

**Was dieser Mitgliederbrief enthält**

Tagung der GFD in Salzaau ..... 1  
 Befragung der Mitglieder..... 3  
 Drittmittelforschung in der Deutschdidaktik ..... 4  
 Nachwuchstagungen..... 4  
 Argumentieren in Schule und Hochschule ..... 6  
 DIPF informiert..... 8  
 Rat für deutsche Rechtschreibung ..... 9  
 Wichtige Links ..... 17  
 Anhang ..... 18

**Tagung der GFD in Salzaau**

Überlegungen zu Kompetenzmodellen

Vom 24. – 26. November tagte in Salzaau hinter Kiel die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD: <http://gfd.physik.hu-berlin.de/>). Thema war neben der üblichen Verbandstätigkeit der Stand der Entwicklung der Kompetenz- bzw. Standardmodelle für die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Disziplinen. Vorgetragen haben die Fächer Biologie, Chemie, Geographie, Mathematik, Theologie, Geschichte, Politische Bildung, Arbeit, Haushalt, Technik, Wirtschaft und Arbeitslehre, Deutsch, Fremdsprachen und Physik.

Was fällt dabei auf?

Ohne Zweifel am weitesten sind die Naturwissenschaften, die sich alle auf einen gemeinsamen Rahmen geeinigt haben. Sie unterscheiden **4 Kompetenzbereiche**:

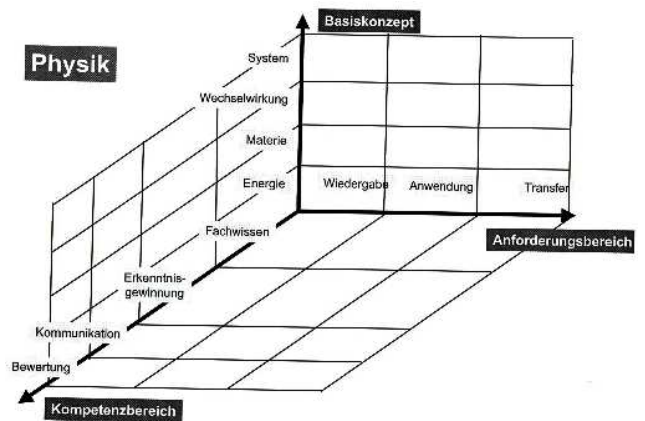
- *Fachwissen* (s<trukturiert nach Basiskonzepten)
- *Erkenntnisgewinnung* (Untersuchungsmethoden und Denkweisen)
- *Kommunikation* (fachbezogen kommunizieren)

- *Bewertung* (Beziehung zwischen Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft)

**3 Anforderungsbereiche:**

- Wiedergabe
- Anwendung
- Transfer

und den im Fachwissen genannten **Basiskonzepten**, sodass ein dreidimensionaler Raum aufgespannt wird. Die nachfolgende Grafik für die Physik zeigt dies anschaulich:



© Horst Schecker, Uni Bremen

Wird Kompetenzbereich mit Anforderungsbereich gekreuzt, so erhält man folgende Matrix, die für das Erstellen von Aufgaben grundlegend ist:

		Anforderungsbereich		
		I	II	III
Kompetenzbereich	Fachwissen	Wiedergeben	Anwenden	verknüpfen
	Erkenntnisgewinnung	Beschreiben	Nutzen	Problembezogen auswählen
	Kommunikation	Mit vorgegebenen Darstellungsformen arbeiten	Geeignete Formen nutzen	Formen selbstständig auswählen
	Bewertung	Nachvollziehen	Vorgaben, Bewertungen kommentieren	Eigene Bewertungen vornehmen

© Horst Schecker, Uni Bremen

Dabei muss die Matrix wiederum auf die Basiskonzepte bezogen werden.

Betrachtet man dieses Modell, sieht man, dass in den Naturwissenschaften der Gang der Dis-

kussion weiter fortgeschritten ist als in den Geisteswissenschaften – was im Übrigen in Salzaun sehr deutlich wurde.

Bekanntlich hat das Symposion unter Federführung von I. Oomen-Welke gegen die Aufgaben, wie sie in den nationalen Bildungsstandards beispielhaft zu finden waren, vehementen Protest erhoben. Auf welcher Basis gegenwärtig am IQB Aufgaben entwickelt werden, ist zumindest dem gegenwärtigen Vorstand unbekannt.

Zu diesen Feldern eine Diskussion zu führen ist Gegenstand des nächsten Symposions in Weingarten, das nur dann gelingen wird, wenn wir im Vorfeld die Problemstellen erkennen und nennen.

Ein paar solcher Problemstellen sind:

- Kann man die gängigen Arbeitsbereiche des Faches Deutsch, die im Übrigen in immer anderer Anordnung erscheinen, mit Kompetenzbereichen gleichsetzen?
- Können wir Anforderungsprofile von anderen Disziplinen übernehmen, etwa den Naturwissenschaften?
- Wie bewältigen wir in einem Kompetenzmodell das Problem, dass Deutsch für viele Schülerinnen und Schüler nicht Muttersprache ist?
- Welche Aufgabenprofile lassen sich im Fach entwickeln.
- Wie strukturieren andere Muttersprachen den Bereich (dazu unten)?

Zu diesem letzten Punkt sei hier das Modell des National Curriculums des Vereinigten Königreichs wiedergegeben. Dabei darf bei diesem Modell nicht vergessen werden, dass es sich – wie bei uns – um kein empirisch-deskriptives Modell handelt, sondern um ein normatives Entwicklungsmodell. Als Strukturmodell gibt es die Praxis wieder und damit auch in gewisser Hinsicht das didaktische Brauchtum; ob es die Fachdiskussion wiedergibt, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Liest man das englische Modell unter einem deutschen Blickwinkel, so fällt auf, dass unser auf Arbeitsbereichen fußendes Modell, so wir es als Kompetenzmodell ausgeben, nicht die Praxis treffen soll! Denn

immer wird – teils sehr wortreich, wenn auch ohne nachhaltige Wirkung (man vergleiche Einleitung und Aufgaben bei unseren nationalen Bildungsstandards) – darauf hingewiesen, dass die Arbeitsbereiche *integrativ* gesehen werden müssen. Dann aber ist das Arbeitsbereichsmodell ein analytisches Modell einer komplexen Wirklichkeit und kann genau genommen gar kein Kompetenzmodell sein.

Fragen über Fragen...

Das Modell des National Curriculums (hier nur für Writing; das ganze Curriculum ist zu finden unter: <http://www.ncaction.org.uk/subjects/english/levels.htm>)

#### THE LEVEL DESCRIPTIONS

In English, there are three attainment targets that are organised under the **language skills** of **speaking and listening, reading and writing**.

Select a level to trigger a search for pupils' work that illustrates the level.

#### Attainment target 3: Writing

##### Level

1

Pupils' writing communicates meaning through simple words and phrases. In their reading or their writing, pupils begin to show awareness of how full stops are used. Letters are usually clearly shaped and correctly orientated.

##### Level

2

Pupils' writing communicates meaning in both narrative and non-narrative forms, using appropriate and interesting vocabulary, and showing some awareness of the reader. Ideas are developed in a sequence of sentences, sometimes demarcated by capital letters and full stops. Simple, monosyllabic words are usually spelt correctly, and where there are inaccuracies the alternative is phonetically plausible. In handwriting, letters are accurately formed and consistent in size.

##### Level

3

Pupils' writing is often organised, imaginative and clear. The main features of different forms of writing are used appropriately, beginning to be adapted to different readers. Sequences of sentences extend ideas logically and words are chosen for variety and interest. The basic grammatical structure of sentences is usually correct. Spelling is usually accurate, including

that of common, polysyllabic words. Punctuation to mark sentences - full stops, capital letters and question marks - is used accurately. Handwriting is joined and legible.

**Level 4**  
Pupils' writing in a range of forms is lively and thoughtful. Ideas are often sustained and developed in interesting ways and organised appropriately for the purpose of the reader. Vocabulary choices are often adventurous and words are used for effect. Pupils are beginning to use grammatically complex sentences, extending meaning. Spelling, including that of polysyllabic words that conform to regular patterns, is generally accurate. Full stops, capital letters and question marks are used correctly, and pupils are beginning to use punctuation within the sentence. Handwriting style is fluent, joined and legible.

**Level 5**  
Pupils' writing is varied and interesting, conveying meaning clearly in a range of forms for different readers, using a more formal style where appropriate. Vocabulary choices are imaginative and words are used precisely. Simple and complex sentences are organised into paragraphs. Words with complex regular patterns are usually spelt correctly. A range of punctuation, including commas, apostrophes and inverted commas, is usually used accurately. Handwriting is joined, clear and fluent and, where appropriate, is adapted to a range of tasks.

**Level 6**  
Pupils' writing often engages and sustains the reader's interest, showing some adaptation of style and register to different forms, including using an impersonal style where appropriate. Pupils use a range of sentence structures and varied vocabulary to create effects. Spelling is generally accurate, including that of irregular words. Handwriting is neat and legible. A range of punctuation is usually used correctly to clarify meaning, and ideas are organised into paragraphs.

**Level 7**  
Pupils' writing is confident and shows appropriate choices of style in a range of forms. In narrative writing, characters and settings are developed and, in non-fiction, ideas are organised and coherent. Grammatical features and vocabulary are accurately and effectively used. Spelling is correct, including that of

complex irregular words. Work is legible and attractively presented. Paragraphing and correct punctuation are used to make the sequence of events or ideas coherent and clear to the reader.

**Level 8**  
Pupils' writing shows the selection of specific features or expressions to convey particular effects and to interest the reader. Narrative writing shows control of characters, events and settings, and shows variety in structure. Non-fiction writing is coherent and gives clear points of view. The use of vocabulary and grammar enables fine distinctions to be made or emphasis achieved. Writing shows a clear grasp of the use of punctuation and paragraphing.

**Exceptional performance**  
Pupils' writing has shape and impact and shows control of a range of styles maintaining the interest of the reader throughout. Narratives use structure as well as vocabulary for a range of imaginative effects, and non-fiction is coherent, reasoned and persuasive. A variety of grammatical constructions and punctuation is used accurately and appropriately and with sensitivity. Paragraphs are well constructed and linked in order to clarify the organisation of the writing as a whole.

Das Modell definiert die Kompetenzbereiche sehr konservativ, dagegen sehr differenziert die Anforderungsbereiche (9 Stufen). Interessant natürlich, dass es keinen Kompetenzbereich *Sprache untersuchen* gibt.

## Befragung der Mitglieder

Podium am SDD 2006 in Weingarten

Angesichts der vielen Fragen, die sich hier auf-tun, möchten wir mit Blick auf das kommende Symposium eine Befragung unter den Mitgliedern durchführen. Wir fragen, ob die Mitglieder am Mittwochvormittag - zu dem Zeitslot, der gewöhnlich eine Podiumsdiskussion mit externen Rednern vorsieht - eine Veranstaltung wünschen, die eher intern geführt wird. Die Fragestellung ist dann, welche Folgerungen für ein vollständiges Kompetenzmodell (incl. Stan-

dards, Anforderungsbereiche, Basiskonzepte) im Deutschunterricht gezogen werden sollen oder eher eine Veranstaltung mit teilweise externen Podiumsteilnehmern. In diesem Fall wäre die uns sinnvoll erscheinende Fragestellung eine nach den Kompetenzen von Lehrkräften.

Für die Abstimmung schreiben Sie eine Email an [sdd@ph-weingarten.de](mailto:sdd@ph-weingarten.de). Schreiben Sie unter **Betreff <PODIUM 1>**, falls Sie ein internes Podium wünschen oder **<PODIUM 2>**, falls Sie an einem externen Podium interessiert sind.

Wir bitten Sie um einen Rücklauf bis 20.01.2006. Wir werden dann das Votum auch in den Vorbereitungsausschuss eingeben, der dann entscheiden muss.

**Bitte beteiligen Sie sich an dieser Abstimmung und lassen Sie sich bitte nur auf diese Alternative (zu der es ohne Zweifel viele weitere gäbe) ein.**

### Drittmittel in der Deutschdidaktik

Ergebnis der Befragung

Im zurückliegenden Jahr haben wir nach Drittmittelprojekten gefragt. Die diesem Newsletter angehängten Seiten (18-21) geben Auskunft über die eingegangenen Projektbeschreibungen. Wir werden im Laufe des kommenden Jahres versuchen unter der Homepage eine eigene Rubrik einzupflegen, auf der alle Mitglieder ihre Seiten ständig selbst pflegen können.

### Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik:

Qualifizierungsangebote für DoktorandInnen und PostdoktorandInnen  
Bericht von den ersten beiden Tagungen der Initiative im Symposium Deutschdidaktik

Am 4. und 5. Februar sowie am 22. und 23. Juli trafen sich jeweils gut 30 DoktorandInnen und PostdoktorandInnen, um durch mehrere Workshops ihre Methodenkompetenz im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung auszubauen.

Die erste Tagung in Jena thematisierte am Beispiel der Thüringer Lesekompetenztests quantitative Verfahren zur Messung von Schülerleistungen (Referent: Christof Nachtigall). Diskutiert wurden außerdem - anhand von Schülerantworten auf die Thüringer Tests - qualitative Verfahren zur Fehleranalyse (unter Nutzung von Kreuztabellen und Faktorenanalyse; Referentin: Kirstin Schweizer). Ein weiterer Themenschwerpunkt galt rekonstruktiven Vorgehensweisen in der Schul- und Unterrichtsforschung und führte in ethnomethodologische Analysen von Unterricht ein (Referentin: Christine Wiezorek). Die Verschränkung quantitativer und qualitativer Perspektiven gerade im ersten Teil der Tagung erwies sich als besonders fruchtbar. In ausgiebigen Diskussionsphasen gelang insbesondere die Reflexion der Methoden in Hinblick auf Implikationen, Potentiale und Grenzen.

Nachdem wir uns in Jena der Konzeption von Leistungstests zugewandt hatten, stand in Frankfurt zunächst die Konstruktion von Fragebogen im Mittelpunkt (Referentin: Nina Jude). Der zweite Schwerpunkt der Tagung galt der Unterrichtsforschung im weiteren Sinne: Wolfgang Herrlitz stellte das Konzept des Practical Professional Knowledge und die Möglichkeiten der Rekonstruktion des ‚PPK‘ dar. Götz Krummheuer führte anhand eines Transkripts aus dem Deutschunterricht der Grundschule in unterschiedliche Analysemethoden von Unterrichtsinteraktionen ein (spezifische Formen der Interaktions- und Argumentationsanalyse). In einem letzten Workshop setzten wir uns mit der

Videoanalyse als Methode der Unterrichtsforschung auseinander (Referenten: Frank Lipowsky und Katrin Rakoczy). Auch in Frankfurt gelang eine differenziertere Wahrnehmung empirischer Arbeit, als es die immer noch verbreitete Dichotomisierung von qualitativen und quantitativen Verfahren nahe legt.

Alle Workshops mündeten in konstruktive, oft grundsätzliche Diskussionen. Dabei zahlte sich insbesondere aus, dass die TeilnehmerInnen unterschiedliche Felder der Deutschdidaktik bearbeiten. So wurde eine Vielfalt an Forschungsperspektiven für die Methodenreflexion fruchtbar gemacht. Die Möglichkeit dieser Perspektivenvernetzung wurde auch im Abschlussplenum hervorgehoben. Um Wege für eine intensivere Zusammenarbeit zu bahnen, die sich bei vielen Forschungsprojekten im Sinne der Bündelung von Ressourcen anbietet, wurde eine Liste mit Forschungsschwerpunkten der TeilnehmerInnen erstellt und verschickt.

Bewährt hatte sich die Möglichkeit gründlicher Vorbereitung auf die Workshops über vorab bereit gestellte Materialien und Literaturhinweise sowie die Sicherung der Ergebnisse aus Jena und Frankfurt über Protokolle.

(Links: <http://www.didaktikdeutsch.de/>  
[Veranstaltungen Symposium Deutschdidaktik];  
[http://web.uni-frankfurt.de/fb10/inst1/lehrende/Pieper/symposium\\_deutschdidaktik.htm](http://web.uni-frankfurt.de/fb10/inst1/lehrende/Pieper/symposium_deutschdidaktik.htm)).

Angesichts des intensiven Arbeitszusammenhangs, der sich sowohl in Jena als auch in Frankfurt herstellte, stand für die TeilnehmerInnen fest, dass eine Weiterarbeit unbedingt wünschenswert sei. Geplant wurde deshalb eine Tagung für das Frühjahr 2006 sowie ein Treffen der Gruppe auf dem Symposium Deutschdidaktik in Weingarten.

Aus den Diskussionen der Frankfurter Tagung ging als Folgethema die komparative Perspektive auf die Erforschung des mutter- bzw. standardsprachlichen Unterrichts hervor. Für die Folgetagung im Frühjahr 2006 sollen ForscherInnen aus den Niederlanden, der Schweiz, Kanada und/oder Frankreich gewonnen werden. Wir möchten insbesondere DoktorandInnen und PostdoktorandInnen gewinnen und Vertreter

von IMEN und IAIMTE einbeziehen. Die WissenschaftlerInnen sollen am Beispiel eigener empirischer Arbeiten einen Einblick in die ‚didaktische‘ Forschung ihrer Länder oder/und unter komparativer Perspektive geben. Wir verfolgen als Zielsetzung:

- die Diskussion von Unterschieden wie Gemeinsamkeiten sowie ihrer Ursachen;
- die Sichtung und Vorstrukturierung von Feldern internationaler Zusammenarbeit;
- die Nutzung internationaler Forschungsergebnisse und –verfahren als Impulse für die deutschdidaktische Forschung.

Drei Fragen sollen leitend sein:

- Auf welche Weise wird in anderen Ländern der Unterricht in der Muttersprache erforscht? (Forschungsmethodologische Perspektive)
- Auf welche Weise wird die Praxis des muttersprachlichen Unterrichts gegenwärtig beschrieben und erklärt? (Inhaltliche Perspektive) Hier soll es besonders auf den Vergleich der Unterrichtskulturen in verschiedenen Ländern ankommen. Mit diesem Vergleich kommt auch die unterschiedliche Gegenstandskonstruktion in der Didaktik in den Blick.
- Welche Impulse ergeben sich aus der komparativen Perspektive für die deutschdidaktische Forschung?

Wir danken an dieser Stelle dem Symposium Deutschdidaktik für die finanzielle Unterstützung beider Tagungen, die es uns ermöglichte, qualifizierte ReferentInnen zu gewinnen. Und wir verbinden diesen Dank mit der Bitte, im Sinne des Vereinsziels „Nachwuchsförderung“ unsere Initiative auch künftig zu fördern!

*Christoph Bräuer, Susanne Gölitzer, Irene Pieper, Iris Winkler, Heike Wirthwein*

## Argumentieren in Schule und Hochschule

Tagungsbericht vom gleichnamigen Symposium am 13. und 14.10.2005 in Ludwigsburg

Die Fähigkeit zur Argumentation gehört zu den Kompetenzen, die eine demokratisch organisierte Gesellschaft erst möglich machen. Deshalb haben Institutionen wie Schule und Hochschule auch die Aufgabe, die Fähigkeiten zur rationalen Auseinandersetzung zu vermitteln, sowohl mündlich als auch schriftlich. Dabei verteilt sich die Last vor allem auf die Fächer, die Kenntnisse und Fähigkeiten in Hinblick auf soziales, ethisches und sprachliches Handeln vermitteln. Die Chancen und Probleme der fachspezifischen Perspektiven standen im Mittelpunkt des Symposiums. Gestützt auf eine philosophische, rhetorische und linguistische Fundierung der Argumentationstheorie diskutierten die Vertreter verschiedener Fächer über die Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung im Unterricht. Zentral war dabei die Frage, inwieweit der normative Anspruch auf Rationalität und Überzeugung eingelöst werden kann.

Schon die ersten Beiträge machten das Spektrum deutlich. Josef Kopperschmidt (Erkelenz) wählte in seinem Vortrag über „Argumentationsarbeit – Arbeit mit der ‚goldenen Kette‘“ die ikonische Darstellung des Hercules gallicus als Leitfigur seiner Überlegungen: In Renaissance-darstellungen führt er seine Gefolgsleute mittels einer goldenen Kette, die seine Zunge mit ihren Ohren verbindet – eine überzeugende Darstellung der Macht des Wortes. Kopperschmidt zeigte an Beispielen aus der jüngeren Geschichte, wie diese Möglichkeiten des Einflusses genutzt wurden. Rationale Argumentationen dürften nicht missbraucht, wenn sie dazu genutzt werden, um im Gewand eines verallgemeinerten Geltungsanspruchs partikulare Interessen durchzusetzen. Die fundamentale Relativierung von Gewissheiten in der Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts nahm Harald Wohlrapp (Hamburg) in seinem Vortrag „Was ist und zu welchem Ende sollte Argumentationsforschung betrieben werden?“ zum An-

lass, das Ringen um den Konsens in strittigen Fragen als letztes verbliebenes Mittel rationalen Handelns herauszuarbeiten. Nur durch ein vernünftiges Konzept von Argumentation und argumentativer Geltung könne diese Aufgabe bewältigt werden. Das schließt auch einen grundsätzlich formulierten Anspruch nach Normorientierung mit ein. Ganz anders als eine solche philosophische Sichtweise orientiert der empirisch fundierte linguistische Zugriff auf das Argumentieren, den Rüdiger Vogt (Ludwigsburg) in seinem Beitrag „Argumentieren multimodal oder zweidimensional – linguistische Perspektiven“ vorstellte, auf das argumentative Handeln der Subjekte. In einer prozessorientierten Perspektive lassen sich die sprachlichen und nicht-sprachlichen Mittel rekonstruieren, die Handelnde nutzen, um sich in realen oder arrangierten Situationen miteinander auseinander zu setzen.

Wie normativ darf/soll der Argumentationsforscher sein? Diese Frage beherrschte auch die Diskussionen um die fachdidaktischen bzw. -methodischen Beiträge. Der Berücksichtigung des Argumentierens ist in den Schulfächern ganz unterschiedlich. Markus Tiedemann (Hamburg) zeigte, dass im Philosophie- und Ethikunterricht das Argumentieren ein zentraler Bestandteil sein muss, wenn sich Philosophie als Orientierungstechnik bewähren soll. Im Fach Mathematik, so zeigte Barbara Schmidt-Thieme (Ludwigsburg), wird dagegen die Argumentation als Vorform des Beweises angesehen. Und die didaktische Diskussion im Fach Religion ist durch eine Vernachlässigung des Argumentierens gekennzeichnet - nach Meinung von Bernhard Grümme (Ludwigsburg) ein Desiderat. Dass Argumentieren im Politikunterricht eine zentrale Rolle spielt, zeigte der Beitrag von Hans-Werner Kuhn (Freiburg): Am Beispiel einer Metakommunikation nach einer Pro-Contra-Debatte zeigte er nicht nur, welches Methodenbewusstsein Schülerinnen und Schüler haben, sondern auch, welche impliziten Politikbilder in ihren Beiträgen erkennbar werden. Auf methodische Potenziale orientierten zwei Beiträge: Während Marita Pabst-Weinschenk (Düsseldorf) zeigte, dass in Gruppen gelöste

„logicals“ ein gutes Training zur Überwindung von Formulierungsproblemen sein können, präsentierte Georg Lind (Konstanz) die Chancen von Dilemma-Diskussionen zur ethischen Orientierung von Jugendlichen.

Anschließend wurden die Konturen einer spezifischen argumentativen Kompetenz thematisiert. Während Ralf Langhammer (Lampertheim) Möglichkeiten der Organisation einer Rhetorik-Schule an Gymnasien skizzierte, machte Geert Lueke-Lueken (Leipzig) deutlich, dass eine isolierte Beschäftigung mit Logik nur wenig zur Ausbildung einer argumentativen Kompetenz beitragen kann, denn die Einübung von formal-syntaktischen Operationen befördert eher eine formalistische Rhetorik als dialogische und hermeneutische Kompetenzen, die die argumentative Urteilskraft wesentlich ausmachen. Elke Grundler (Ludwigsburg) zeigte an empirischem Material, dass Engagement ein wesentlicher Aspekt bei der schulischen Übung des Argumentierens darstellt. Wenn Schüler engagiert diskutieren, verwischen sich die Grenzen zwischen inszeniertem und realem Argumentieren. Verantwortlich für die Erzeugung von Engagement ist insbesondere die Kommunikationskultur, die Lehrkräfte etablieren. Carmen Spiegel (Dortmund) entwickelte auf gesprächsanalytischer Basis einen Kompetenzrahmen, der den Bogen von der sachlich-inhaltlichen Fundierung über das partnerorientierte Sprechen bis hin zur Funktionalisierung einzelner Sprechhandlungen für den Argumentationsprozess aufspannte. Iris Winkler (Jena) schließlich machte in ihrem Beitrag zum Argumentierenden Schreiben im Deutschunterricht deutlich, dass Adressaten- und Schreibprozessorientierung als „Rezepte“ nicht ausreichen, um die Kompetenz zu argumentierendem Schreiben sachgerecht zu fördern und zu überprüfen. Vielmehr bedarf es einer genauen Abstimmung zwischen den jeweils formulierten Aufgabenstellungen, um entsprechende Produkte anzuregen, die auch evaluierbar sein müssen. Auf das Handlungsfeld Hochschule bezogen sich zwei Beiträge. Torsten Steinhoff (Gießen) zeigte an Beispielen charakteristische Stufen des Erwerbs der Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Schreiben. Caroline

Trautmann (München) schließlich konnte an einem empirischen Beispiel zeigen, wie sich im Seminar Gelegenheiten zur Argumentation ergeben – die allerdings auch genutzt werden müssen.

Die Tagung war wegen ihrer interdisziplinären Orientierung für alle Beteiligten anregend. Zwar konnten die angedeuteten Gegensätze zwischen norm- und empirieorientierten Ansätzen nicht konsensuell gelöst werden, aber diese Strukturierung führte immer wieder zu grundsätzlichen Problematisierungen, die in den jeweiligen Fachdiskursen so nicht geführt werden. So bleibt als paradoxes Ergebnis der Tagung festzuhalten, dass das kollektiv Geltende in der fächerübergreifenden Argumentationsforschung erst noch ausgehandelt werden muss.

Elke Grundler  
Rüdiger Vogt



Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

## Internet-Portal für Pädagogik

Neue Möglichkeiten der Online-Recherche für  
ErziehungswissenschaftlerInnen

Frankfurt/Main. Erziehungswissenschaftler aus Forschung und Praxis haben mit dem [Fachportal Pädagogik](http://www.fachportal-paedagogik.de/) ab 24. August 2005 einen zentralen und umfassenden Zugang zu Fachinformationen ihres Fachgebiets. Der neue Service bringt ihnen hochwertige Ressourcen der Erziehungswissenschaft an den Arbeitsplatz, von bibliographischen Metadaten über elektronische Volltexte bis hin zu Fakteninformationen. Entwickelt und betrieben wird das Portal vom Informationszentrum Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung / DIPF. Zu finden ist es unter <http://www.fachportal-paedagogik.de/>.

Im Zentrum des Fachportals Pädagogik steht die renommierte [FIS Bildung Literaturdatenbank](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html) ([http://www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/fis\\_form.html](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html)), deren Inhalte und Funktionalitäten erweitert und in einen umfassenderen fachlichen Kontext eingebunden wurden. Wer über die Literaturrecherche hinaus weitere fachliche Informationen benötigt, kann über eine Metasuche ein breites Spektrum von bildungsspezifischen Datenbanken in seine Suche einbeziehen. Unter anderem sind dies:

- Zeitungsdokumentation Bildungswesen / Zeit-Dok
- Bildungssysteme International
- Personen-, Institutionen-, Veranstaltungsdatenbanken und Online-Ressourcen des Deutschen Bildungsservers
- Projektdatenbank FORIS des IZ Sozialwissenschaften
- Bilddokumente des digitalen Bildarchivs Pictura Paedagogica Online der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

Anschluss an die international verfügbare Fachliteratur erhalten die Nutzer über die Einbindung weiterer wichtiger Fachdatenbanken wie dem Bri-

tish Education Index; für die Zukunft geplant ist eine Vernetzung mit dem amerikanischen Pendant ERIC. Über einen Zugang zu [infoconnex](http://www.infoconnex.de/) (<http://www.infoconnex.de/>) können sie zudem eine interdisziplinäre Recherche in den bibliographischen Datenbanken der Nachbardisziplinen Psychologie (PSYINDEX) und Sozialwissenschaften (SOLIS) durchführen.

Wissenschaftler sind auch Produzenten von Fachinformation. Über das Fachportal Pädagogik können sie jetzt ihre Publikationen selbst in die FIS Bildung Literaturdatenbank eintragen. Dafür steht unter <http://www.fachportal-paedagogik.de/publikationen/> ein spezielles Eingabeformular zur Verfügung.

Das Fachportal Pädagogik wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft / DFG gefördert. Es ist der erziehungswissenschaftliche Partner im Rahmen des disziplinübergreifenden Wissenschaftsportals *vascoda* und integriert wesentliche Komponenten aus Förderprojekten des Bundesministerium für Bildung und Forschung / BMBF.

### Information, Kontakt

Doris Bambey, Tel. +49 (0) 69 . 24708-332, Fax +49 (0) 69 . 24708-328, [bambey@dipf.de](mailto:bambey@dipf.de)

Öffentlichkeitsarbeit IZ Bildung, Christine Schumann, E-Mail [schumann@dipf.de](mailto:schumann@dipf.de), Tel. +49 (0) 69 . 24708 - 314, Fax +49 (0) 69 . 24708 - 328

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung / DIPF, Informationszentrum (IZ) Bildung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt/Main; Urls <http://www.dipf.de>; <http://www.fachportal-paedagogik.de>

Das DIPF ist neben 83 weiteren außeruniversitären Forschungsinstituten und Serviceeinrichtungen Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft. Die Ausrichtung der Leibniz-Institute reicht von den Natur-, Ingenieur- und Umweltwissenschaften über die Wirtschafts-, Sozial- und Raumwissenschaften bis hin zu den Geisteswissenschaften. Leibniz-Institute arbeiten interdisziplinär und verbinden Grundlagenforschung mit Anwendungsnähe. Näheres unter [www.leibniz-gemeinschaft.de](http://www.leibniz-gemeinschaft.de).



## Rat für deutsche Rechtschreibung

Beschlüsse zu den Bereichen: Getrennt- und Zusammenschreibung, Worttrennung am Zeilenende und Interpunktion

Der Rat hat bis 15.1. 2006 eine Frist für Stellungnahmen der Verbände eingeräumt.

Sofern die Stellungnahmen den Vorstand (sdd@ph-weingarten.de; Betreff: Rechtschreibung) bis zum 6.1.2005 erreichen, werden sie an den Rat weiter gegeben.

## B Getrennt- und Zusammenschreibung

### 0 Vorbemerkungen

(1) Die Getrennt- und Zusammenschreibung betrifft Einheiten, die im Text unmittelbar benachbart und aufeinander bezogen sind. Handelt es sich um die Bestandteile von Wortgruppen, so schreibt man sie getrennt. Handelt es sich um die Bestandteile von Zusammensetzungen, so schreibt man sie zusammen.

(2) Einheiten derselben Form können manchmal sowohl eine Wortgruppe (wie *schwer beschädigt*) als auch eine Zusammensetzung (wie *schwerbeschädigt*) bilden. Die Verwendung einer Wortgruppe oder einer Zusammensetzung richtet sich danach, was jeweils gemeint ist und was dem Sprachgebrauch und den Regularitäten des Sprachbaus entspricht.

(3) Bei den verschiedenen Wortarten sind – auch in Abhängigkeit von sprachlichen Entwicklungsprozessen – spezielle Bedingungen zu beachten. Daher ist die folgende Darstellung nach der Wortart der Zusammensetzung gegliedert:

- 1 Verb (§ 33 bis 35)
- 2 Adjektiv (§ 36)
- 3 Substantiv (§ 37 und § 38)
- 4 Andere Wortarten (§ 39)

### 1 Verb

Zusätzlich zur generellen Unterscheidung von Wortgruppen (wie *auf den Berg steigen*) und Zu-

sammensetzungen (wie *bergsteigen*) hat man bei Verbstämmen untrennbare von trennbaren Zusammensetzungen zu unterscheiden:

a) Untrennbare Zusammensetzungen bestehen aus einem Verbstamm, dem ein Stamm eines Substantivs, eines Adjektivs oder einer Partikel vorausgeht. Man erkennt sie daran, dass die Reihenfolge ihrer Bestandteile stets unverändert bleibt:

*maß + regeln*: Wer jemanden *maßregelt* ... Man *maßregelte* ihn ... Niemand wagte, ihn zu *maßregeln*. Er wurde offiziell *gemäßregelt*.

b) Trennbare Zusammensetzungen bestehen aus einem Verbstamm, dem ein Verbzusatz vorausgeht. Man erkennt sie daran, dass die Reihenfolge ihrer Bestandteile in Abhängigkeit von ihrer Stellung im Satz wechselt:

*hinzu + kommen*: Wenn dieses Argument *hinzu kommt* ... Dieses Argument *kommt hinzu*. Dieses Argument *kommt* erschwerend *hinzu*.

### § 33

Substantive, Adjektive, Präpositionen oder Adverbien können mit Verben untrennbare Zusammensetzungen bilden. Man schreibt sie zusammen.

### Dies betrifft

(1) Zusammensetzungen aus Substantiv + Verb, zum Beispiel: *brandmarken* (*gebrandmarkt, zu brandmarken*), *handhaben*, *lobpreisen*, *maßregeln*, *nachtwandeln*, *schlafwandeln*, *schlussfolgern*

E: In manchen Fällen stehen Zusammensetzung und Wortgruppe nebeneinander, zum Beispiel: *danksagen/Dank sagen* (*er sagt Dank*), *gewährleisten/ Gewähr leisten* (*sie leistet Gewähr*), *staubsaugen/Staub saugen* (*er saugt Staub*); *brustschwimmen/Brust schwimmen* (*er schwimmt Brust*), *delfinschwimmen/Delfin schwimmen* (*sie schwimmt Delfin*), *marathonlaufen/ Marathon laufen* (*sie läuft Marathon*).

Zu Fällen wie *Acht geben/achtgeben* vgl. § 34 E6.

(2) Zusammensetzungen aus Adjektiv + Verb, zum Beispiel: *frohlocken* (*frohlockt, zu frohlo-*

cken), langweilen, liebäugeln, vollbringen, vollenden, weissagen

(3) Zusammensetzungen aus Präposition + Verb oder Adverb + Verb mit Betonung auf dem zweiten Bestandteil, zum Beispiel: *durchbrechen* (er durchbricht die Regel, zu durchbrechen), *hintergehen*, *übersetzen* (sie übersetzt das Buch), *umfahren*, *unterstellen*, *widersprechen*, *wiederholen*

#### § 34

Partikeln Adjektive, Substantive oder Verben können als Verbzusatz mit Verben trennbare Zusammensetzungen bilden. Man schreibt sie nur in den Infinitiven, den Partizipien sowie im Nebensatz bei Endstellung des Verbs zusammen.

#### Dies betrifft

(1) Zusammensetzungen mit einer Verbpartikel als erstem Bestandteil. Verbpartikeln sind Bestandteile, die

(1.1) formgleich mit Präpositionen sind, zum Beispiel:

*ab-, an-, auf-, aus-, bei-, durch-, ein-* (zur Präposition *in-*), *entgegen-, entlang-, gegen-, gegenüber-, hinter-, in-, mit-, nach-, über-, um-, unter-, vor-, wider-, zu-, zuwider-, zwischen-*

(1.2) formgleich mit Adverbien, insbesondere Adverbien der Richtung, des Ortes, der Zeit sowie mit Pronominaladverbien sind, zum Beispiel:

*abwärts-, auseinander-, beisammen-, davon-, davor-, dazu-, dazwischen-, empor-, fort-, her-, heraus-, herbei-, herein-, hin-, hinaus-, hindurch-, hinein-, hintenüber-, hinterher-, hinüber-, nebenher-, nieder-, rückwärts-, umher-, voran-, voraus-, vorbei-, vorher-, vorweg-, weg-, weiter-, wieder-, zurück-, zusammen-, zuvor-*

E1: Zur Unterscheidung von Verbpartikel und selbständigem Adverb: Bei Zusammensetzungen liegt der Hauptakzent normalerweise auf der Verbpartikel (vgl. *wiedersehen*, *zusammensitzen*), während bei Wortgruppen das selbständige Adverb auch unbetont sein kann (vgl. *wieder sehen*, *zusammen sitzen*). Wenn das Betonungskriterium nicht zu einem eindeutigen Ergebnis führt, hilft in manchen Fällen eine der folgenden Proben weiter:

(1) Das Adverb kann im Aussagesatz vor dem finiten Verb an erster Stelle stehen, die Verbpartikel hingegen nicht, vgl.: *Dabei wollte sie nicht immer sitzen, sondern auch ab und zu mal stehen* (Adverb *dabei*), aber *Dabeisitzen wollte sie nicht immer* (Verbpartikel *dabei*).

(2) Zwischen Adverb und Infinitiv können ein oder mehrere Satzglieder eingeschoben werden, zwischen Verbpartikel und verbalem Bestandteil hingegen nicht, vgl.: *Sie wollte dabei nicht immer sitzen, sondern auch ab und zu mal stehen* (Adverb *dabei*), aber *Sie wollte nicht immer dabeisitzen* (Verbpartikel *dabei*).

E2: Eine Reihe von Pronominaladverbien mit dem Bestandteil *dar-* wirft besonders bei der Verwendung als Verbpartikel das *a* ab, zum Beispiel: *darin sitzen – drinsitzen*, ähnlich *dran-* (*dranbleiben*), *drauf-* (*draufhauen*), *drauflos-* (*drauflosreden*).

E3: Unter Kontrastakzent kann die Verbpartikel an die erste Stelle im Satz treten und wird dann vom Verb getrennt geschrieben, zum Beispiel:

*Beisammen bleiben wir immer. Heraus kam leider nichts. Hintan stellte er seine eigenen Bedürfnisse.*

(1.3) die Merkmale von frei vorkommenden Wörtern verloren haben, zum Beispiel:

*abhanden-, anheim-, bevor-, dar-, einher-, entzwei-, fürlieb-, hintan-, inne-, überein-, überhand-, umhin-, vorlieb-, zurecht-*

E4: Dazu gehören auch die folgenden ersten Bestandteile, die in der Verwendung beim Verb nicht mehr einer bestimmten Wortartkategorie zugeordnet werden können:

*fehl-, feil-, heim-, irre-, kund-, preis-, wahr-, weis-, wett-*

Zu Fällen wie *infrage stellen – in Frage stellen* vgl. § 39 E3(1).

(2) Zusammensetzungen mit einem adjektivischen ersten Bestandteil. Dabei sind folgende Fälle zu unterscheiden:

(2.1) Es kann *zusammen-* wie auch *getrennt* geschrieben werden, wenn ein einfaches Adjektiv eine Eigenschaft als Resultat des Verbalvorgangs bezeichnet (sog. resultative Prädikative), zum Beispiel:

*blank putzen/blankputzen, glatt hobeln/glatthobeln, klein schneiden/ kleinschneiden; kalt stellen/kaltstellen, kaputt machen/kaputtmachen, leer essen/leeressen*

(2.2) Es wird zusammengeschrieben, wenn der adjektivische Bestandteil zusammen mit dem verbalen Bestandteil eine neue, idiomatisierte Gesamtbedeutung bildet, die nicht auf der Basis der Bedeutungen der einzelnen Teile bestimmt werden kann, zum Beispiel:

*krankschreiben, freisprechen, (sich) kranklachen; festnageln (= festlegen), heimlichtun (= geheimnisvoll tun), kaltstellen (= (politisch) ausschalten), kürzertreten (= sich einschränken), richtigstellen (= berichtigen), schwerfallen (= Mühe verursachen), heiligsprechen*

E5: Lässt sich in einzelnen Fällen keine klare Entscheidung darüber treffen, ob eine idiomatisierte Gesamtbedeutung vorliegt, so bleibt es dem Schreibenden überlassen, getrennt oder zusammenzuschreiben.

(2.3) In den anderen Fällen wird getrennt geschrieben. Dazu zählen insbesondere Verbindungen mit morphologisch komplexen oder erweiterten Adjektiven, zum Beispiel:

*bewusstlos schlagen, ultramarinblau streichen, ganz nahe kommen, dingfest machen, schwachmatt setzen*

(3) Zusammensetzungen mit einem substantivischen ersten Bestandteil. Dabei handelt es sich um folgende Fälle, bei denen die ersten Bestandteile die Eigenschaften selbständiger Substantive weitgehend verloren haben:

*eislaufen, kopfstehen, leidtun, nottun, standhalten, stattfinden, stattgeben, statthaben, teilhaben, teilnehmen, wundernehmen*

E6: In den nachstehenden Fällen ist bei den nicht näher bestimmten oder ergänzten Formen sowohl Zusammen- als auch Getrenntschreibung möglich, da ihnen eine Zusammensetzung oder eine Wortgruppe zugrunde liegen kann:

*achtgeben/Acht geben (aber nur: sehr achtgeben, allergrößte Acht geben), achthaben/Acht haben, haltmachen/Halt machen, maßhalten/Maß halten*

Zu Fällen wie *staubsaugen/Staub saugen* vgl. § 33 E.

(4) Verbindungen mit einem verbalen ersten Bestandteil

Verbindungen aus zwei Verben werden getrennt geschrieben, zum Beispiel:

*laufen lernen, arbeiten kommen, baden gehen, lesen üben*

E7: Bei Verbindungen mit *bleiben* und *lassen* als zweitem Bestandteil ist bei übertragener Bedeutung auch Zusammenschreibung möglich. Dasselbe gilt für *kennen lernen*:

*sitzen bleiben/sitzenbleiben* (= nicht versetzt werden), *stehen lassen/stehenlassen* (= nicht länger beachten, sich abwenden), *liegen bleiben/liegenbleiben* (= unerledigt bleiben); *kennen lernen/kennenlernen* (= Erfahrung mit etw. oder jmdn. haben).

## § 35

Verbindungen mit *sein* werden getrennt geschrieben.

### Zum Beispiel:

*beisammen sein, fertig sein, los sein, vonnöten sein, vorbei sein, vorhanden sein, vorüber sein, zufrieden sein*

## 2 Adjektiv

## § 36

Substantive, Adjektive, Verben, Adverbien oder Wörter anderer Kategorien können als erster Bestandteil zusammen mit einem adjektivischen oder adjektivisch gebrauchten zweiten Bestandteil Zusammensetzungen bilden.

(1) Es wird zusammengeschrieben, wenn

(1.1) der erste Bestandteil mit einer Wortgruppe paraphrasierbar ist, zum Beispiel:

*angsterfüllt, bahnbrechend, butterweich, fingerbreit, freudestrahlend, herzerquickend, hitzebeständig, jahrelang, knielang, meterhoch, milieubedingt; denkfaul, fernsehmüde, lernbegierig, röstfrisch, schreibgewandt, tropfnass; selbstbewusst, selbstsicher; altersschwach, anlehnungsbedürftig, geschlechtsreif, lebensfremd, sonnenarm, werbewirksam*

E1: Im Unterschied zur Zusammensetzung weist die entsprechende syntaktische Fügung Artikel, Präpositionen u. Ä. auf, zum Beispiel: *von Angst erfüllt* (= *angsterfüllt*), *das Herz erquickend* (=

*herzerquickend*), durch das Milieu bedingt (= *milieubedingt*), rot wie Feuer (= *feuerrot*)

E2: Viele der Zusammensetzungen sind bereits an der Verwendung eines Fugenelements zu erkennen, zum Beispiel: *altersschwach*, *sonnenarm*, *werbewirksam*

(1.2) der erste oder der zweite Bestandteil in dieser Form nicht selbständig vorkommt, zum Beispiel:

*einfach*, *zweifach*; *letztmalig*, *redselig*, *saumselig*, *schwerstbehindert*, *schwindsüchtig*; *blauäugig*, *großspurig*, *kleinmütig*, *vieldeutig*; *der schwerwiegendere Vorwurf*, *die zeitsparendste Lösung*

(1.3) das dem Partizip zugrunde liegende Verb entsprechend § 33 bzw. § 34 mit dem ersten Bestandteil zusammengeschrieben wird, zum Beispiel:

*wehklagend* (wegen *wehklagen*); *herunterfallend*, *heruntergefallen*; *irreführend*, *irrefgeführt*; *teilnehmend*, *teilgenommen*

(1.4) es sich um gleichrangige (nebeneordnete) Adjektive handelt, zum Beispiel:

*blaugrau*, *dummdreist*, *feuchtwarm*, *grünblau*, *nasskalt*, *taubstumm*

**Zur Schreibung mit Bindestrich siehe § 45(2).**

(1.5) der erste Bestandteil bedeutungsverstärkend oder bedeutungsabschwächend ist. Mit Bestandteilen dieser Art werden zum Teil lange Reihen gebildet, zum Beispiel:

*bitter-* (*bitterböse*, *bitterernst*, *bitterkalt*) *brand-*, *dunkel-*, *erz-*, *extra-*, *früh-*, *gemein-*, *grund-*, *hyper-*, *lau-*, *minder-*, *stock-*, *super-*, *tod-*, *ultra-*, *ur-*, *voll-*

Zu adjektivischen Bestandteilen siehe § 36(2.2).

(1.6) es sich um mehrteilige Kardinalzahlen unter einer Million sowie allgemein um Ordinalzahlen handelt, zum Beispiel:

*dreizehn*, *siebenhundert*, *neunzehnhundertneunundachtzig*; *der siebzehnte Oktober*, *der einhundertste Geburtstag*, *der fünfhunderttausendste Fall*, *der zweimillionste Besucher*

Beachte aber Substantive wie *Dutzend*, *Million*, *Milliarde*, *Billion*, zum Beispiel:

*zwei Dutzend Hühner*, *eine Million Teilnehmer*, *zwei Milliarden fünfhunderttausend Menschen*

(2) Zusammen- wie auch getrennt geschrieben werden kann, wenn der entsprechende Ausdruck sowohl als Zusammensetzung als auch als syntaktische Fügung angesehen werden kann.

Dies betrifft

(2.1) Verbindungen von Substantiven, Adjektiven, Adverbien oder Partikeln mit adjektivisch gebrauchten Partizipien, zum Beispiel:

*die Rat suchenden/ratsuchenden Bürger*, *eine allein erziehende/alleinerziehende Mutter*; *ein kleingeschnittenes/kleingeschnittenes Radieschen*, *selbst gebackene/selbstgebackene Kekse*

E3: Bei erweiterten bzw. gesteigerten Formen richtet sich die Schreibung danach, ob nur der erste Bestandteil oder die gesamte Verbindung betroffen ist, vgl. *ein schwerwiegenderer Vorfall* – *ein schwerer wiegender Vorfall*; *eine äußerst notleidende Bevölkerung* – *eine große Not leidende Bevölkerung*

(2.2) Verbindungen mit einem einfachen unflektierten Adjektiv als graduierender Bestimmung, zum Beispiel:

*allgemein gültig/allgemeingültig*, *eng verwandt/engverwandt*, *schwer verständlich/schwerverständlich*, *schwer krank/schwerkrank*

E4: Ist der erste Bestandteil erweitert oder gesteigert, dann wird getrennt geschrieben, zum Beispiel: *leichter verdaulich*, *besonders schwer verständlich*, *höchst erfreulich*

In Zweifelsfällen entscheidet die Akzentplatzierung, vgl. *er ist höchstpersönlich gekommen* – *das ist eine höchst persönliche Angelegenheit*.

(2.3) Verbindungen von *nicht* mit Adjektiven, zum Beispiel:

*eine nicht öffentliche/nichtöffentliche Sitzung*, *nicht operativ/nichtoperativ behandeln*

E5: Bezieht sich *nicht* auf größere Einheiten, wie zum Beispiel auf den ganzen Satz, so wird es getrennt vom Adjektiv geschrieben, vgl. *Die Sitzung findet nicht öffentlich statt*.

### 3 Substantiv

#### § 37

Substantive, Adjektive, Verbstämme, Pronomen oder Partikeln können mit Substantiven Zusammensetzungen bilden. Man schreibt sie ebenso wie mehrteilige Substantivierungen zusammen.

Dies betrifft

(1) Zusammensetzungen:

(1.1) mit substantivischem Erstglied:

*Holztür, Hoheitsgebiet, Holzbearbeitung, Hosenrock*

E1: Als Erstelemente können auch Eigennamen (*Goethegedicht, Parisreise*) und in lexikalisierten Fällen von Namen abgeleitete Herkunfts- und Zugehörigkeitsbezeichnungen auf *-er* (*Danaergeschenk*) auftreten [vgl. aber § 38].

E2: Das betrifft auch Eigennamen mit dieser Struktur – es handelt sich besonders um Straßennamen: *Bahnhofstraße, Schopenhauerstraße* [zum Typ *Willy-Brandt-Straße* vgl. § 50]

(1.2) mit adjektivischem Erstglied:

*Hochhaus, Schnellstraße, Freileitung*

(1.3) mit verbalem Erstglied:

*Backform, Schreibtisch, Waschmaschine*

(1.4) mit pronominalem Erstglied:

*Ichsucht, Wemfall, Niemandsländ*

(1.5) mit Elementen unflektierter Wortarten (Adverbien, Partikeln):

*Jetztzeit, Nichtraucher, Selbstverständnis*

E3: Dieser Regel folgen auch lexikalisierte, ursprünglich aus dem Englischen stammende bzw. aus englischen Einheiten gebildete Zusammensetzungen: *Bandleader, Cheerleader, Chewinggum, Mountainbike, Bluejeans, Hardware, Swimmingpool*.

Zu den verschiedenen Fällen von Bindestrichschreibung vgl. § 45.

E4: Aus dem Englischen stammende Bildungen aus Adjektiv + Substantiv können zusammengeschrieben werden, wenn der Hauptakzent auf dem ersten Bestandteil liegt, also *Hotdog* oder *Hot Dog*, *Softdrink* oder *Soft Drink*, aber nur *High Society*, *Electronic Banking* oder *New Economy*.

E5: Bruchzahlangaben vor entsprechenden Maßeinheiten können als ein zweiteiliges Zahladjektiv angesehen werden: *fünf hundertstel Sekunden*. Der Nenner der Bruchzahl kann auch mit der Maßeinheit eine Zusammensetzungen bilden: *fünf Hundertstelsekunden*. Bei der Unterscheidung hilft die Betonung.

(2) Mehrteilige Substantivierungen, zum Beispiel: *das Holzholen, das Inkrafttreten; der Kehraus, das Stelldichein, das Vergissmeinnicht*

## § 38

Ableitungen auf *-er* von geografischen Eigennamen, die sich auf die geografische Lage beziehen, schreibt man in der Regel von dem folgenden Substantiv getrennt.

Beispiele:

*Allgäuer Alpen, Brandenburger Tor, Naumburger Dom, Potsdamer Abkommen, Thüringer Wald, Wiener Straße*

## 4 Andere Wortarten

Manche mehrteilige Adverbien, Konjunktionen, Präpositionen und Pronomen sind aus Elementen verschiedener Wortarten entstanden. Zum Teil sind sie als Wortgruppe erhalten geblieben, zum Teil haben sie sich zu einer Zusammensetzung entwickelt.

In Zweifelsfällen siehe das Wörterverzeichnis.

## § 39

Mehrteilige Adverbien, Konjunktionen, Präpositionen und Pronomen schreibt man zusammen, wenn die Wortart, die Wortform oder die Bedeutung der einzelnen Bestandteile nicht mehr deutlich erkennbar ist.

Dies betrifft

(1) Adverbien, zum Beispiel:

*bergab, bergauf; kopfüber; landaus, landein; stromabwärts, stromaufwärts; tagsüber; zweifelsohne*

<i>-dessen</i>	<i>indessen, infolgedessen, unterdessen</i>
<i>-dings</i>	<i>allerdings, neuerdings, schlechterdings</i>
<i>-falls</i>	<i>allenfalls, ander(e)nfalls, keinesfalls, schlimmstenfalls</i>
<i>-halber</i>	<i>ehrenhalber, umständehalber</i>
<i>-mal</i>	<i>diesmal, einmal, zweimal, keinmal, manchmal</i>

-maßen	<i>dermaßen, einigermaßen, gleichermaßen, solchermaßen, zugegebenermaßen</i>
-orten	<i>allerorten, mancherorten</i>
-orts	<i>allerorts, ander(e)orts, mancherorts</i>
-seits	<i>allseits, allerseits, and(e)rerseits, einerseits, meinerseits</i>
-so	<i>ebenso, genauso, gradeso, sowieso, umso, wieso</i>
-teils	<i>einesteils, größtenteils, meistens</i>
-wärts	<i>himmelwärts, meerwärts, seitwärts</i>
-wegen	<i>deinetwegen, deswegen, meinetwegen</i>
-wegs	<i>geradewegs, keineswegs, unterwegs</i>
-weil	<i>alldieweil, alleweil, derweil</i>
-weilen	<i>bisweilen, derweilen, zuweilen</i>
-weise	<i>probeweise, klugerweise, schlauerweise</i>
-zeit	<i>all(e)zeit, derzeit, jederzeit, seinerzeit, zurzeit</i>
-zeiten	<i>beizeiten, vorzeiten, zuzeiten</i>
-zu	<i>allzu, geradezu, hierzu, immerzu</i>
bei-	<i>beileibe, beinahe, beisammen, beizeiten</i>
der-	<i>derart, dereinst, dergestalt, dermaßen, derweil(en), derzeit</i>
irgend-	<i>irgendeinmal, irgendwann, irgendwie, irgendwo, irgendwohin</i>
nichts-	<i>nichtsdestominder, nichtsdestoweniger</i>
zu-	<i>zuerst, zuallererst, zuallerletzt, zuallermeist, zuerster, zuhinterst, zuhöchst, zuletzt, zumal, zumeist, zumindest, zunächst, zuoberst, zutiefst, zuunterst, zuweilen, zuzeiten</i>

E1: Zu Fällen wie *abhandenkommen, anheimfallen* siehe § 34(1.3); zu Fällen wie *außerstand setzen/außer Stand setzen, imstande sein/im Stande sein* siehe unten E3(1).

(2) Konjunktionen, zum Beispiel:

*anstatt (dass/zu), indem, inwiefern, sobald, sofern, solange, sooft, soviel, soweit*

(3) Präpositionen, zum Beispiel:

*anhand, anstatt (des/der), infolge, inmitten, zufolge, zuliebe*

(4) Pronomen, zum Beispiel:

*irgend-: irgendein, irgendetwas, irgendjemand, irgendwas, irgendwelcher, irgendwer*

E2: In anderen Fällen schreibt man getrennt. Siehe auch § 39 E3(1).

Dies betrifft

(1) Fälle, bei denen ein Bestandteil erweitert ist, zum Beispiel:

*dies eine Mal (aber diesmal), den Strom abwärts (aber stromabwärts)*

*der Ehre halber (aber ehrenhalber), in keinem Fall, das erste Mal, ein einziges Mal, in bekannter Weise, zu jeder Zeit*

*irgend so ein/eine/einer (aber irgendein), irgend so etwas*

(2) Fälle, bei denen die Wortart, die Wortform oder die Bedeutung der einzelnen Bestandteile deutlich erkennbar ist, und zwar

(2.1) Fügungen in adverbialer Verwendung, zum Beispiel: *zu Ende [gehen, kommen], zu Fuß [gehen], zu Hilfe [kommen], zu Lande, zu Wasser und zu Lande, zu Schaden [kommen] darüber hinaus, nach wie vor, vor allem*

(2.2) mehrteilige Konjunktionen, zum Beispiel:

*ohne dass, statt dass, außer dass*

(2.3) Fügungen in präpositionaler Verwendung, zum Beispiel:

*zur Zeit [Goethes], zu Zeiten [Goethes]*

(2.4) *so, wie* oder *zu* + Adjektiv, Adverb oder Pronomen, zum Beispiel:

*so (wie, zu) hohe Häuser; er hat das schon so (wie, zu) oft gesagt; so (wie, zu) viel Geld; so (wie, zu) viele Leute; so (wie, zu) weit*

(2.5) *gar kein, gar nicht, gar nichts, gar sehr, gar wohl*

E3: In den folgenden Fällen bleibt es dem Schreibenden überlassen, ob er sie als Zusammensetzung oder als Wortgruppe verstanden wissen will:

(1) Fügungen in adverbialer Verwendung, zum Beispiel:

*außerstand setzen/außer Stand setzen; außerstande sein/außer Stande sein; imstande sein/im*

*Stande sein; infrage stellen/in Frage stellen; in-stand setzen/ in Stand setzen; zugrunde gehen/zu Grunde gehen; zuhause/zu Hause [bleiben, sein]; zuleide tun/zu Leide tun; zumute sein/zu Mute sein; zurande kommen zu Rande kommen; zuschanden machen, werden/zu Schanden machen, werden; zuschulden kommen lassen/zu Schulden kommen lassen; zustande bringen/zu Stande bringen; zutage fördern, treten/zu Tage fördern, treten; zuwege bringen/zu Wege bringen*

(2) die Konjunktion

*sodass/so dass*

(3) Fügungen in präpositionaler Verwendung, zum Beispiel:

*anstelle/an Stelle; aufgrund/auf Grund; aufseiten/auf Seiten; mithilfe/mit Hilfe; vonseiten/von Seiten; zugunsten/zu Gunsten; zulasten/zu Lasten; zuungunsten/zu Ungunsten*

## E Zeichensetzung

### § 73

Bei der Reihung von selbständigen Sätzen, die durch *und, oder, beziehungsweise/bzw., entweder – oder, nicht – noch* oder durch *weder – noch* verbunden sind, kann man ein Komma setzen, um die Gliederung des Ganzsatzes deutlich zu machen.

*Das Feuer brannte endlich(,) und sie machten es sich gemütlich. Hast du ihn angerufen(,) oder wirst du es erst am Sonntag tun? Dem Täter ist die Flucht ins Ausland gelungen(,) bzw. er versteckt sich. Entweder du kommst(,) oder du schreibst einen Brief. Nicht einmal ein Dank kam von seinen Lippen(,) noch fand er sonst wohlwollende Worte. Weder schrieb er einen Brief(,) noch kam er selbst.*

*Ich fotografierte die Berge(,) und meine Frau lag in der Sonne. Er traf sich mit meiner Schwester(,) und deren Freundin war auch mitgekommen. Wir warten auf euch(,) oder die Kinder gehen schon voraus.*

### § 75

Infinitivgruppen grenzt man mit Komma ab, wenn eine der folgenden Bedingungen erfüllt ist:

(1) die Infinitivgruppe ist mit *um, ohne, statt, anstatt, außer, als* eingeleitet:

*Sie öffnete das Fenster, um frische Luft hereinzulassen. Das Kind rannte, ohne auf den Verkehr zu achten, über die Straße. Statt am Bericht zu arbeiten, vergnügte sich Herbert mit Computerspielen. Ihr fiel nichts Besseres ein, als zu kündigen. Ihre Forderung, um das noch einmal zu sagen, halten wir für wenig angemessen (siehe auch § 77 (1)). Er, ohne den Vertrag vorher gesehen zu haben, hatte ihn sofort unterschrieben (siehe auch § 77 (6)).*

(2) die Infinitivgruppe hängt von einem Substantiv ab:

*Er wurde beim Versuch, den Tresor zu knacken, vom Nachtwächter überrascht. Er fasste den Plan, heimlich abzureisen.*

(3) die Infinitivgruppe hängt von einem Korrelat oder einem Verweiswort ab (siehe § 77(5)):

*Anita liebt es, lange auszuschlafen. Werner hat es nie bereut, diese Ausbildung gemacht zu haben. Es missfällt mir, diesen Vertrag zu unterzeichnen. René hat nicht damit gerechnet, doch noch zu gewinnen, und strahlte über das ganze Gesicht. Lange auszuschlafen, das liebt Anita sehr. Doch noch zu gewinnen, damit hat René nicht gerechnet. Damit, doch noch zu gewinnen, hat René nicht gerechnet.*

E1: Wenn ein bloßer Infinitiv vorliegt, können in den Fallgruppen (2) und (3) die Kommas weggelassen werden, sofern keine Missverständnisse entstehen:

*Den Plan(,) abzureisen(,) hatte sie schon lange gefasst. Die Angst(,) zu fallen(,) lähmte seine Schritte. Thomas dachte nicht daran(,) zu gehen.*

E2: In den Fällen, die nicht durch § 75(1) bis (3) geregelt sind, kann ein Komma gesetzt werden, um die Gliederung deutlich zu machen bzw. um Missverständnisse auszuschließen. Dasselbe gilt für Partizip-, Adjektiv- und entsprechende Wortgruppen (siehe § 77(7) und § 78(3)).

### § 76

Bei formelhaften Nebensätzen kann man das Komma weglassen.

Wie bereits gesagt(,) verhält sich die Sache anders. Ich komme(,) wenn nötig(,) bei dir noch vorbei.

## F Worttrennung am Zeilenende

Die Worttrennung am Zeilenende dient dazu, den vorhandenen Platz bei einem geschriebenen Text optimal zu nutzen. Getrennt werden können nur mehrsilbige Wörter.

### § 107

Mehrsilbige Wörter kann man am Ende einer Zeile trennen. Dabei stimmen die Grenzen der Silben, in die man die geschriebenen Wörter bei langsamem Vorlesen zerlegen kann, gewöhnlich mit den Trennstellen überein.

Beispiele:

*Bau-er, Ei-er, steu-ern, na-iv, Mu-se-um, in-di-vi-du-ell; eu-ro-pä-i-sche, Ru-i-ne, na-ti-o-nal, Fa-mi-li-en; Haus-tür, Be-fund, ehr-lich*

E1: Einzelne Vokalbuchstaben am Wortanfang oder -ende werden nicht abgetrennt, auch nicht bei Komposita, zum Beispiel:

*Abend, Kleie, Ju-li-abend, Bio-müll*

E2: Irreführende Trennungen bzw. Trennungen, die beim Lesen die Sinnerfassung stören, sollten vermieden werden, zum Beispiel:

*An-alphabet* (nicht: *Anal-phabet*),

*Sprech-erziehung* (nicht: *Sprecher-ziehung*),

*Ur-instinkt* (nicht: *Urin-stinkt*)

Dabei gilt im Einzelnen:

### 1 Trennung zusammengesetzter und präfigierter Wörter

#### § 108

Zusammensetzungen und Wörter mit Präfix trennt man zwischen den einzelnen Bestandteilen.

Beispiele:

*Heim-weg, Schul-hof, Week-end; Ent-wurf, Er-trag, Ver-lust, voll-enden, Dia-gramm, Re-print, syn-chron, Pro-gramm, At-traktion, kom-plett, In-stanz*

### 2 Trennung mehrsilbiger einfacher und suffigierter Wörter

Bei der Trennung mehrsilbiger einfacher und suffigierter Wörter treten folgende Fälle auf:

- es steht kein Konsonantenbuchstabe an der Silbengrenze: *Bauer, Eier, Pleuel* (siehe § 109)
- es stehen ein oder mehrere Konsonantenbuchstaben an der Silbengrenze: *Liebe, Heimat, eigen; atmen, Berge, knusprig* (siehe § 110 bis § 112)

#### § 109

Zwischen Vokalbuchstaben, die zu verschiedenen Silben gehören, kann getrennt werden.

Beispiele: *Bau-er, Ei-er, europä-ische, Famili-en, Foli-en, freu-en, individu-ell, Knäu-el, klei-ig, Lai-en, Mani-en, Muse-um, na-iv, nati-onal, re-ell, Ru-ine, Spi-on, steu-ern*

#### § 110

Steht in einfachen oder suffigierten Wörtern zwischen Vokalbuchstaben ein einzelner Konsonantenbuchstabe, so kommt er bei der Trennung auf die neue Zeile. Stehen mehrere Konsonantenbuchstaben dazwischen, so kommt nur der letzte auf die neue Zeile.

Beispiele:

*Au-ge, Bre-zel, He-xe, bei-Ben, Rei-he;*

*Trai-ning, trau-rig, nei-disch, Hei-mat;*

*El-tern, Gar-be, Hop-fen, ros-ten, Wüs-te, leug-nen, sin-gen, sin-ken, sit-zen, Städ-te; Bag-ger, Wel-le, Kom-ma, ren-nen, Pap-pe, müs-sen, beis-sen* (wenn *ss* statt *ß*, vgl. § 25 E2 u. E3), *Drit-tel;*

*zän-kisch, Ach-tel, Rech-ner, ber-gig, wid-rig, eif-rig, Ar-mut, freund-lich, sechs-te;*

*imp-fen, Karp-fen, dunk-le;*

*knusp-rig, Kanz-ler*

#### § 111

Stehen Buchstabenverbindungen wie *ch, sch; ph, rh, sh* oder *th* für *einen* Konsonanten, so trennt man sie nicht. Dasselbe gilt für *ck*.

Beispiele:

*la-chen, wa-schen, Deut-sche; Sa-phir, Myr-rhe, Fa-shion, Zi-ther; bli-cken, Zu-cker*

#### § 112



In Fremdwörtern können die Verbindungen aus Buchstaben für einen Konsonanten + *l*, *n* oder *r* entweder entsprechend § 110 getrennt werden, oder sie kommen ungetrennt auf die neue Zeile.

Beispiele

*nob-le/no-ble*, *Zyk-lus/Zy-klus*, *Mag-net/Ma-gnet*,  
*Feb-ruar/Fe-bruar*, *Hyd-rant/Hy-drant*, *Arth-ritis/Ar-thritis*

### 3 Besondere Fälle

§ 113

Wörter, die sprachhistorisch oder von der Herkunftssprache her gesehen Zusammensetzungen oder Präfigierungen sind, aber nicht mehr als solche empfunden oder erkannt werden, kann man entweder nach § 108 oder nach § 109 bis § 112 trennen.

Beispiele:

*hin-auf/hi-nauf*, *her-an/he-ran*, *dar-um/da-rum*,  
*war-um/wa-rum*;

*Chrys-antheme/Chry-santheme*, *Hekt-ar/Hek-tar*,  
*Heliko-pter/Helikop-ter*, *inter-essant/inte-ressant*,  
*Lin-oleum/Li-noleum*, *Päd-agogik/Pä-dagogik*

### Wichtige Links

- <http://gfd.physik.hu-berlin.de/>
- <http://www.ncaction.org.uk/subjects/english/levels.htm>
- <http://www.didaktikdeutsch.de>
- <http://www.fachportal-paedagogik.de>

## Drittmittelerhebung

Projektleiter	Projekttitle	Fachgebiet	Drittmittelgeber	Anzahl der geförderten Mitarbeiter/innen	Finanzvolumen	Laufzeit von	Laufzeit bis	Kooperation
Prof. Dr. Bremerich-Vos	Normierung der Bildungsstandards Grundschule	Deutsch	KMK	2	102.000 €	Okt 05	Jul 06	IQB Humboldt-Univ. – Uni Hildesheim

Veröffentlichungen: -

Dr. Anders Zmaila	Verstehen von Sachtexten – Empirische Studie am Gymnasium (7. Schuljahr)	Deutsch	Robert Bosch GmbH Reutlingen		1000 EUR	2005	2006	PH Weingarten
-------------------	--	---------	------------------------------	--	----------	------	------	---------------

Veröffentlichungen: -

Dr. Cordula Löffler, JWG-Universität FFM	Qualitätssicherung des Aufgabenmaterials auf <a href="http://www.ich-will-schreiben-lernen.de">www.ich-will-schreiben-lernen.de</a>	Alphabtisierung	Deutscher Volkshochschul-Verband e.V./APOLL	6 Studentinnen der JWG-Universität FFM	1.910 €	Mai 05	Juli 2005 (Fortsetzung geplant)	
--	---	-----------------	---	--	---------	--------	---------------------------------	--

Veröffentlichungen: -

Dr. Gabriele Czerny	Ästhetisches Dasein „Auf-treten – Präsenz – Handlung“	Theaterpädagogik, Kunst, Pädagogische Hochschule	Forschungsverbund Hauptschule	3 (Czerny/Sowa/Reinhoffer)	4000 Euro	2004	2005	mit der Pädagogische Hochschule Weingarten
	Leseförderung: Vorlesen und Präsentieren	Deutsch	Kreissparkasse Heilbronn	2	1500 Euro	2005	2006	Ls (Landesinstitut)
	Theaterwerkstatt GS Rossäcker Weinsberg und Spieltheatertag Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	Theaterpädagogik und Deutsch	KM	200 Schülerinnen und Schüler aller Schularten und Theaterpädagogen	6000 Euro	2006	2006	mit 12 Schulen

Veröffentlichungen: a) Forschungsbericht im Netz, es entstehen derzeit zwei Publikationen; b) Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer zur Buchpräsentation; c) Czerny, Gabriele (2003): SAFARI nicht nur in Afrika – ein theaterpädagogisches Modell. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Hrsg. Von U. Hentschel, G. Koch, F. Vaßen und B. Ruping. H. 43. Jhg.19. S. 16-20. Czerny, Gabriele (2002): „Erweiterungsstudium Spiel und Theaterpädagogik und Schulpraxis TPP an der Pädagogische Hochschule in Ludwigsburg“. In: Lehren und Lernen. H. 4. Jhg.28. S. 22-25. Villingen – Schwenningen.

Prof. Dr. Oomen-Welke	Kinderschule „Amalie Struve“	Sprache – frühkindliche Bildung	Stadt Rastatt	noch unklar, Stundenabrechnung	noch unklar, ca. 10.000 € 2005/06	01.09.2005	ca. 2008/09	Sozialpädagogik & Deutsch
-----------------------	------------------------------	---------------------------------	---------------	--------------------------------	-----------------------------------	------------	-------------	---------------------------

Veröffentlichungen: -

Prof. Dr. Ortwin Beisbart; Gabriele Faust; Sibylle Rahm	Neukonzeption der Grundschul-Lehrerbildung (GLANZ)	Didaktik Deutsch / Grundschulpädagogik und -didaktik/ Schulpädagogik, unter Mitarbeit weiterer Didaktikfächer	Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/ Stiftung Mercator	PD Dr. Jürgen Abel ist Projektleiter Wiss. Begleituntersuchungen werden von Stud. durchgeführt	240.000-€	2004	2007	Das Projekt steht im Kontext anderer Entwicklungs- und Forschungsmaßnahmen in der Lehrerbildung, davon zwei weitere in Vollförderung, fünf weitere in Teilförderung.
---	--	---	---	--	-----------	------	------	--

Veröffentlichungen: Ein erster Kurzbericht findet sich in uni.vers. Das Magazin der Univ. Bamberg 2005/9, S. 30-32

Prof. Dr. Gerhard Rupp	Literarisches Lesen und Medienkonsum in der produktiven Selbstreflexion durch Schüler/innen im Unterricht	Literaturdidaktik	DFG, Bonn, Projekt-Nr. RU 354/5-2	1 wissenschaftlicher Mitarbeiter, 1 studentische Hilfskraft, 19 Std/Woche, jeweils für 2 Jahre	DM 2.478,- für Verbrauchsmaterial, 1 Stelle BAT IIa für 2 Jahre (= gesamt ca. DM 200.000,-), 1 Stelle Stud. HK 19 Std/Woche für 2 Jahre (= gesamt ca. DM 36.000,-)	Juli 2000 -	Jun 02	Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Geschlechtsspezifische/-übergreifende Strukturen, Prozesse, Bedingungsbeziehungen“
	Kognitiver Wandel durch Nutzung von Computer und Internet	Literaturdidaktik	DFG, Bonn, Projekt-Nr. RU 354/6-1	1 wissenschaftlicher Mitarbeiter, 3/4 Stelle, 1 studentische Hilfskraft, 10 Std/Woche, jeweils für 2 Jahre	€ 1.727,- Sachmittel, 3/4 Stelle BAT IIa für 2 Jahre (= ca. gesamt € 72.000,-), 1 Stelle stud. HK 10 Std./Woche für 2 Jahre (= gesamt ca. € 11.000,-)	Jul 02	Jun 04	Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Geschlechtsspezifische/-übergreifende Strukturen, Prozesse, Bedingungsbeziehungen“
	Lesen und Schreiben im Alter	Germanistik	Kulturwissenschaftliches Institut, Essen	1 wissenschaftlicher Mitarbeiter	25.000 € für personelle und sächliche Mittel	Jul 05	Dez 05	Prof. Dr. Jost Schneider, Ruhr-Uni Bochum, Prof. Dr. Manfred Kohrt, Uni Bonn

Veröffentlichungen: a) (Gerhard Rupp, Petra Heyer, Helge Bonholt: „Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten“; b) „Literarisches Lesen und kognitiver Wandel durch Computer und Internet. Perspektiven für den Deutschunterricht im Medienzeitalter.“ In: Harmut Jonas, Petra Josting (Hrsg.): „Medien – Deutschunterricht – Ästhetik“, Kopaed, München, 2004 Weinheim: Juventa, 2004;

Prof. Dr. Uta M. Quasthoff	Diskursstile als sprachliche Sozialisation (DASS)	Linguistik, Diskursentwicklung	DFG	1		Aug 00	Jun 03	
	Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen	Linguistik, Diskursentwicklung, Schreibentwicklung	DFG	2		Feb 02	Mai 05	

Veröffentlichungen: a) Kern, Friederike (2003a): Bedeutung und Interaktion: Spielerklärungen bei Kindern. In: Haberzettl, Stefanie/Wegener, Heide (Hg.): Die Rolle der Konzeptualisierung im Spracherwerb. Frankfurt/Main. S.257-273. Kern, Friederike (2003b): Die Inszenierung von Kompetenz in Spielerklärungen von Kindern. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan (Hg.): Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. Frankfurt/Main. S. 33-49. Kern, Friederike/Quasthoff, Uta M. (2005): Fantasy Stories and Conversational Narratives of Personal Experience: Genre-Specific, interactional and developmental Perspectives. In: Becker, Tabea/Quasthoff, Uta M. (Hg.): Narrative Interaction. Amsterdam. S. 15-69. Kern, Friederike (in Vorbereitung): Prosody as a resource in children's game explanations: some aspects of turn construction and reciprocity. b) Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (demn.) *Konversations-/Diskursanalyse: (Sprach-)Entwicklung durch Interaktion*. In: Mey, Günter (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Kölner Studien Verlag. Ohlhus, Sören (2005) Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.) Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 43-68; Ohlhus, Sören (demn. A) Eine Datenstruktur zur Umschrift handschriftlicher Lernertexte. Erscheint in: Linguistische Berichte; Ohlhus, Sören (demn. B) Der Erwerb von Phraseologismen als Teil des Erwerbs von Erzählfähigkeiten. Erscheint in: Der Deutschunterricht; Ohlhus, Sören/Quasthoff, Uta M. (2005) Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In: Wieler, Petra (Hrsg.) Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 49-68; Quasthoff, Uta M. (2002) Tempusgebrauch von Kindern zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Peschel, Corinna. (Hrsg.) Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt/Main: Lang, 179-197; Stude, Juliane/Ohlhus, Sören (demn.) Schreibenlernen in interaktiven Kontexten. Dialogische Aneignungsmechanismen von Textkompetenz in schulischen Schreibprozessen. Erscheint in: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda. (Hrsg.) Deutschunterricht empirisch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.)

Prof. Dr. Volker Frederking	Mediendidaktik Deutsch. Sprachliche, literarische und ästhetische Bildung im medialen Wandel	Deutschdidaktik	Virtuelle Hochschule Bayern / Land Bayern	0,5 BAT lia	75.000,- €	01.04.2002	31.03.2004	Prof. Dr. Ulf Abraham, Prof. Dr. Ortwin Beisbart, Matthias Berg-hoff, Axel Krommer, Prof. Dr. Klaus Maiwald
-----------------------------	--	-----------------	---	-------------	------------	------------	------------	---

Veröffentlichungen: *Symmedialität – mediendidaktisches Theorem und Entwicklungsprinzip im E-Learning-Bereich*. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: KoPäd 2005. S.187-203.

Prof. Dr. K.H.Spinner	Förderung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe mit Migrationshintergrund	Didaktik der Detuschen Sprache und Literatur	Mercator Stiftung	50 Studierende als Förderlehrkräfte	170.000,-	2005	2008	IHK Schwaben u.a.
-----------------------	---	--	-------------------	-------------------------------------	-----------	------	------	-------------------

Veröffentlichungen: -

Prof. Dr. Rüdiger Vogt	Argumentieren lehren und lernen	Deutsch	MWK Baden-Württemberg	1	126.000 €	01.08.2003	31.07.2006	
------------------------	---------------------------------	---------	-----------------------	---	-----------	------------	------------	--

Veröffentlichungen: - *Wie Schüler argumentieren lernen: Lehr- und Lernkonzepte* – Vortrag, gehalten auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) in Saarbrücken am 10.10.2003 (Elke Grundler / Rüdiger Vogt); *„Dissensmarkierungen in argumentativen Gesprächen Jugendlicher“* – Vortrag, gehalten am 26. 08. 04 an der Vrije Universiteit Amsterdam. (Elke Grundler) *„Zur Evaluation von argumentativen Fähigkeiten“* – Vortrag, gehalten auf dem Symposium Deutschdidaktik in Lüneburg am 27.9.2004. (Elke Grundler / Rüdiger Vogt)

Prof. Dr. B. Hurrelmann	Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. 1800 bis 1850	Kinderliteraturforschung	DFG	2 Wiss. MitarbeiterInnen, 1 Bibliothekar, 2 SHK	1.200.000 DM	1990	1995	3 Wiss. Mitarbeiterinnen, 1 Bibliothekarin der ALEKI auf Uni-Stellen
	Leseklima in der Familie	Lesesozialisationsforschung	Bertelsmann Stiftung	1,5 Wiss. Mitarbeiter	300.000 DM	1990	1993	noch zwei andere Projekte zur Lesesozialisation
	Fernsehgebrauch und Probleme der Fernsehziehung in verschiedenen Familienformen	Medienrezeptionsforschung	Landesanstalt für Rundfunk, NRW	2 Wiss. Mitarbeiter, 2 SHK	350.000 DM	1993	1996	keine
	Lesesozialisation im historischen Wandel von Familienformen und Medienangeboten für Kinder	Lesesozialisationsforschung	DFG	1,5 Wiss. MitarbeiterInnen, 1 WHK, 2 SHK	ca. 700.000 €	1998	2004	DFG-Schwerpunktprogramm "Lesesozialisation in der Mediengesellschaft"

Veröffentlichungen: a) Brunken, O./ Hurrelmann, B. / Pech, K.-U. (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800 bis 1850. Stuttgart: Metzler 1998. b) Hurrelmann, B./ Hammer, M. / Nieß, F.: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993. c) Hurrelmann, B. / Hammer, M. / Stelberg, K.: Familienmitglied Fernsehen. Opladen: Leske + Budrich 1996. d) Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim, München 2002. Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Weinheim, München: Juventa 2002. Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft., Weinheim, München: Juventa 2004.

Prof. Dr. Klotz/ Prof. Dr. Lubkoll	Beschreibend wahrnehmen	Fachdidaktik Deutsch	Uni Bayreuth; Geschwister Boehringer Ingelheim Stiftung; Dr. Alfred Vinzler-Stiftung	keine	5.000 €	Buchprojekt		
---------------------------------------	-------------------------	----------------------	--	-------	---------	-------------	--	--

Veröffentlichungen: Peter Klotz/ Christine Lubkoll: Beschreibend wahrnehmen - wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Integrierte Beiträge aus Philosophie, Sprachwissenschaft, Didaktik, Literatur- und Musiktheaterwissenschaft. Freiburg 2005

Prof. Dr. Rudolf Denk	Wege zu einer transnationalen Lehrerbildung	Bildungsforschung	MWK	2 BAT II a	250.000 p.a.	2002	2005	PH FR- Université de Haute Alsace (UHA)- DFH -PH KA
-----------------------	---	-------------------	-----	------------	--------------	------	------	---

Veröffentlichungen: R. Denk: Nach Europa unterwegs. 2005 u.a.