhold, Franziska Bormann, Jule Fischer, Alina Hase,
Nicola Junge, Tina Waschewski* 197

Zu den Autorinnen und Autoren 225

Hrvoje Hlebec/Said Sahel

Einleitung

„Übergang“ als didaktischer Begriff

Wenn im Titel dieses Bandes vom „Übergang“ die Rede ist, sind damit in einem ersten Zugriff die dem deutschen Bildungssystem eigenen Übergänge gemeint, d. h. in erster Linie der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Als solches ist das Phänomen „Übergang“ in der deutschsprachigen Orthographiedidaktik bislang nicht explizit zum Gegenstand gemacht worden. Nimmt man jedoch die institutionellen Übergänge zum Ausgangspunkt, so lässt sich zeigen, dass es sich bei Übergangsphänomenen, zumindest implizit, um ein genuin didaktisches Problem handelt. Begreift man den Übergang als einen Prozess, der gekennzeichnet ist durch eine Ablösung, eine Schwellenphase und eine abschließende Angliederung, sind Übergänge für Entwicklung geradezu konstitutiv (vgl. Rath 2011; Tillmann 2013). Dies gilt mit Blick auf die Orthographiedidaktik unabhängig davon, inwieweit man die individuelle rechtschriftliche Entwicklung als das Ergebnis von Erwerbsprozessen oder Instruktionsereignissen begreift. Der „Übergang“ in diesem Sinne ist ein zentrales Motiv didaktischen Denkens, was sich beispielsweise am von Wigtosky entwickelten und in der Didaktik vielfach aufgegriffenen Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ zeigt.

Nun ist Didaktik als universitäre Disziplin dadurch gekennzeichnet, dass sich in ihr unterschiedliche Denk- und Handlungslinien kreuzen: Als wissenschaftliche Disziplin ist sie mit Fragen befasst, die vor allem die Lerner/innen in ihrem Verhältnis zum Lerngegenstand betreffen; als Teil der Lehrerbildung ist sie mit praktischen Fragen der Gestaltung von Unterricht konfrontiert, d. h. neben allgemeinen pädagogischen Fragen auch mit institutionellen und mithin bildungspolitischen. Daraus ergibt sich für die Orthographiedidaktik eine doppelte Übergangsperspektive, die die politisch gesetzten, institutionellen Übergänge als didaktische Tatsache zur Kenntnis nehmen und reflektieren muss, ohne dabei in eine „schulfixierte“ Sichtweise zu verfallen, die das Problem des Übergangs allein als „eine möglichst problemlose Überwindung der institutionellen Hürden“ (Tillmann 2013: 15) betrachtet.

Institutionelle Trennungen und Übergänge

Die schulische Behandlung der Rechtschreibung ist auf der einen Seite eng mit tradierten Praktiken verknüpft, die wiederum aufs engste mit dem (pädagogischen) Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtung in Verbindung stehen und sich von der Primar- zur Sekundarstufe und dort in Abhängigkeit von der Schulform deutlich voneinander unterscheiden dürften. Auf der anderen Seite stehen die bildungspolitischen Vorgaben, die Curricula und Lehrpläne, die zuletzt durch die Implementierung der Bildungsstandards eine mehr oder weniger ausgeprägte Revision erfahren haben dürften.

Vergleicht man die Bildungsstandards für die Primarstufe auf der einen und die für den mittleren Schulabschluss und die Hauptschule auf der anderen Seite, fällt zunächst auf, dass letztere den Kompetenzbereich „Richtig Schreiben“ in einem deutlich geringeren Umfang und weniger differenziert explizieren. Dies zeigt sich recht deutlich in der grundständigen Beschreibung des Kompetenzbereichs „Schreiben“: In den Bildungsstandards für die Primarstufe wird das Thema „Rechtschreibung“ dort explizit in einem eigenen Absatz thematisiert (KMK 2005: 8). In den Standards für den mittleren Schulabschluss taucht Rechtschreibung dort nur noch indirekt auf, wenn davon die Rede ist, dass die Schüler/innen Texte „unter Beachtung von Strategien zur Fehlervermeidung und mit Hilfe eines Wörterbuches weitgehend fehlerfrei“ (KMK 2004: 9) verfassten. Explizite Erwähnung findet Rechtschreibung nun im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, wo es heißt, die Schüler/innen beachteten „in den schriftlichen [Äußerungen] [Regeln] der Orthographie und Zeichensetzung“ (KMK 2004: 10). Auch die Formulierung der Standards gerät in den Bildungsstandards für die Primarstufe deutlich ausführlicher. Unter den gelisteten „Grundlegenden sprachlichen Strukturen und Begriffen“ findet sich zudem eine Reihe von rechtschreibbezogenen Termini (vgl. KMK 2005: 15). Rechtschreibung erscheint in den Standards für die Sekundarstufen insgesamt komprimierter und integrierter. Es dürfte nicht ganz aus der Luft gegriffen sein, den Unterschied zwischen beiden Dokumenten so zu deuten, dass der Auseinandersetzung mit Rechtschreibung zu Beginn des Schriftspracherwerbs ein hoher Stellenwert beigemessen wird, dann aber die Behandlung der Rechtschreibung zugunsten hierarchiehöherer Schreibprozesse weiter in den Hintergrund tritt, ihre Beherrschung stärker vorausgesetzt wird.

Dies ist mit Blick auf Struktur und Funktion der Rechtschreibung durchaus erwartbar und nachvollziehbar. Wie sich der Orthographieunterricht an den unterschiedlichen Schulformen quantitativ wie qualitativ ausnimmt, dazu gibt es keine verlässlichen Daten. Anekdotische Berichte las-

sen vermuten, dass das Gymnasium, anders als Haupt- und Realschule, die Vermittlung von Rechtschreibkenntnissen nicht zu seinem Kerngeschäft zählt. Die exemplarische Lehrplananalyse von Risel (2015) legt nahe, dass auch für die Hauptschule Phänomene der Wortschreibung zu Beginn der Sekundarstufe noch bis in die 00er Jahre als „ausgelernt“ gelten, während die empirischen Befunde zur tatsächlich vorhandenen Rechtschreibkompetenz in eine andere Richtung weisen. Zugleich wird ein nicht unerheblicher Teil orthographischer Phänomene überhaupt erst in der Sekundarstufe in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Das betrifft vor allem die syntaktisch fundierten Schreibungen, also bestimmte Bereiche der Großschreibung, die auf der Primarstufe regelmäßig ausgespart werden, aber auch die Kommasetzung, die im Orthographieunterricht der Sekundarstufe eine zentrale Rolle spielen dürfte.

Es mag vor diesem Hintergrund nicht überraschen, dass Leistungsunterschiede, die zum Ende der Grundschulzeit bestehen, in der Sekundarstufe nicht ausgeglichen werden können, und sich die Rechtschreibleistungen von Schüler/innen insgesamt verschlechtern (Schneider/Stefanek 2007; Steinig/Betzel 2014). Für einen Ausgleich bräuchte es nicht nur eine kontinuierliche Arbeit auch an Rechtschreibung, sondern darüber hinaus zielführende Konzepte zur Behandlung orthographischer Phänomene.

Trennungen und Übergänge innerhalb des orthographiedidaktischen Diskurses

Den institutionellen Trennungen innerhalb des Schulsystems entsprechen institutionelle Trennungen auch innerhalb der universitären Lehrerbildung, etwa die strikte Trennung von Primarstufendidaktik und Sekundarstufendidaktik, wie sie teilweise üblich ist. Ob und inwieweit diese Trennung sinnvoll ist oder nicht, sei hier dahingestellt; sie ist mit Blick auf die Verfasstheit des Schulsystems durchaus nachvollziehbar. Ähnliche Trennungen, wohl zum Teil auch direktes Resultat der institutionellen, lassen sich jedoch auch auf anderer Ebene ausmachen, etwa in der publizistischen Praxis, aber auch in konzeptionell-begrifflichen Prägungen wie der Unterscheidung von Anfangsunterricht und weiterführendem Lesen und Schreiben oder auch dem unklaren und teils konfuse Verhältnis des Begriffs Schriftspracherwerb zu dem des Orthographieerwerbs auf der einen und dem des Textschreibens auf der anderen Seite. Die hiermit verbundenen Trennungen scheinen eher geeignet, das didaktische Denken insgesamt zu beeinflussen.

Das Handbuchprojekt „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ stellt ein interessantes „praktisches Beispiel“ dar, da es gewissermaßen die Spu-

ren institutioneller und damit verbundener konzeptioneller Trennung in sich trägt, aber auch über sie hinausgeht. Dem Orthographieerwerb sind im Grunde zwei Bände gewidmet, der Band „Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben“ (Röber/Olfert 2015) und „Weiterführende Orthographieerwerb“ (Bredel/Reißig 2015). Die Reihe greift damit eine Unterscheidung auf, nämlich die zwischen Erstlesen und Erstschreiben und weiterführendem Lesen und Schreiben, die im Lichte institutioneller Praxis auch und vor allem pädagogisch-didaktisch motiviert sein mag, jedoch weder aus der Gegenstands- noch aus der Erwerbsperspektive so zwingend getroffen werden müsste.¹

Kontinuität wird hingegen dadurch gestiftet, dass beide Bände mit dem gleichen Beitrag eröffnen, in dem Bredel und Röber, Autorinnen und Mit-Herausgeberinnen der beiden Bände, den Umstand selbst thematisieren und die Benennung und Konzeption der Bände von der herkömmlichen Unterscheidung von Anfangsunterricht und Orthographieunterricht abheben (vgl. Bredel/Röber 2015: 7). Zentral ist ein Gedanke, der eine auch für die Diskussion um Übergänge interessante didaktische Vorstellung nutzt:

Zu den Bedingungen für das Gelingen von Lernen gehört es, dass die Aneignung neuer Inhalte an die bereits erworbenen Ressourcen anschließt. [...] Wichtig für den Lernerfolg im Unterricht ist es, dass gerade der Eintritt in die Schrift für die Kinder didaktisch so gestaltet wird, dass damit die bereits erworbene Basis, die beim Spracherwerb aufgebaut wurde, für weitere Lernprozesse genutzt, stabilisiert und ausgebaut wird und dass die implizite Theorie, die Kinder mit dem Beginn des Schreibens aufbauen, eine Geltung für alle folgenden Lernprozesse haben. (Bredel/Röber 2015: 3)

Bezogen auf die hier interessierenden Übergangsfragen kann man den Gedanken wohl so aufnehmen, dass die gelingende Gestaltung von Übergängen nicht allein einen Blick auf die Übergänge selbst erfordert, sondern eine umfassendere Perspektive benötigt, die in einer herkömmlichen Sichtweise mehr oder weniger disparat erscheinende Aneignungsprozesse aufeinander bezieht. Es ist kein Zufall, dass ein solcher Gesichtspunkt gerade aus der sog. systematischen, gegenstandsorientierten Perspektive hervorgehoben wird: Das Schriftsystem selbst ermöglicht einen Standpunkt, von dem aus erst bestimmte Vorstellungen und Praktiken kritisch hinterfragt werden können.

¹ Das Spannungsfeld ist im Grunde schon im Kontrast von Reihentitel und Bandtitel erkennbar: Dort ist vom „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ die Rede, im Reihenvorwort von einer „Theorie des Deutschunterrichts“ (Ulrich 2015: X). Der Bandtitel weist in seinem Rückgriff auf den Erwerbsbegriff in eine andere Richtung.

Als ein Beispiel lassen sich Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs wie das klassische Modell von Frith (1985) ansehen, für die selbst die Frage des Übergangs nicht unproblematisch ist und bislang nicht stichhaltig beantwortet werden konnte (zur Kritik: Eichler 1986; jüngst aus empirischer Perspektive: Bulut 2018). Bedeutsam ist im vorliegenden Zusammenhang vor allem der theoretische Einwand, dass die im Modell vorgenommene Unterscheidung von Stufen und damit verbundenen Gegenständen selbst an schrifttheoretische Annahmen geknüpft ist, die nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden können. So ist in der jüngeren Schriftspracherwerbsforschung die Trennung von alphabetischem und orthographischem Lesen und Schreiben dahingehend kritisiert worden, dass die Aneignung der Schriftsprache immer mit Einsichten in die Funktion und die Kombinatorik schriftlicher Zeichen verbunden ist. Auch phonographisches Schreiben besteht nicht in einer einfachen Wahrnehmungsleistung, sondern in einer kategorialen Wahrnehmung des Lautlichen und der Nutzung schriftsprachlicher Muster, setzt also „grammatische Kontrolle“ (Küttel 2003: 381) voraus. Schriftspracherwerb ist somit immer schon Orthographieerwerb (Bredel/Fuhrhop/Noack 2017: 95 ff.).

Übergänge in der Forschung

Die hier angestellten Überlegungen sollen nicht die Notwendigkeit der Modellierung von Entwicklungs- bzw. Aneignungsschritten infrage stellen. Sie zielen auch nicht darauf, dass innerhalb der didaktischen Diskussion die Berücksichtigung von Schulstufen und -formen keine Rolle spielen sollte. Damit, dass sich an den derzeit gegebenen institutionellen Übergängen in absehbarer Zeit etwas ändert, ist nicht zu rechnen. Umso wichtiger dürfte es sein, deren Einfluss und Geltung in didaktische Überlegungen einzubeziehen.

Mit Blick auf den Orthographieerwerb bedeutet dies u. a. die Notwendigkeit von theoretisch fundierten und empirisch gestützten Modellen, die (auch) über die herkömmlichen curricularen Trennungen hinaus operieren. Für ein Phänomen wie die satzinterne Großschreibung liegt dies ein Stück weit auf der Hand, da es für deren Vermittlung außer Frage steht, dass sie einen Schwerpunkt sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe darstellt. Die satzinterne Großschreibung bildet in den letzten Jahren erfreulicherweise auch einen Schwerpunkt bei der kritischen Diskussion und Weiterentwicklung didaktischer Konzeptionen (Funke 1995; Röber-Siekmeyer 1999; Funke 2017), der Theoriebildung (Bredel 2006; Szczepaniak 2011; Müller 2016) sowie der empirischen Erforschung von Aneignungsprozessen und Unterricht (Bangel/Rautenberg/Weth 2020). Von ei-

nigem Interesse und didaktisch womöglich noch unterschätzt dürften gerade auch Studien sein, die die deutlich längeren Entwicklungslinien jener Phänomene nachzeichnen, die traditionell überwiegend oder sogar ausschließlich der Primarstufe oder der Sekundarstufe zugeordnet werden. Man kann hier beispielsweise die Arbeit von Feilke (1996) ins Feld führen, die mit der Rekonstruktion des Erwerbs der <dass>-Schreibung weit vor deren curricularer Verortung einsetzt und auch deshalb den Erwerbsprozess plausibel als „Grammatikerwerb im vollen Wortsinne“ (ebd. 27) nachzeichnen kann. Die in solch übergreifender Perspektive zu gewinnenden Einsichten sind für ein Verständnis des Orthographieerwerbs unentbehrlich. Sie sind aber auch praktisch relevant, indem sie die Fragen danach offenlegen, ab welchem Punkt welche orthographischen Lernprozesse angebahnt werden können und wie eine didaktische Gestaltung derselben aussieht, die Lernenden kontinuierlich eine bestmögliche Entwicklung ihrer Fähigkeiten ermöglicht. Mit der Beantwortung dieser Fragen ließe sich zuletzt auch die Frage nach einer Gestaltung institutioneller Übergänge aus fachdidaktischer Perspektive weiterbearbeiten.

Zu den Beiträgen

Die vorangegangenen Überlegungen zeigen, dass Übergangsphänomene im Zentrum didaktischen Denkens und Handelns stehen können, ohne dabei selbst im Vordergrund stehen zu müssen. Die vorliegenden Beiträge thematisieren deshalb auch nicht ausschließlich den institutionellen Übergang als solchen, sondern die Bedingungen gelingender orthographischer Erwerbs- und Lernprozesse, die per se durch Übergänge in den mit ihnen einhergehenden Anforderungen verbunden sind.

Den Auftakt bildet der Beitrag von Christina Noack, der mit der Schärfungsschreibung ein orthographisches Phänomen zum Gegenstand hat, das traditionell der Primarstufe zugeschlagen und wohl in der Sekundarstufe häufig zu Unrecht als „beherrscht“ vorausgesetzt wird. Noack untersucht vor diesem Hintergrund das orthographische Wissen und die Schreibstrategien von Schüler/innen der 5. Klasse. Die Datenbasis bilden Interviews, die mit 39 Schüler/innen einer Gesamtschule zu einem Diktat und einem von ihnen verfassten freien Text durchgeführt wurden. Im Interview sollten die Fünftklässler/innen die Schärfungsschreibungen, die in ihren Texten vorkommen, erklären bzw. begründen und dadurch Rückschlüsse auf das bei ihnen zu diesem orthographischen Bereich vorhandene Wissen ermöglichen. In dem Beitrag werden exemplarisch die silbenphonologisch motivierten Schärfungsschreibungen <essen> und <flatterte> (= 2. Komplexitätsstufe) sowie die morphologisch bedingte Schärfungs-

schreibung <wollte> (= 4. Komplexitätsstufe) ausgewertet und diskutiert. Im Fokus steht zum einen die Frage, wie Schüler/innen über solche orthographischen Schreibungen zu Beginn der Sekundarstufe I kommunizieren. Zum anderen geht es darum, herauszufinden, welche Rechtschreibstrategien genannt werden und inwiefern diese zum betreffenden Schreibphänomen passen. Darüber hinaus wird die Frage diskutiert, ob ein Zusammenhang zwischen den genannten Strategien und der korrekten bzw. falschen Schreibung besteht. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Auswertung, dass vielen Schüler/innen das nötige Wissen über Silben- und Morphemstrukturen sowie über Wortverwandtschaften fehlt, um orthographische Formen der zweiten und vierten Komplexitätsstufe sicher herzuleiten. Problematisch ist dies insbesondere für schwächere Schüler/innen, für die diese Strategien konzipiert wurden. Darin zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den Kompetenzziele der Grundschule einerseits und dem tatsächlich vorhandenen orthographischen Wissen zu Beginn der Sekundarstufe andererseits – ein Umstand, der die Befürchtung nahelegt, dass die grundschulische Rechtschreibdidaktik den Anschluss an die Sekundarstufe nur unzureichend sichern kann. Noack leitet daraus ein Plädoyer für Lernkonzepte ab, in deren Mittelpunkt eine „sprachreflexive und musteraktivierende Vermittlung orthographischer Strukturen“ steht. Dadurch soll bei den Schüler/innen ein graphematisches Verständnis aufgebaut werden, auf dessen Grundlagen eine automatisierte Aneignung der Orthographie erfolgen kann.

In den Beiträgen von Dirk Betzel und Ursula Bredel stehen nun Phänomene im Vordergrund, deren Behandlung überwiegend, wenn nicht ausschließlich, in der Sekundarstufe erfolgt, für deren umfassende didaktische Diskussion jedoch durchaus ein Blick auf deutlich früher einsetzende Lernprozesse relevant ist.

Im Mittelpunkt des Beitrags von Dirk Betzel steht die Frage, wie der Erwerb der besonders fehleranfälligen <dass>-Schreibung gefördert werden kann. Hierzu wird eine Sprachbuchanalyse von vier in Baden-Württemberg zugelassenen Lehrwerksreihen für die Gemeinschaftsschule bzw. Realschule vorgenommen. Die Analyse erfolgt entlang von Leitfragen, die aus vorliegenden Befunden zum Erwerb und Gebrauch der <dass>-Schreibung abgeleitet werden. Die Analyse zeigt, dass die vorliegenden Lehrwerkskonzeptionen kaum geeignet sein dürften, den sicheren Erwerb der <dass>-Schreibung zu unterstützen. Zum einen wird der Gegenstand schwerpunktmäßig erst in der 7. Klasse thematisiert und damit zwei bis drei Jahre nach der für den Erwerb günstigen Phase. Zum anderen ermöglichen die Lehrwerke den Lerner/innen keinen angemessenen Einblick in die syntaktischen und semantischen Merkmale von dass-Sätzen. Den Schüler/innen fehlt damit potenziell „eine grundlegende inhaltliche Fundierung von dass-Sätzen, die ein ‚tieferes Verstehen‘ erst ermöglicht“. Ein weiterer

Kritikpunkt betrifft die Ersatzprobe, die in den untersuchten Lehrwerken als zentrales Hilfsmittel für die Unterscheidung von <das>-/<dass>-Schreibungen eingesetzt wird. Eine erfolgreiche Anwendung der Regel: „Schreibe <das>, wenn sich das Wort durch <dieses> oder <welches> ersetzen lässt“ setzt ein hohes Maß an Sprachgefühl voraus, das gerade bei schwachen Lerner/innen nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Ausgehend von den Befunden der Lehrwerkanalyse werden Vorschläge vorgestellt und diskutiert, wie die relevanten Erwerbsprozesse begleitet und gefördert werden können. Ein zentraler Vorschlag ist, die <dass>-Schreibung bereits am Ende der Grundschule, also im Übergang zur Sekundarstufe, zu thematisieren. So sollen durch ein texthandlungsbezogenes Vorgehen in der Grundschule „prototypische *dass*-Konstruktionen und ihre kommunikative Funktion in den Fokus der Aufmerksamkeit“ rücken. Darauf aufbauend soll in der Sekundarstufe die Förderung so fortgesetzt werden, dass Lerner/innen Einsichten in die Struktur von <dass>-Sätzen gewinnen. Zum einen sollen sie die syntaktische Grenze zwischen dem Haupt- und dem eingebetteten Satz wahrnehmen lernen; zum anderen sollen ihnen die syntaktischen und semantischen Merkmale von <dass>-Nebensätzen zugänglich gemacht werden. Nur auf dieser Basis können in einem weiter fortgeschrittenen Erwerbsprozess auch die Unterschiede zwischen Subjunktion und Relativpronomen thematisiert werden.

Ursula Bredel thematisiert in ihrem Beitrag die Anforderungen, die der Erwerb und die Beherrschung von Fremdwortverschriftungen an Lerner/innen stellen, und die damit zusammenhängende Frage, inwiefern die aktuelle Orthographiedidaktik zum Aufbau einer sicheren Kompetenz in diesem Bereich beiträgt. Ausgehend von Strukturbesonderheiten von Fremdwörtern und der Erkenntnis, das Deutsche verfüge über eine relativ tiefe Orthographie, werden ausgewählte empirische Befunde aus der Studie von Paxa (2013) zum Erwerb der Fremdwortschreibung vorgestellt und diskutiert. Bei den Daten handelt es sich um Verschriftungen von Pseudofremdwörtern durch Schüler/innen des 6., 8. und 10. Schuljahrs. Analysiert werden native und nicht-native h-Schreibungen sowie i-Schreibungen mit dem Ziel, Aussagen über Erwerbsfolgen zu machen. Bei den h-Schreibungen handelt es sich um Schreibungen mit einem absoluten Kontrast, bei denen das nicht-phonographische <h> in Kernwörtern eine andere Distribution (immer postvokalisch) aufweist als in Fremdwörtern (immer postkonsonantisch). Bei den i-Schreibungen liegt hingegen ein relativer Kontrast vor, da die Zuordnung der Graphien zum gespannten bzw. ungespannten Vokal in Abhängigkeit (auch) davon erfolgt, ob es sich um ein Kernwort oder Fremdwort handelt. D. h. die Schüler/innen müssen die Nutzung von <i> bzw. <ie> relativ zum lexikalischen Ausdruck (Kernwort/Fremdwort) erlernen. Der Unterschied absoluter vs. relativer Kontrast

schlägt sich deutlich im Abschneiden der Schüler/innen nieder. Sie zeigen bei h-Schreibungen bessere Leistungen und einen günstigeren Erwerbsverlauf als bei i-Schreibungen. Damit scheint ein absoluter Kontrast für die Unterscheidung zwischen Kern- und Fremdwortschreibung besser geeignet zu sein als ein relativer Kontrast. Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, in der Orthographiedidaktik auf die Bearbeitung von Schreibungen mit absolutem Kontrast zu setzen, um „eine Sensibilität für den Unterschied zwischen Kern- und Fremdwörtern zu befördern“. Darüber hinaus wird für eine Didaktik plädiert, die stärker die Umgebung der betreffenden Schriftzeichen einbezieht, um die Musterbildung nicht (erst) bei Fremdwort-, sondern bereits bei Kernwortschreibungen zu erreichen.

Der Beitrag von Birgit Mesch und Steffen Wild schließt eine Reihe von Übergängen ein: Mit der Getrennt-Zusammenschreibung (GZS) geht es um ein Phänomen, das selbst an der Schnittstelle von Morphologie und Syntax verortet werden kann (Fuhrhop 2007). Ihr grundlegender Erwerb setzt bereits in den frühesten Phasen des Schriftspracherwerbs, durchaus erfolgreich, ein. Curricular ist sie jedoch erst in der Sekundarstufe verortet. Dort herrscht, wie in der Didaktik vielfach kritisiert, eine starke Verengung des Blickfelds auf die Peripherie vor, der Kernbereich bleibt dagegen ausgespart, obwohl sich gerade an ihm grundlegende Mechanismen zeigen ließen (Fuhrhop 2015). Mesch und Wild selbst untersuchen unmittelbar die Kompetenzen von Schüler/innen im Bereich der GZS im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Im Zentrum steht dabei die Frage, an welchen Eigenschaften sich die Schüler/innen im Verlauf des Schriftspracherwerbs bei der Interpretation des Leerzeichens orientieren und inwiefern hierbei jahrgangsabhängige Unterschiede bestehen. Die empirische Grundlage für die explorative Studie bilden Daten von 774 Schüler/innen aus den Jahrgängen 4 und 6 (Hauptschule), die im Rahmen einer Interventionsstudie von Mesch (2020) durch einen als *reading and acceptability judgment task* konzipierten Test erhoben wurden. Der Test beinhaltet neben Aufgaben zum Kernbereich der GZS auch solche zum Peripheriebereich, der durch GZS-Varianz gekennzeichnet ist. Insgesamt lässt die Analyse der so gewonnenen Daten kaum jahrgangsabhängige Unterschiede erkennen. Vielmehr zeigen die Viert- und Sechstklässler/innen sowohl im Kern- als auch im Peripheriebereich vergleichbare Leistungen. Zudem können Mesch und Wild jahrgangsübergreifend ein Schreibverhalten beobachten, das zumindest zum Teil „in hohem Maße systematisch ist“. Dies ist u. a. daran erkennbar, dass in beiden Jahrgängen im Bereich der Getrenntschreibung Items mit verbalem Bestandteil höhere Lösungswahrscheinlichkeiten erreicht haben als Substantive und diese wiederum höhere als Adjektive. Entwicklungsbezogene Aussagen in Bezug auf einen möglichen Kompetenzzuwachs im GZS-Bereich in den zwei Jahren nach der Grundschule

sind nur eingeschränkt möglich. Dass bei einigen Schüler/innen Fortschritte in diesem orthographischen Bereich ausbleiben, hängt möglicherweise mit der Schulform Hauptschule zusammen und könnte daher als Selektionseffekt angesehen werden. Als didaktische Implikation aus den Befunden ergibt sich die Forderung, zum einen die GZS bereits für den Unterricht in der Primarstufe didaktisch aufzubereiten und zum anderen das vorhandene implizite strukturelle Wissen zu explizieren, damit es den Schüler/innen als problemlösestrategischer Zugriff zur Verfügung steht.

Die folgenden Beiträge teilen als Gegenstand die satzinterne Großschreibung. Darin spiegelt sich zum einen deren „didaktische Situation“ im Sinne eines Übergangsphänomens wider, zum anderen aber auch die aktuelle Forschungssituation: Die Großschreibung ist in der Regel ab der 2. Klasse ein fester Teil des Orthographieunterrichts und wird gewöhnlich bis weit in die Sekundarstufe behandelt. Zugleich gilt sie als äußerst fehlerbehaftet, übertroffen nur noch von der Kommasetzung (u. a. Pießnack/Schübel 2005). Für die Behandlung der satzinternen Großschreibung sind auf der Basis einer syntaktisch fundierten, sprachwissenschaftlichen Modellierung – einflussreich waren vor allem die Überlegungen von Maas (1992) – früh didaktische Konzepte vorgelegt worden, die sich vom herkömmlichen lexikalisch-semantisch fundierten Vorgehen abgrenzen: Röber-Siekmeyer (1999) mit Blick auf die Primar-, Funke (1995) mit Schwerpunkt auf der Sekundarstufe. Der aktuelle Forschungsdiskurs ist in den letzten Jahren geprägt worden von einer intensivierten empirischen Forschung, die einerseits die Wirksamkeit und Praxistauglichkeit des syntaktischen Vorgehens in Lehr-Lernkontexten in den Blick nimmt und andererseits die Entwicklung der Fähigkeiten zur Großschreibung in ihren Bedingungen und Möglichkeiten insgesamt erfassen will (Bangel/Rautenberg/Weth 2020).

In diesem Band nehmen die Beiträge zur satzinternen Großschreibung verschiedene Stränge des aktuellen Diskurses auf und entwickeln sie mit unterschiedlichen Schwerpunkten – empirisch, theoretisch, praktisch – weiter.

Melanie Bangel geht in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern sich sprachliche Merkmale von großzuschreibenden Wörtern identifizieren lassen, die auch unabhängig vom Vermittlungsansatz die zielführende Großschreibung eines Wortes stärker begünstigen als andere. Die empirische Basis ihrer explorativen Untersuchung bilden Wortschreibungen von 55 Fünftklässler/innen, die im Rahmen der Interventionsstudie OLe (Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur) ca. zehn Wochen lang nach einem syntaxbasierten Konzept zur satzinternen Groß- und Kleinschreibung unterrichtet wurden. Die Datenanalyse ergibt zwei zentrale Befunde: 1. Die Schüler/innen der Interventionsgruppe konnten zum

dritten und letzten Messzeitpunkt ihre Leistungen bei der Identifizierung nominaler Kerne signifikant stärker ausbauen als die Schüler/innen der Kontrollgruppe. Diese Leistungssteigerung geht allerdings so gut wie ausschließlich auf die sicherere Schreibung von Substantivierungen zurück. 2. Im Bereich von Abstrakta ist hingegen bei beiden Schülergruppen eine Stagnation zu konstatieren. Für die Erklärung des zuletzt genannten Befundes wird anhand von fünf Abstrakta, in denen die Schüler/innen der Interventionsgruppe am schwächsten abgeschnitten haben, der Einfluss verschiedener sprachlicher Merkmale der betreffenden Lexeme überprüft. Es zeigt sich dabei, dass sämtliche fünf Abstrakta in eine Nominal- bzw. Präpositionalphrase eingebettet sind, die nicht als Subjekt oder als Objekt fungiert. In vier Fällen handelt es sich um ein Adverbial; in einem Fall ist das betreffende Substantiv Teil eines Funktionsverbgefüges. Die syntaktische Funktion, die als entscheidende Ursache für das schwächere Abschneiden ausgemacht wird, wird mit Szczepaniaks (2011) Konzept der Referentialität in Zusammenhang gebracht. Demnach begünstigt ein referentieller Gebrauch der betreffenden NP bzw. PP die Großschreibung des nominalen Kerns. Dieser liegt bei Subjekten und Objekten vor, da diese Partizipanten handlungsnäher sind als etwa Adverbiale, die „sich eher auf die Rahmenbedingungen der Verbalhandlung beziehen“. Dass die Intervention die Schüler/innen bei der Schreibung dieser fünf Abstrakta nicht zufriedenstellend unterstützten konnte, wird vor diesem Hintergrund auf die großschreibungshemmende Wirkung des nicht-referentiellen Gebrauchs der betreffenden NP bzw. PP zurückgeführt.

Im Beitrag von Iris Rautenberg wird ebenfalls die Frage nach den sprachlich-kognitiven Voraussetzungen der Fähigkeit zur satzinternen Großschreibung behandelt, jedoch mit Blick auf andere Bereiche der deutschen Orthographie. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, ob bzw. inwiefern im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe ein Zusammenhang zwischen Leistungen im Bereich der satzinternen Großschreibung und solchen in der Wortschreibung besteht. Dazu werden zwei Datensätze ausgewertet. Zum einen handelt es sich um Rechtschreibdaten von 188 Sechstklässler/innen, die im Rahmen der Studie von Wahl/Rautenberg/Helms (2017) mittels standardisierter bzw. selbst entwickelter Testverfahren erhoben wurden. Der zweite Datensatz besteht aus Diktattexten von 22 Sechstklässler/innen einer Realschule aus Rheinland-Pfalz. Die Ergebnisse zeigen für beide Datensätze eine statistisch positive Korrelation zwischen den Leistungen der Schüler/innen in der Wortschreibung und denen in der Großschreibung substantivierter Verben und Adjektive, was es erlaubt, sie als „Teile desselben Konstrukts ‚Rechtschreibkompetenz‘“ darzustellen. Allerdings deuten die Leistungsprofile einiger Schüler/innen, die Probleme mit der satzinternen Großschreibung bei gleichzeitig überdurch-

schnittlicher Wortschreibkompetenz aufweisen, darauf hin, dass die syntaktische Kompetenz als eigenständige Teilkompetenz zu modellieren ist. Mit Blick auf die vorliegenden Befunde kommt Rautenberg zu der Annahme, dass das Durchdringen des syntaktischen Prinzips eine sichere Wortschreibkompetenz voraussetzt oder sich zumindest erst später entwickelt. In Bezug auf das Verhältnis von morphologischen und syntaktischen Schreibungen stellt Rautenberg die Idee einer „Baseline“ in den Raum: Wenn die Beherrschung morphologischer Schreibungen ein bestimmtes Niveau erreicht hat, könne eine „wechselseitige Beeinflussung verschiedener grammatischer Teilkompetenzen im Erwerb“ stattfinden. Der Unterschied in der Fehleranfälligkeit zwischen grammatischen Schreibungen auf Wort- und Satzebene wäre – im Gegensatz zu phonographischen Schreibungen – weniger auf grundsätzlich verschiedene Anforderungsqualitäten zurückzuführen, sondern eher auf die unterschiedlichen Verarbeitungsanforderungen, die sich aus wortbezogenen und wortübergreifend fundierten Schreibungen ergeben.

Auch im Beitrag von Reinold Funke werden Sprachstruktur und kognitive Prozesse bei der Großschreibung aufeinander bezogen. Damit verbunden ist für ihn ein „Übergang in der Forschungsperspektive“: Ein zentraler Fokus des Beitrags liegt auf dem Vergleich der satzinternen Großschreibung im Deutschen mit syntaktischen Schreibungen in anderen Sprachen. Obwohl die Großschreibung im Deutschen im Unterschied zu syntaktischen Schreibungen im Französischen (z. B. *la maison grise* vs. *les maisons grises*; *elle chante* vs. *elles chantent*) und Englischen (z. B. *the teacher's* vs. *the teachers'*) nicht die Flexive kennzeichnet, ist, so Funkes These, Flexion maßgeblich für sie. Denn „die Großschreibung von Nomen im Deutschen [ist] dadurch bedingt, dass ein syntaktischer Kontext vorliegt, der Flexion verlangt“. Demnach signalisiert die Großschreibung am Nomen, dass nominale Flexion vorliegt, die sich auf den Flexionsverband aus Artikelwort, Adjektiv und Nomen bezieht. Für die Großschreibung ist also nicht, wie allgemein angenommen, die Kern-Eigenschaft des Nomens entscheidend. Maßgeblich ist vielmehr die Relation des Nomens zum Flexionsverband. Dies erklärt auch, warum die Erweiterungsprobe durch attributive Adjektive dafür geeignet ist, ein Nomen zu identifizieren. Die Flexion des Adjektivs zeigt an, dass ein syntaktisches Nomen, d. h. ein Nomen mit Flexionsmerkmal vorliegt. Für den Erwerb und die Umsetzung der Großschreibung werden kognitive Vorgänge angenommen, die als „Vor-Ort-Aktivität“ auf prosodischer Ebene beschrieben werden können und als „Oberflächenprozesse“ den Schreibenden unmittelbar zugänglich sind. Sie dienen als „aufmerksamkeitsinduzierende Information“, die als „prosodisch realisierte ‚phonetische Geste‘“ zu verstehen ist und „auf die Möglichkeit des Auftretens eines Nomens hinweist.“ Dabei handelt es sich

nicht etwa um einen sekundären Kontrollschritt, der zum Zweck der Rechtschreibung aktiviert wird. Vielmehr geht es um einen Automatismus, der in der sprachlichen Verarbeitung angelegt ist, von selbst aktiv wird und Schreibende dazu veranlasst, zu überprüfen, inwiefern im betreffenden Kontext ein Nomen vorliegt. Nur durch die Annahme eines solchen Automatismus kann die sichere Umsetzung von Großschreibung in fortlaufenden Texten mit vielen Nomen erklärt werden. Wesentliche Entwicklungsschritte hin zu einer automatisierten Sprachverarbeitung, die Ressourcen freierwerden lässt für metasprachliche Aufmerksamkeit, vollziehen sich in der frühen Sekundarstufe. Unter diesen Voraussetzungen macht es Sinn, „syntaktischen Merkmalen im Allgemeinen und syntaktischen Schreibungen im Besonderen im Deutschunterricht der 5. und 6. Klassenstufe verstärkte Aufmerksamkeit zuzuwenden“.

Der abschließende Beitrag von Swantje Weinhold und Kolleginnen richtet den Blick auf die praktischen Möglichkeiten und Gelingensbedingungen einer syntaxbasierten Vermittlung der Großschreibung. Im Fokus ihrer qualitativ angelegten Studie stehen der Lernprozess selbst sowie die konkrete Umsetzung des syntaxbasierten Vorgehens im Unterricht. Damit gehen die Autorinnen u. a. den Fragen nach, ob bzw. inwiefern syntaxbasierter Unterricht ab dem 2. Schuljahr gelingen kann und welche Schlüsse sich in Bezug auf die Weiterentwicklung des Regelunterrichts ziehen lassen. Zur Beantwortung dieser gleichermaßen fachdidaktischen wie schulpraktischen Fragen wird das Unterrichtsdesign von Rautenberg et al. (2016) für die syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung bei 34 Schüler/innen aus drei 2. Klassen an zwei Grundschulen erprobt. Die Vorbereitung und die Durchführung der Unterrichtseinheiten erfolgten im Rahmen einer Entwicklungsteamarbeit, an der reguläre Lehrkräfte und Studierende im Praxissemester beteiligt waren und bei der im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung Theorie und Praxis verzahnt sind. Damit die Befunde der Studie Aufschluss über die im Beitrag interessierenden Fragen geben, wurden bei der Durchführung der Unterrichtseinheiten verschiedene Variablen kontrolliert. So wurden die Schüler/innen vorher nicht nach dem wortartbezogenen Ansatz unterrichtet, sodass Konzeptkonfusionen weitestgehend ausgeschlossen werden können. Die Befunde zeigen, dass gerade im Bereich der Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen die Mehrheit der Schüler/innen vom syntaxbasierten Unterricht profitiert. Dass jedoch knapp 30% der Schüler/innen keine Verbesserung oder sogar eine Verschlechterung gegenüber dem vorherigen Messzeitpunkt zeigen, wird darauf zurückgeführt, dass einige Schüler/innen größere Probleme mit der Anwendung von Analysewissen in Form von Proben haben. Diese bedürfen einer Förderung, die diese Schwierigkeiten gezielt adressiert. Mit Blick auf die Lehrkräfte lässt sich feststellen, dass diese durch

den Ansatz Sicherheit im Umgang mit der Struktur des Lerngegenstandes entwickeln und zudem dessen Potential für Schrift- und Sprachreflexion erkennen. Insgesamt zeigen die Befunde, dass ein syntaxbasierter Unterricht in der Grundschule früh gelingen kann und wie mit einer von Beginn an konsequent durchgeführten syntaxbasierten Vermittlung der satzinternen Großschreibung „eine tragfähige Basis geschaffen werden kann, die möglichst alle SchülerInnen für die steigende Komplexität des Lerngegenstandes – am Übergang zur Sekundarstufe – rüstet.“

Literatur

- Bangel, M./Rautenberg, I./Weth, C. (2020): Syntaxorientierte Didaktik der Großschreibung – ein Forschungsüberblick. In: *Didaktik Deutsch* 25 (48), 55–70.
- Bredel, U. (2006): Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In: Bredel, U./Günther, H. (Hgg.): *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. Tübingen: Niemeyer, 139–163.
- Bredel, U./Reißig, T. (Hgg.) (2015): *Weiterführender Orthographieerwerb*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bredel, U./Röber, C. (2015): Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts. In: Bredel, U./Reißig, T. (Hgg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3–9.
- Bredel, U./Fuhrhop, N./Noack, C. (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Bulut, N. (2018): *Individuelle Rechtschreibentwicklung. Eine Längsschnittuntersuchung zur Bedeutung von Einflussfaktoren auf die Wortschreibung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Eichler, D. (1986): Zu Uta Frith's Dreiphasenmodell des Lesen (und Schreiben) Lernens. Oder: Lassen sich verschiedene Modelle des Schrifterwerbs aufeinander beziehen und weiterentwickeln? In: Augst, G. (Hrsg.): *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin/New York: De Gruyter, 234–247.
- Feilke, H. (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Bd. 2) Berlin/New York: De Gruyter, 1178–1191.
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K./Marshall, J. C./Coltheart, M. (Hgg.): *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum, 301–330.

Einleitung

- Fuhrhop, N. (2007): Zwischen Wort und Syntagma. Zur grammatischen Fundierung der Getrennt- und Zusammenschreibung (Linguistische Arbeiten, 513). Tübingen: Niemeyer.
- Fuhrhop, N. (2015): System der Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Bredel, U./Reißig, T. (Hgg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 107–128.
- Funke, R. (1995): Das Heben des Wortschatzes. Nomen im Kontext sehen. In: Praxis Deutsch 129, 57–60.
- Funke, R. (2017): Syntaxbasierte Vermittlung der satzinternen Großschreibung: Varianten eines Ansatzes. In: Rautenberg, I./Helms, S. (Hgg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Frderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 100–120.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Zugriff am: 1.2.2021).
- KMK (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Zugriff am: 1.2.2021).
- Kttel, H. (2003): Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U./Glück, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache (Handbuch, Bd. 1). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, 380–391.
- Maas, U. (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Mesch, B. (2020): Zur Wirksamkeit didaktischer Modellierungen der Spatiensetzung – Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Getrennt- und Zusammenschreibung in den Jahrgangsstufen 4 und 6. In: Rautenberg, I. (Hrsg.) (2020): Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 78–104.
- Müller, H.-G. (2016): Der Majuskelgebrauch im Deutschen. Groß- und Kleinschreibung theoretisch, empirisch, ontogenetisch. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Paxa, A. M. (2013): Erwerb der Fremdwortschreibung. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Pienack, C./Schbel, A. (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/736/file/llh20_Piessnack_Schuebel.pdf (Zugriff am: 1.2.2021).
- Rath, M. (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: Bellenberg, G./Höhmann, K. (Hgg.): Übergänge. Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich, 10–13.

- Rautenberg, I./Wahl, S./Helms, S./Nürnberger, M. (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2: Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg: Mildenerger.
- Risel, H. (2015): Die Rechtschreibung in Lehrplänen und Bildungsstandards. In: Bredel, U./Reißig, T. (Hgg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 257–267.
- Röber, C./Olfert, H. (Hgg.) (2015): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Röber-Siekmeyer, C. (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf: Klett Grundschulverlag.
- Schneider, W./Stefanek, J. (2007): Entwicklung der Rechtschreibleistung vom frühen Schul- bis zum frühen Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21 (1), 77–82.
- Steinig, W./Betzler, D. (2014): Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Plewina, A./Witt, A. (Hgg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin/Boston: De Gruyter, 353–371.
- Szczepaniak, R. (2011): Gemeinsame Entwicklungspfade im Spracherwerb und im Sprachwandel? Kognitive Grundlagen der onto- und historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung. In: Köpcke, K.-M./Ziegler, A. (Hgg.): Grammatik verstehen lernen. Berlin: De Gruyter, 341–359.
- Tillmann, K.-J. (2013): Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hgg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 15–32.
- Wahl, S./Rautenberg, I./Helms, S. (2017): Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch (24), 32–52.