

# Schreiben in der Schu- eingangsphase:

---

Eine videobasierte Untersuchung von Schreib-  
praktiken mehrsprachiger Kinder

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie  
im Fachbereich Erziehungswissenschaften  
der Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main

Vorgelegt von  
Maria Mochalova  
Frankfurt am Main, 2016

Gutachter:  
Prof. Dr. Ulrich Mehlem  
Prof. Dr. Barbara Asbrand (Vertretungsprofessur Dr. Matthias Martens, WiSe 2016/17)

# Inhaltsverzeichnis

<b>0. Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Forschungsstand und Erkenntnisinteresse der Studie</b> .....	<b>7</b>
1.1 Schreiben unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Empirische Befunde .....	7
1.2 Mehrsprachigkeit und Sprachförderbedarf: Bestimmung der Zielgruppe .....	13
<b>2. Theoretischer Hintergrund</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Schriftspracherwerb als institutionelle Anforderung</b> .....	<b>17</b>
2.1.1 Die Schuleingangsphase. Jahrgangsmischung als spezielle Form des Anfangsunterrichts .....	17
2.1.2 Das Aneignen von Schriftsprache als eine der zentralen schulischen Tätigkeiten in der Schuleingangsphase. Sprache als Handlungsmittel .....	19
2.1.3 Bildungsstandards für die Kompetenzbereiche „(Richtig) schreiben“ , „Texte verfassen“ .....	20
<b>2.2 Schriftspracherwerb aus orthographietheoretischer Perspektive</b> .....	<b>21</b>
2.2.1 Orthographietheoretische Grundlagen des Deutschen: Eine Übersicht .....	22
2.2.2 Basaler Orthographieerwerb im Schreibunterricht der Schuleingangsphase .....	25
2.2.3 Texte schreiben in der Schuleingangsphase .....	26
2.2.3.1 Konzeptionelle Schriftlichkeit im Schulunterricht: Bildungssprache .....	27
2.2.3.2 Literalität .....	30
2.2.4 Methoden und didaktische Schwerpunkte der Schriftvermittlung in der Grundschule .....	33
<b>2.3 Schriftspracherwerb als soziale Praxis</b> .....	<b>36</b>
2.3.1 Rahmenbedingungen der Institution „Schule“ .....	38
2.3.2 Prämissen der Unterrichtsinteraktion .....	39
2.3.2.1 Ebenen der Unterrichtsinteraktion .....	41
2.3.3 Interaktionsformen unter institutionellen Bedingungen .....	42
2.3.4 Wissensvermittlung unter institutionellen Bedingungen. Interaktion als Ort der Wissensgenese .....	43
2.3.5 Unterricht als soziale Praxis: Schreibpraktiken .....	46
<b>2.4 Handlungspraxis als Teil der habituellen Tätigkeit</b> .....	<b>47</b>
2.4.1 Habitus und seine Merkmale .....	50
2.4.2 Rituelles Handeln: die Kodifizierung .....	51

2.4.3 Habitusgenese. Die Rolle der Habitualisierung.....	53
2.4.4 Schülerhabitus: Handlungspraxis im schulischen Kontext.....	56
2.4.4.1 Schulisches Schreiben als habituelle Tätigkeit.....	58
<b>3. Methodische Grundlagen .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Grundprinzipien und Merkmale der qualitativen Forschung .....</b>	<b>60</b>
3.1.1 Merkmale einer interpretativen Unterrichtsforschung und methodische Implikationen .....	64
<b>3.2 Rekonstruktive Verfahren .....</b>	<b>66</b>
3.2.1 Grundlagen und Grundbegriffe der Dokumentarischen Methode.....	67
3.2.1.1 Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation.....	71
3.2.1.1.1 Modi der Diskursorganisation.....	72
3.2.1.1.2 Typenbildung und Generalisierung .....	75
3.2.1.2 Dokumentarische Methode aus Sicht der qualitativen Gütekriterien: Problem der Gültigkeit.....	77
3.2.1.3 Die Entwicklung der Dokumentarischen Methode in diversen Forschungsfeldern .....	79
<b>3.3 Dokumentarische Methode in der videobasierten Unterrichtsforschung.....</b>	<b>80</b>
3.3.1 Empirische Befunde und methodologische Erweiterungen in der videobasierten dokumentarischen .....	86
<b>3.4 Die Präzisierung des Gegenstandes der empirischen Studie .....</b>	<b>96</b>
<b>3.5 Datenerhebung und Datenherkunft .....</b>	<b>97</b>
3.5.1 Projekt LISFör .....	97
<b>3.6 Auswertungsmethode.....</b>	<b>98</b>
3.6.1 Anonymisierung von Personen und Orten.....	99
3.6.2 Datenmaterial.....	100
3.6.2.1 Auswahl der Sequenzen.....	101
3.6.3 Die Anfertigung der Transkripte .....	102
<b>4. Empirische Rekonstruktion der Schreibprozesse von Grundschulkindern .....</b>	<b>103</b>
4.1 Obstplakat .....	103
4.2 N-Schreibungen I und II .....	124
4.3 Ei-Schreibungen I und II.....	135

4.4 Gespenst-Geschichte I und II.....	150
4.5 Sp-Schreibungen I und II.....	159
4.6 Sp-Schreibungen III und IV.....	166
4.7 Eu-Schreibungen I und II.....	176
4.8 Komposita und Sätze I und II.....	184
4.10 Stichwörter.....	193
4.11 Bildergeschichte.....	199
4.12 Lernwörter.....	205
<b>5. Schreiben in der Grundschule: Zur Bildung einer Typologie.....</b>	<b>214</b>
5.1 Richtig schreiben.....	214
5.2 Abschreiben/Kopieren.....	219
5.3 (Nach-)malen.....	220
<b>6. Fazit.....</b>	<b>222</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>230</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>233</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>262</b>

## 0. Einleitung

Das Schreiben- und Lesenlernen wird in der Gesellschaft an einen institutionellen Kontext gebunden. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen begleiten die Kinder auf ihrem Weg zur Schrift. Besonders relevant erscheint die Entwicklung der Schreibkompetenzen im Sprachunterricht der Primarstufe. Die Beherrschung der Schriftsprache entwickelt sich insbesondere nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (Baumert 2001) zu einem der wichtigsten Indikatoren für den Schulerfolg. Infolgedessen entstehen zahlreiche Untersuchungen, die sich mit den Faktoren eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs befassen. Hierbei gerät die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Fokus der Forschung. Nicht nur die Ergebnisse der PISA-Studie (2000) hinsichtlich der Leseleistungen von 15-Jährigen, sondern auch die nachfolgende IGLU-Studie (2006), die sich mit der Rechtschreibkompetenz von Viertklässlern beschäftigt, dokumentieren einen Rückstand der mehrsprachigen Kinder im Vergleich zu deutsch-monolingualen Schülern (Kowalski et al. 2010: 33 f.). Auf Grundlage der Kompetenzmodelle fokussiert daher die standardbasierte, diagnostische Forschung das Schreibprodukt und zielt somit auf die Kompetenzerfassung der Schüler ab (Böhme 2011: 107 f.). Dagegen thematisieren qualitative prozessorientierte Studien die Berücksichtigung diverser Faktoren wie soziale Herkunft, Unterrichtsgestaltung und Lehrerpersönlichkeit. Sie richten sich auf die Beantwortung der Frage, was die Differenz beim Schriftspracherwerb zwischen unterschiedlichen Schülergruppen ausmacht. Aktuelle Studien zeigen, dass die Lernmechanismen und die Musterbildungsprozesse bei mehrsprachigen und deutsch-monolingualen Kindern ähnlich verlaufen. Die Spezifika beziehen sich auf die Ausprägung des Zugriffs auf relevante Wissensbestände (Becker 2012). Außerdem vollzieht sich die Schreibfähigkeit in Abhängigkeit von den Kompetenzen auf anderen Sprachebenen (Röber-Siekmeyer 2004, 2006; Spaude 2015).

Das vorliegende Dissertationsprojekt untersucht den Umgang mit der Schriftlichkeit in der Schuleingangsphase. Hierbei wird der Schriftspracherwerb in Anlehnung an Schröder-Lenzen (2009) verstanden: „Schriftspracherwerb bedeutet mehr als Beherrschung der Techniken des Lesens und Schreibens. Schriftspracherwerb bedeutet Denkentwicklung, die auf den Erwerb umfassender Handlungskompetenz zielt.“ (ebd. S. 14) Der Erwerb jener Handlungskompetenz vollzieht sich im Rahmen des Schulunterrichts. Er verläuft interaktiv ohne eine direkte Steuerung durch eine Lehrperson und wird als Gegensatz zum gesteuerten Lernen in Form des Wissensaufbaus angesehen (vgl. Bredel et al. 2011: 71). Beide Aneignungsprozesse sind in der schulischen Praxis vorzufinden. Außer den biologischen, sozioökonomischen und herkunftsspezifischen Differenzen spielt hierbei eine gemeinsame Grundlage eine entscheidende Rolle – der Diskurs. Da der Wissenserwerb im schulischen Kontext im Vordergrund steht, fokussieren sich jegliche im Unterricht realisierte kommunikative Gat-

tungen explizit auf den Erwerb von gesellschaftlich relevantem und curricular fixiertem Wissen (Heller 2012: 186). Spezifisch für den Deutschunterricht ist, dass die Gespräche eine Doppelfunktion erfüllen: Sie sind Gegenstand sowie Medium des Lernens (ebd. S. 34). Daraus lässt sich schließen, dass die institutionell bedingten Diskurspraktiken einen Teil der Schulsozialisation darstellen und folglich Neuland für die eingeschulten Kinder sind. Jene Diskurspraktiken gehören zum Schülerhabitus (Helsper 2014) und basieren auf dem Abgleich sowie der Passung des familiären Habitus im schulischen Raum. Heller geht in ihren Untersuchungen davon aus, dass der Passungsgrad zwischen sozial erworbenen und unterrichtlich geforderten kommunikativen Verfahren unterschiedlich ausfällt. Sie beruft sich hierbei auf die Studie von Michaels/Cazden (1986) und zieht auf Basis einer mangelnden Passung auf die Reduzierung der Lernchancen Rückschlüsse, da divergente Diskurspraktiken, die nicht erkannt werden, zu Fehlinterpretationen und Beeinträchtigung der Interaktion führen (ebd. S. 41).

In diesem Zusammenhang wird die Frage der Intransparenz von Wissen relevant (vgl. Quasthoff/Bergmann 2010). Das Alltagshandeln erscheint indexikal (Garfinkel 1967). Das bedeutet, der Mangel einer direkten Beobachtbarkeit des Wissens wird durch die Interpretation oder die Wissensunterstellung kompensiert. Im schulischen Kontext besteht die Notwendigkeit, das Nichtbeobachtbare sichtbar zu machen. Die Indexikalität bezieht sich hierbei auf zwei Ebenen: Auf der einen Seite sind es Akteure, die institutionelle sowie didaktische Vorgaben interpretieren und „Spielräume für kindseitige Diskurspraktiken“ schaffen (Heller 2012: 183). Auf der anderen Seite handelt es sich um das fachliche Wissen, welches innerhalb der Unterrichtsinteraktion generiert und aufgebaut wird.

Die vorliegende Studie stellt eine qualitativ-rekonstruktive längsschnittliche Untersuchung dar. Im Rahmen der Analyse wird der Frage nachgegangen, wie Grundschul Kinder ihre auf die Schrift bezogene Handlungspraxis im Unterricht gestalten. Hierbei werden mehrsprachige Kinder mit Sprachförderbedarf fokussiert. Unter Einbezug der Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack (2010, 2011) sollen die Orientierungen der Kinder innerhalb ihrer Schreibpraktiken rekonstruiert werden.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im ersten Abschnitt werden zunächst die Zielgruppe und das Erkenntnisinteresse der Studie basierend auf dem aktuellen Forschungsstand näher erläutert. Im Weiteren wird das Schreiben als schulische Tätigkeit dargestellt. An dieser Stelle sind der institutionelle Kontext der Schreibpraxis sowie die programmatischen Bestimmungen für das Schreibenlernen im Fokus. Danach erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Schriftspracherwerbs und seiner didaktischen Rahmung. Hierbei handelt es sich um basale Schreibfertigkeiten sowie literale

Kompetenzen, die aus der Perspektive des mündlichen bzw. schriftlichen Registers betrachtet werden. Anschließend wird die interaktive Seite des Unterrichtsgeschehens erläutert und Schreiben als soziale Praxis definiert. Darüber hinaus wird das Schreiben auf Basis des Bourdieuschen Habituskonzepts (z.B. 1992) und unter Berücksichtigung des Begriffs des Schülerhabitus (Helsper 2014) als habituelle Tätigkeit dargestellt.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Forschungsmethode. Hierbei wird die Dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack 2010, 2011) in einem größeren Kontext der qualitativen Forschung verortet und aus Sicht der methodischen Gütekriterien diskutiert. Von dem Datenmaterial ausgehend erfolgt anschließend eine Spezifizierung hinsichtlich der Unterrichtsvideographie. Auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands werden sowohl die entsprechenden methodologischen Erweiterungen als auch die Präzisierung des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Studie näher erläutert. Als Einleitung zum empirischen Teil dient Beschreibung des Projekts LISFör, welches den Kontext der Datenherkunft bildet, sowie der Datenaufbereitung im Sinne der Dokumentarischen Methode.

Die nachfolgenden Kapitel thematisieren die Ergebnisse der Datenauswertung. Im ersten Schritt erfolgt eine Falldarstellung. Hierbei geht es um die Diskursbeschreibung der Dokumentarischen Methode. Fokussiert werden Schreibsituationen und damit verbundene Interaktionen im Unterrichtsgeschehen. Bereits hier wird eine Komparation der Fälle vorgenommen, welche sich in der Darstellungsform widerspiegelt. Die Rekonstruktion einzelner Fälle soll die Schreibprozesse im Detail nachvollziehbar erscheinen lassen. Synthetisierend wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt, welche Orientierungen die Kinder beim Schreiben aufweisen. Die Kindesperspektive erlaubt es, zu rekonstruieren, unter welchen Umständen die Rechtschreibung für die Schüler relevant wird. Die Analysen zeigen, wie sich die Interaktionen um ein Schreibprodukt zwischen den Akteuren im Klassenraum entwickeln und wodurch sie beeinflusst werden. Im abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Studie zusammenfassend dargestellt.

## **1. Forschungsstand und Erkenntnisinteresse der Studie**

Im Folgenden sollen die Zielgruppe und der Gegenstand der Untersuchung auf der Basis bereits vorliegender empirischer Forschung näher definiert werden.

### **1.1 Schreiben unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Empirische Befunde**

Die Erforschung des mehrsprachigen Schriftspracherwerbs erweist sich trotz zunehmender Publikationen als diffus und heterogen. Es lassen sich zwar größere qualitative sowie quantitative Studien zu verschiedenen Gegenstandsbereichen und Fragestellungen nennen, trotz-

dem bilden diese Forschungsarbeiten keine einheitliche Grundlage für theoretische Thesen, die mehrsprachige Schriftspracherwerbsprozesse im ausreichenden Ausmaß systematisch beschreiben würden. Neben internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU sowie umfangreichen Längsschnittprojekten wie *BeLesen*-Studie (Schründer-Lenzen/Merkens 2006), die qualitative Studie von Tabea Becker *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache* (2011), *Deutsch und PC* (Grießhaber, z.B. 2008), die Wiener Untersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten (Gasteiger-Klicpera/Schabmann 1993) existieren vereinzelt Untersuchungen, die schriftsprachliche Kompetenzen einzelner Schüler oder kleinerer Schülergruppen exemplarisch erörtern. In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die bereits bestehenden Ergebnisse empirischer Forschung erarbeitet<sup>1</sup>. Hierbei wird zunächst eine allgemeine Tendenz, die sich in den Forschungsberichten nachvollziehen lässt, erläutert. Abschließend werden ausgewählte Ergebnisse exemplarischer Einzelstudien beschrieben, welche den Erwerbsprozess einer Schriftsprache mehrsprachiger Kinder differenzierter und in seiner Vielfältigkeit auffassen.

Stefan Jeuk führt seine Erläuterungen zum Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder mit der Prämisse ein, „die Aneignung der Zweitsprache unter Migrationsbedingungen unterliege eigenen Gesetzmäßigkeiten“ (2012: 105). Die hieraus resultierende Frage umfasst die Eigenschaften solcher Gesetzmäßigkeiten. Eine Vielzahl empirischer Arbeiten gehen von einer kontrastiven Deutung des zweitsprachigen Schriftspracherwerbs<sup>2</sup> aus und stellen die Interferenzen im Sinne von Übertragungen in den Vordergrund. So beziehen Bredel et al. (2011) die anfänglichen Schwierigkeiten zweisprachiger Schreiber auf die sprachkulturellen Unterschiede, die dazu führen, dass das Deutsche nicht richtig beurteilt wird (ebd. S. 190). Der Vollständigkeit halber muss hervorgehoben werden, dass sich die Autoren unter Bezug auf Cummins (1980) ebenfalls auf die mediale Differenz – orate und literate Kommunikation<sup>3</sup> – berufen. Auf eine Kontrastierung zwischen den Ausgangssprachen und dem Deutschen stützt sich auch Belke (2016), die für jeweilige Gruppen – arabische, slawische Herkunftssprachen, Türkisch, Portugiesisch – auftretende Interferenzen benennt, welche auf Sprachtypologien beruhen. Die Autorin stellt anhand der Verschriftungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eine Nähe zur gesprochenen Sprache sowie Unsicherheiten in der Morphologie fest (ebd. S. 81). Weiterhin führt Belke für die Sprecher der slawischen Sprachen aus, dass die Aussprache und somit die schriftliche Wiedergabe des stimmlosen velaren Frikativs [x] bzw. des stimmlosen palatalen Frikativs [ç] kennzeichnend sei, wodurch beispielsweise das Phonem /h/ oder das Dehnungs-h durch <ch> ersetzt wird (*chir* für „hier“;

---

<sup>1</sup> Mit diesem Überblick wird keineswegs einen Anspruch auf die Vollständigkeit erhoben. Im Folgenden werden nur diejenigen Arbeiten aufgelistet, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

<sup>2</sup> Im Folgenden genannt SSE

<sup>3</sup> Auf die Kompetenzen in beiden relevanten Kommunikationsbereichen – BISC und CALP – wird im Folgenden ausführlich eingegangen (vgl. Kap. 2.3.3).



*geht* für „geht“). Ein besonderes Problem stelle die auditive Wahrnehmung der Gespanntheit bzw. der Ungespanntheit der Vokale dar (ebd. S. 77). Beide Merkmale sind für die Mehrheit der slawischen Sprachen irrelevant bzw. im Sprachsystem nicht bedeutungstragend und werden daher von den Kindern in Bezug auf das deutsche (Schrift-)Sprachsystem ebenfalls nicht übertragen.

Petra Hüttis-Graff (2000) betont den Bezug zu der L1<sup>4</sup> von SchülerInnen. In ihrer Forschung geht sie sprachkontrastiv vor und fasst die Ursachen für die Schwierigkeiten beim Schreibprozess mehrsprachiger Kinder unter drei Punkten zusammen. Die Schreibanfänger orientieren sich demnach an einem „unbewusst muttersprachlich konnotierten Begriff“ (ebd. S. 104), sie mischen phonologische Strukturen und Schriftstrukturen ihrer Sprachen. Auch Christa Röber geht in ihren didaktisch fokussierten Überlegungen eher kontrastiv vor, indem sie auf Trubetzkoy bezogen von der Prämisse ausgeht, „wir nehmen in fremden Sprachen nur die phonetischen und phonologischen Segmente wahr, die auch in unserer Muttersprache vorhanden sind“ (Röber-Siekmeyer 2006: 398). Daraus resultierend nimmt die Forscherin nicht nur Schwierigkeiten der Kinder z.B. hinsichtlich der Lautdiskriminierung, sondern auch in Bezug auf die prosodische Struktur des Deutschen als Kontrastfolie zu anderen Sprachen an.

Eine entgegengesetzte Richtung zeigen jene Ansätze auf, die Interferenzen als marginal ansehen. Diese Distanzierung wird dadurch begründet, dass die Interferenzen meist schwer zu identifizieren bzw. zu definieren sind. Außerdem erfordert eine sichere Analyse von Interferenzen umfangreiche Sprachkenntnisse in beiden (oder mehreren) Sprachen, so Jeuk (2012). Einige Studien konnten belegen, dass einsprachig aufwachsende Kinder vergleichbare Strategien beim Spracherwerb anwenden. Diese Erkenntnis lässt sich insofern verifizieren, als dass die Erwerbsverläufe in der L2 und der L1 im Wesentlichen gleichen Entwicklungstendenzen unterliegen (Grießhaber 2005), wodurch als Folge die Interferenzannahme infrage gestellt wird. Viele Forschungsarbeiten halten in diesem Zusammenhang fest, dass die meisten Fehler, die Kinder mit und ohne Migrationshintergrund produzieren, vergleichbar sind (vgl. dazu Fix 2002; Schröder-Lenzen/Merkens 2006). Schröder-Lenzen/Merkens berichten über die Ergebnisse der Belesen-Studie, welche die Schulleistungsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund von der ersten zur vierten Klasse verfolgt, und stellen fest, dass entgegen der Erwartungen „zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund keine Differenzen hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistungen feststellbar waren“ (2006: 38). Somit werden die Annahmen über die interferenzbedingte Falschschreibungen eingeschränkt. Der Unterschied zwischen beiden Schülergruppen liegt nach Grießhaber (2004) und Fix (2002) darin, dass mehrsprachige Kinder insgesamt mehr Fehler produzieren als

---

<sup>4</sup> Unter L1 wird die Muttersprache bzw. die Erstsprache verstanden. L2 meint entsprechend eine Zweitsprache.

ihre einsprachigen Mitschüler, wobei die Interferenzfehler prozentual nur einen sehr geringen Teil ausmachen (vgl. Thomé 1987). Jeuk referiert über die Forschungsergebnisse des Projekts „Mehrsprachige Grundschule“ und gibt an, dass die Zahl der Normabweichungen, „die eventuell auf Interferenzen zurückgeführt werden können, mit 4,7% denkbar gering [ist]“ (ebd. S. 119). Diese Feststellung stimmt mit den Ergebnissen von Thomé (1987), Grießhaber (2004) und Fix (2002) überein. Jeuk fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass diese wenigen Interferenzfehler auf einer fehlerhaften Übertragung der Phonem-Graphem-Beziehungen beider Sprachen beruhen (2012: 111). Die Kinder greifen unter Umständen auf ihre L1 zurück, wenn sie sich in der Graphem-Phonem-Korrespondenz<sup>5</sup> unsicher sind (ebd. S. 119). Jeuk betont, dass der Rückgriff auf L1 nicht eindeutig von anderen Strategien, die evtl. in einem bestimmten Fall wirksam werden könnten, zu trennen sei. Es handelt sich vielmehr um eine breite Faktorenpalette, die die individuellen Schreibungen der Kinder beeinflussen kann.

Um die Frage der Einflussfaktoren aufzugreifen, beziehe ich mich zunächst auf die Studie von Tabea Becker (2011). Diese Forschungsarbeit hat ergeben, dass der Zusammenhang zwischen den Rechtschreibfähigkeiten der L2-Kinder und ihren Kompetenzen in der Zweitsprache eher gering ausfällt. Begründet wird dies mit der These, dass die Kompetenzen in der schriftlichen Sprache auch bei L1-Kindern keine hohen Rechtschreibfähigkeiten garantieren (ebd. S. 227 f.). Im Hinblick auf die Gegenüberstellung der Sprachentwicklung von L1 und L2 erkannte die Forscherin, dass von einem „subtraktiven“ (ebd. S. 228) Bilingualismus<sup>6</sup> ausgegangen werden muss. Des Weiteren konnte ein deutlicherer Zusammenhang zwischen den Rechtschreibleistungen und der Intelligenz erkannt werden, und zwar mit der Tendenz, dass zumindest bei deutschen Kindern ein überdurchschnittlicher IQ mit überdurchschnittlichen Rechtschreibleistungen einhergeht. Bei den türkischen Kindern ist diese Tendenz weniger eindeutig ausgeprägt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Belesen-Studie. Schröder-Lenzen/Merkens berichten, dass „die beiden stärksten Einflussfaktoren auf das Ergebnis der Rechtschreibkompetenz nach dem ersten Schulhalbjahr Sprachstand und kognitives Entwicklungsniveau sind, wobei dieser Zusammenhang für die Kinder ohne Migrationshintergrund am stärksten ist“ (2006: 33). Mit der Problematik des Sprachstands und seiner Auswirkung auf den Orthographieerwerb beschäftigte sich Magdalena Spaude (2015), die eine quantitative Studie anhand von Sprachdaten des LISFör-Projekts durchgeführt hat. Die (mündliche) Sprachkompetenz, die sich aus mehreren Teilkompetenzen wie Semantik, Morphologie und Syntax zusammensetzt, wurde im Rahmen dieser Studie als relevanter Prädiktor für die orthographische Kompetenz bei den DaZ-Kindern bestätigt. Dabei konnte

---

<sup>5</sup> Weiter genannt GPK

<sup>6</sup> Dem Begriff des „subtraktiven Bilingualismus“ meint, dass gute Fähigkeiten in der Zweitsprache auf Kosten der ersprachlichen Fähigkeiten entstehen (Becker 2011: 228).

die Beherrschung der Morphologie als direkter Prädiktor modelliert werden, wohingegen die Syntax keine entscheidende Rolle zu spielen schien. Die Leistung des Arbeitsgedächtnisses hat nach Spaude einen großen Einfluss auf die Sprachkompetenz – im Gegensatz zur Rechtschreibleistung, bei der die Wirkung des Arbeitsgedächtnisses deutlich geringer ausfällt. „Bei mehrsprachigen Kindern stellt sich damit die Sprachkompetenz als die relevante Größe hinsichtlich der Vorhersage der Rechtschreibung heraus.“ (ebd. S. 200)

Eine auf freien Schreibproben basierte, strategieorientierte Deutung des mehrsprachigen Schriftspracherwerbs zeigt sich in den Ansätzen von Becker (2011) und Mehlem (2012a, Mehlem/Mochalova/Spaude 2013). Mehlem (2012a) untersucht am Beispiel deutscher und türkischer Texte von vier Grundschulern der ersten Jahrgangsstufe textgliedernde, phonologische und grammatische Kompetenzen und kommt zu dem Fazit, dass spontane, freie Schreibproben eine didaktisch noch nicht ganz anerkannte zusätzliche Ressource im Schulalltag darstellen und einen diagnostischen Wert aufweisen. Somit konnte der Entwicklungsgrad in der Aneignung sprachübergreifender Prinzipien aufgezeigt werden (ebd. S. 133). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Mehlem/Mochalova/Spaude (2013) bei der Untersuchung von russischen und polnischen Verschriftungen von HAVAS 5-Bildergeschichten. Es konnten bei sechs Schreiberinnen und Schreibern im Übergang vom ersten zum zweiten Schuljahr unterschiedliche Strategien bei Verschriftung von Phonemen ihrer Herkunftssprachen, für die das Deutsche keine Grapheme zur Verfügung stellt, rekonstruiert werden. Dabei ließ sich die Tendenz erkennen, dass je stärker die lautlichen Differenzen der Herkunftssprachen berücksichtigt werden, desto eher die Schreibungen von der deutschen Matrix abweichen. Konkret auf die jeweilige Sprache bezogen wird betont:

„Auch wenn keines der Kinder das Referenzsystem der polnischen Orthographie vollständig beherrscht, sind drei Texte teilweise von relevanten Oppositionen dieses Systems [...] strukturiert. Analoge Phänomene finden sich bei den russischen Schreibern nicht, weil ihnen die kyrillische Schrift nicht zur Verfügung steht: Die Zutrittsschwelle zur Referenzorthographie des Russischen bleibt damit erheblich höher als die des Polnischen“ (ebd. S. 191).

Damit wird bestätigt, dass die Kinder eine Vorstellung von Mehrschriftigkeit durchaus besitzen und sich das bereits erprobte Konzept der Matrixschrift<sup>7</sup> (vgl. Mehlem 2001, 2012, Maas/Mehlem 2003) bewährt.

---

<sup>7</sup> Der Begriff der schriftkulturellen Matrix wird in den Fällen verwendet, wo die Transferschreibungen in einem Text dominieren (vgl. Mehlem/Mochalova/Spaude 2013: 176). Einen Unterschied zu den Ansätzen, die beim zweisprachigen Schriftspracherwerb stark von den Interferenzen aus den Ausgangssprachen ausgehen, macht die Differenzierung in der Verschriftung der L1-Texte durch Strategien, die von Schreibern zur Herstellung von Lesbarkeit und Konsistenz ihrer Texte eingesetzt werden. So sind die Schreibungen vom Transfer zu unterscheiden, „in denen ein im Deutschen nur bei Fremdwörtern mit dieser Lautzuordnung verwendetes Graphem Anwendung findet...“ und Schreibungen, die eindeutig der L1 zugeordnet werden können (ebd. S. 177).

Den Ausbau schriftsprachlicher Strukturen im Italienischen vor dem Hintergrund der bilingualen Lernsituation untersucht im Rahmen einer longitudinalen Studie an einer Frankfurter Grundschule Reseda Streb (Streb 2013). In ihrer ethnographisch angelegten Untersuchung beschreibt die Forscherin, welche Strategien die Kinder aktivieren, um die fehlenden Kenntnisse in einer der Sprachen zu kompensieren. Zusammenfassend wird festgehalten, dass „als Ressourcen für den Ausbau [...] orates sowie mehrsprachiges Transferpotenzial mobilisiert und für die literaten Strukturen<sup>8</sup> beider Sprachen gleichzeitig nützlich gemacht werden kann“ (ebd. S. 168). Exemplarisch konnte die Entwicklung einer Metapher- oder Paraphrasierungsstrategie eines Schülers aufgezeigt werden, wenn ihm sprachliche Mittel für die genaue Bezeichnung einer Erscheinung fehlen. Um auf die Registerdifferenz<sup>9</sup> einzugehen, soll in Anlehnung an Streb (2013) angemerkt werden, dass „der mündliche Erzählstil von der dritten Klasse zur vierten eine erhebliche Veränderung erfährt“ (ebd. S. 169). Dabei nutzen die Kinder literate Strukturen, um dem Registeranspruch gerecht zu werden, wobei diese ausgebildet werden, wenn sich die mündlichen und schriftlichen Texte in der zweiten und dritten Klasse ähneln (ebd.).

Eine wichtige Erkenntnis formuliert Tabea Becker, indem sie betont, dass die schwache Rechtschreibleistung der L2-Kinder am Ende der Grundschulzeit auf ihre insgesamt beschränkten und weniger routinisierten Zugriffsmöglichkeiten auf die zu verschriftende Sprache zurückzuführen ist. Die resultativen Ressourcen seien bei den L2-Kindern ebenfalls weniger zugänglich, wodurch der Aufbau orthographischer Muster nur unzureichend gelingt (2011: 226 f.). Grundsätzlich plädiert Becker dafür, dass Phasenmodelle bei Kindern mit Deutsch als L2 überdacht werden sollen, stattdessen schlägt die Autorin vor, sich auf den Begriff der Strategien zu konzentrieren. So gibt sie an, die Kinder in der Schuleingangsphase seien besonders erfolgreich, wenn sie phonetisch-phonologische und lexikalische<sup>10</sup> Strategien kombinieren. Becker veranschaulicht den Schriftspracherwerb in einem dynamischen Modell und bezeichnet ihn einen „restrukturierenden, rekonstruktiven Lernprozess“ (ebd. S. 237). Zwei für die vorliegende Arbeit relevante Schlüsse zieht Becker im abschließenden Kapitel ihrer Arbeit:

„Die Kinder entwickeln verschiedene Lernstrategien, die zwar im Ganzen denen der deutschen Kinder vergleichbar sind. Dadurch, dass sie aber auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße auf ihre sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen, die ja zudem an-

---

<sup>8</sup> Ausführlicher zur Frage Mündlichkeit-Schriftlichkeit siehe in 2.3.3.1

<sup>9</sup> Die Frage der Registerdifferenz wird in späteren Abschnitten der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit institutionellen Einflüssen auf die Entwicklung der Schreibkompetenz detailliert erläutert (vgl. 2.3.3)

<sup>10</sup> Unter phonetisch-phonologischer Strategie versteht Becker Adressierung an Lautstruktur des zu verschriftenden. Es wird eine Verbindung zwischen den Buchstaben und den Lauten hergestellt. Phonologisch schreiben die Kinder dann, wenn sie die Verbindung zwischen Buchstaben, die sie als Grapheme verstehen und gruppieren können und den Lauten herstellen können, wie etwas /ei/ für [ai]. Die lexikalische Strategie zeigt sich dann, wenn die Lerner sich ein Wort als feste Buchstabenfolge einprägen (ebd. S. 231ff).

ders zusammengesetzt sind als bei den deutschen Kindern, zurückgreifen, wirken sich diese auch mitunter anders auf ihren Lernweg aus.“ (ebd. S. 237) „Auch bei den Kindern mit ansonsten ähnlichen Vorbedingungen und Kompetenzprofilen beeinflusst der Faktor Zweisprachigkeit den Schrifterwerbsprozess. Zwar bestehen quantitativ und qualitativ große Gemeinsamkeiten, die detaillierte Analyse konnte jedoch feine Unterschiede offenbaren.“ (ebd. S. 238)

Für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung soll insbesondere der Gedanke an die ähnlichen Lernmechanismen und Musterbildungsprozesse (vgl. Becker 2012: 148), aber einen weniger automatisierten bzw. routinisierten Zugriff auf die relevanten Schemata und Wissensbestände festgehalten werden.

Eine weitere aktuelle Studie, die Bildungssprache von ein- und mehrsprachigen Kindern in den Fokus stellt, ist die Arbeit von Britta Hövelbrinks (2014). Als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung dient die auf dem Forschungsstand basierende These, dass „sich die sprachlichen Disparitäten zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern möglicherweise durch jene sprachlichen Mittel und Handlungsmuster spezifizieren lassen, die im Kontext von Bildung und spezieller Schule relevant sind“ (ebd. S. 102). Hierbei zeigt sich eine Problematik<sup>11</sup> hinsichtlich der Anforderungen an das spezielle bildungssprachliche Register<sup>12</sup>. Somit kann die Sachlage, die auch für die nachfolgende Untersuchung grundlegend ist, wie folgt dargestellt werden: Bei ihrem Schulantritt werden die Kinder mit Anforderungen konfrontiert, die sprachlich auf zwei Ebenen zu verorten sind. Besonders in der Schuleingangsphase ist die Aneignung der Schrift relevant. Meist parallel dazu geht der Erwerb der Unterrichtssprache einher. Beides sind neue Konstrukte bzw. Systeme, die Kinder innerhalb der Institution „Schule“ kennenlernen, und die den Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie darstellen.

## **1.2 Mehrsprachigkeit und Sprachförderbedarf: Bestimmung der Zielgruppe**

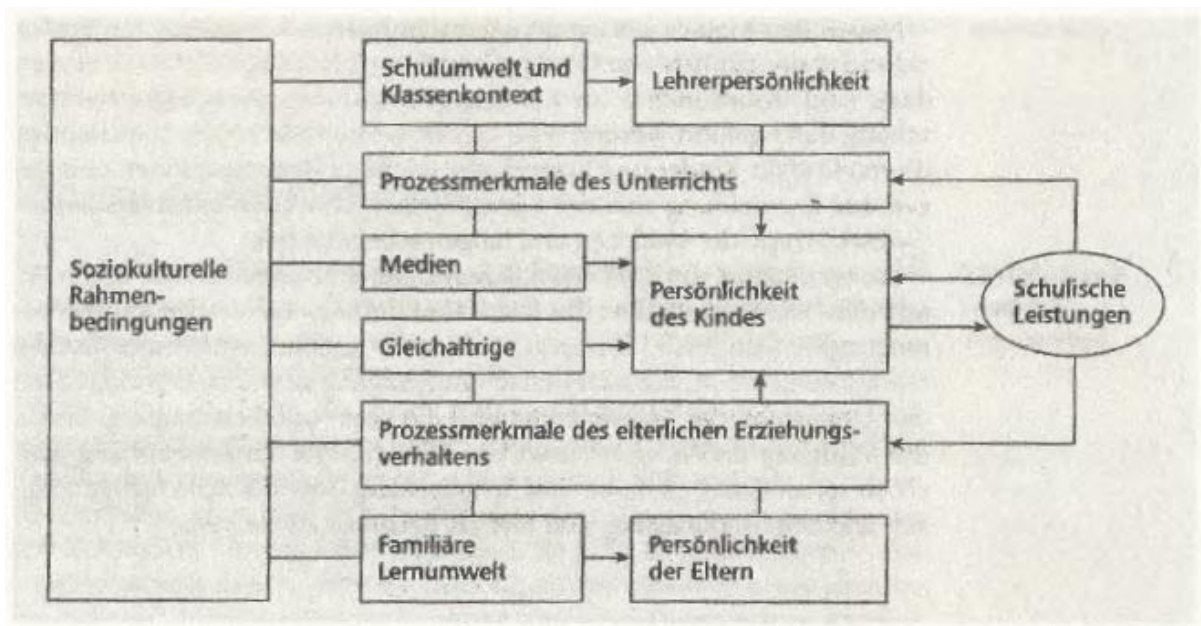
Die nächste Frage, die sich oftmals in Verbindung mit dem Thema des zweisprachigen Schriftspracherwerbs ergibt, bezieht sich auf die Fördermaßnahmen und ihre Notwendigkeit in Betracht der Diskussion über die Bildungschancen von Kindern aus zugewanderten Familien. Diese Frage ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als dass sie jene Aspekte umfasst, die für die Bestimmung der Zielgruppe der empirischen Untersuchung ausschlaggebend sind.

---

<sup>11</sup> Diese Problematik wird in den folgenden Kapiteln noch mehrfach aufgegriffen (siehe 2.3.3).

<sup>12</sup> Der Begriff „(Sprach)Register“ wird hier im Sinne von Maas gebraucht, und zwar für die formale Zuordnung von Domänen und Strukturen. So unterscheidet Maas (2013) intimes, informell-öffentliches und formelles Register.

Ein häufiger Fehlschluss resultiert aus der Verbindung von der Mehrsprachigkeit mit dem Rückstand in der Sprachentwicklung und einem Misserfolg beim Schriftspracherwerb verbunden. Es existiert eine Vielzahl an Faktoren, die zum Teil bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert wurden, welche auf die schriftliche Sprachkompetenz der L2-Kinder einwirken. PISA- und IGLU-Studien haben mehrmals deutlich gemacht, dass die sozialen Hintergründe beim SSE eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. So konnte die Vergleichsstudie PISA (2001) zeigen, dass die Chancen für einen Gymnasialbesuch derjenigen Kinder, die aus den Familien der oberen Dienstklasse stammen, 5,7 mal so hoch ist wie die der Kinder aus einem Arbeiterhaushalt (vgl. Baumert/Schümer 2001: 355f). Belke (2016) warnt jedoch in diesem Zusammenhang vor voreiligen Rückschlüssen (S. 72). Rustemeyer bietet in Anlehnung an Helmke (2003) ein Modell an, welches die Vielfältigkeit der Einflussfaktoren auf die Schulleistung darstellt (Abb. 1). Auch wenn dieses Modell in einem Forschungsparadigma entstanden ist, welches darauf abzielt, die Unterrichtswirksamkeit in einem Angebots-Nutzungsmodell zu erforschen, sind die einzelnen Aspekte und ihr Zusammenhang im Hinblick auf das allgemeine Unterrichtsgeschehen bedeutsam. Wie im Modell ersichtlich, spielen die sozialen Rahmenbedingungen wie sprachliche, kulturelle, schichtspezifische Merkmale zwar eine Rolle, befinden sich aber weit vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen entfernt. Viel relevanter erscheint die Schülerpersönlichkeit, die sich aus Eigenschaften wie biologischen Merkmale, kognitiven Fähigkeiten, motivational-emotionalen Merkmalen und Vorwissen in bestimmten Bereichen zusammensetzt. Im Hinblick auf den zuletzt genannten Punkt kann bezüglich der Sprachkenntnisse von den Vorläufern für den Schriftspracherwerb, die in den vorschulischen Einrichtungen sowie durch die familiäre Erziehung ausgebildet werden, ausgegangen werden. Hierzu zähle ich beispielsweise die phonologische Bewusstheit und anfängliche Textsortenkompetenz.



**Abbildung 1: Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen (Rustemeyer 2011: 91)**

Der Diskussion über die Schwierigkeiten beim SSE liegt der Gedanke zugrunde, dass die Kinder zu einem gewissen Zeitpunkt normorientierte Kompetenzen und Fähigkeiten entwickelt haben sollen. Scheerer-Neumann (2002) spricht sich dagegen aus und vertritt ihre Position durch das Argument, dass es sich beim SSE „um einen langwierigen Lernprozess [handelt], der von vielen internen und externen Faktoren beeinflusst wird und in der Regel zum Ende der Grundschulzeit noch nicht abgeschlossen ist“ (ebd. S. 9). Die Forscherin stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob man einen kindbezogenen Begriff für schwache Lese- und Rechtschreibleistungen überhaupt benötigt. Ihre Zweifel begründet sie mit der Feststellung, dass die kognitiven Leistungen der Schüler zwar den Schulerfolg mitbestimmen, dass jedoch der Interaktion von Faktoren wie kulturelle Anregungen, konkrete Hilfen des Elternhauses und die Qualität des Schulunterrichts eine sehr hohe Bedeutung zukommt. Eine Rechtschreibschwäche sollte auf den aktuellen Entwicklungsstand bezogen werden, so Scheerer-Neumann, daher erscheint die Bezeichnung „Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ im Sinne der Schwierigkeiten beim Erlernen von Lesen und (Recht-)Schreiben aufgrund ihrer Prozessbezogenheit vorbildlich (ebd. S. 10). Im Rahmen der vorliegenden Studie spreche ich von schwachen und starken Schreibern.

Dass L2-Kinder ihren eigenen individuellen Weg bei dem Erwerb der deutschen Schriftsprache durchlaufen, haben zahlreiche Studien bereits belegt. Griebhaber (2010) nennt zwei Bereiche, die das Schreiben in der L2 charakterisieren. Es geht zum einen um die Probleme, die sich aus dem Verhältnis zwischen der L1 und der L2 ergeben. Dazu gehören differentes Erfahrungs- und Hintergrundwissen, unterschiedliche Erklärungsmuster und Begründungen sowie L1-induzierte argumentative/syntaktische Brüche. Zum zweiten existieren Probleme,

die sich auf der Basis der L2 entwickeln. So seien der geringere Wortschatz und die geringere Textverwobenheit zu erwähnen (ebd. S. 221). Es besteht Einigkeit darüber, dass mehrsprachige Kinder in deutschen Schulen im Hinblick auf zentrale Kompetenzbereiche besonderer Unterstützung bedürfen (Jeuk 2012: 107). Diese Annahme bedeutet jedoch nicht, dass alle mehrsprachigen Kinder ein sprachliches Defizit aufweisen. Klicpera/Gasteiger-Klicpera/Schabmann (2006) publizieren die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung mit rechtschreibschwachen Kindern und führen aus, dass „sich die Kinder mit isolierten Rechtschreibschwierigkeiten von lese- und rechtschreibschwachen Kindern dadurch unterscheiden, dass sie weniger Defizite aufweisen“ (ebd. S. 410). Dabei wird betont, dass die Kinder mit isolierten Rechtschreibschwierigkeiten überwiegend lautgetreu schreiben, aber viele Fehler begehen, die gegen orthographische Konventionen verstoßen. In ihren Untersuchungen beziehen sich die Forscher vornehmlich auf die phonologische Rekodierungsfähigkeit der Kinder und nicht auf ihre Ausgangssprachen. Allgemein postulieren die Autoren, dass Rechtschreibschwierigkeiten durch das Zusammenwirken von individuellen Lernvoraussetzungen und aktuellen Einflüssen, die von der schulischen Situation, dem Unterricht und der familiären Unterstützung ausgehen, entstehen (vgl. S. 415). Unter Einflussfaktoren werden biologische Ursachen, Defizite in zugrunde liegenden Fertigkeiten, soziale Bedingungen und schulische Situation verstanden. Bewusst möchte ich mich von den genetischen Aspekten und der zentralnervösen Verarbeitung distanzieren und die Aufmerksamkeit auf die sozial-kulturellen sowie institutionellen Faktoren lenken. Bei Klicpera/Gasteiger-Klicpera/Schabmann sind es die letzten zwei Aspekte, die im Fokus dieser Untersuchung stehen.

Hövekbrinks (2014) fasst in ihrer Arbeit ebenfalls zusammen, dass die SchülerInnen mit Deutsch als L2 Lernvoraussetzungen mitbringen, die im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern zu Schwierigkeiten im Erwerb der Bildungssprache führen können, was aber keineswegs auf die Mehrsprachigkeit zurückzuführen ist. Es sei vielmehr „ein komplexes Miteinander von Einflussvariablen wie der soziale Hintergrund der Familie, das Bildungsniveau der Eltern, der frühe Zugang zur Schriftlichkeit oder Kontakt und Einstellung zur deutschen Sprache“ (ebd. S. 319).

So kann in Bezug auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit konstatiert werden, dass nicht die Mehrsprachigkeit als eine sprachlich-kulturelle Erscheinung fokussiert wird, sondern die Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Schriftsprache. Somit begründe ich die Auswahl der zielgruppenorientierten Schülergruppe durch den bereits im Vorschulalter festgestellten Sprachförderbedarf. Außerdem ist ersichtlich geworden, welche Rolle die Aneignungsumgebung im Sinne von den institutionellen Bedingungen und dem Unterricht spielt.



## **2.Theoretischer Hintergrund**

Der zweite Teil der Arbeit fokussiert theoretische Hintergründe und Bezüge, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich des Forschungsgegenstandes relevant erscheinen.

### **2.1 Schriftspracherwerb als institutionelle Anforderung**

Im folgenden Kapitel werden die Bedingungen des institutionellen Kontextes für eine grundlegende schulische Handlungspraktik – das Schreiben - thematisiert. Dabei werden insbesondere die programmatischen Rahmenbedingungen fokussiert, um festzustellen, wie die Schreibtätigkeit bzw. die Schriftsprachaneignung in der Sprachdidaktik der Grundschule verortet ist.

#### **2.1.1 Die Schuleingangsphase. Jahrgangsmischung als spezielle Form des Anfangsunterrichts**

Die Bildungspläne bestimmten nach dem Schulgesetz die Bildung und Erziehung als zentrale Aufträge der Grundschule (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für NRW 2008: 11). Diese Aufgaben deuten auf ein Selbstverständnis der Grundschule als Institution im Bildungssystem hin. Die Eigenständigkeit der Grundschule begründet Hanke (2007) in Anlehnung an die grundschulpädagogische Theorie durch eine Reihe von Umständen. Zunächst wird davon ausgegangen, dass die Grundschule als Institution „systematisches Lernen in einem schulischen Kontext erstmalig aufnimmt“ (ebd. S. 18). Ihr kommt eine relevante Schnittstellenposition zwischen dem vorschulischen und dem weiterführenden Lernen zu. Von der Klientel ausgehend weist die Grundschule vor allem eine hohe Heterogenität auf, die auf Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Herkunft, Lernerfahrungen und weitere individuelle Lernvoraussetzungen zurückzuführen ist. Dabei befinden sich SchülerInnen in einer spezifisch definierten Lebensphase der Kindheit, die in der aktuellen Forschung als soziale Konstruktion interpretiert wird. Als konsequente Schlussfolgerung einer solchen Heterogenität nennt Hanke

„...ein zieldifferentes Lernen in einem differenzierenden Unterricht [...], der die Kinder in ihrer Individualität berücksichtigt, sie als Subjekte ihres Sozialisations- und Lernprozesses ernst nimmt, d.h. an die individuellen Lebens- und Lernbedingungen anknüpft und anschlussfähige Bildung ermöglicht“ (ebd. S. 23).

So lässt sich zusammenfassen, dass die Grundschule – und die Schuleingangsphase im Speziellen – eine erfolgreiche Sozialisation der Kinder in der Lerngemeinschaft, den Einbezug bereits vorhandener individueller Fähigkeiten und Erfahrungen, die Nutzung der Vielfalt, das Erschaffen von angenehmer Lernumgebung, die Förderung des selbstgesteuerten Ler-

nens, individuelle Förderung und Beratung und die Herstellung der Chancengleichheit anstrebt.

An die Heterogenität der Kinder und an einen flexiblen, niederschweligen Übergang (vgl. Knauf/Schubert 2006: 220) knüpft auch das Konzept der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an, die eine spezielle, relativ neue Form der Schuleingangsphase darstellen. Mit dem Terminus der Schuleingangsphase sind laut Götz (2005) grundsätzlich „Reformmaßnahmen schulstruktureller Art verbunden, mit denen beansprucht wird, den Übergang zwischen dem Kindergarten als der vorschulischen Regeleinrichtung und der Grundschule so zu optimieren, dass allen schulpflichtigen Kindern ein erfolgreicher Start ihrer Schullaufbahn ermöglicht wird“ (ebd. S. 82). Die „neue“ Schuleingangsphase zeichnet sich durch die Bedingungen veränderter grundschulpädagogischer Erkenntnislagen und Theoriepräferenzen wie untergewandelten bildungspolitischen Interessen aus (ebd. S. 86). Sie erfüllt die pädagogischen Bestrebungen, „allen Kindern gute Ausgangsbedingungen für schulische Bildungsprozesse zu bieten“ (Berthold 2006: 207). Die neue Schuleingangsphase wurde in den letzten 20 Jahren entwickelt und beschränkt sich auf die ersten beiden Schuljahre. Gabriele Faust (2006: 176 f.) beschreibt diese Übergangszeit mit folgenden Merkmalen: Diagnostik zur Förderung anstatt der Selektion, flexible Verweildauer zwischen einem und drei Jahren, jahrgangsübergreifende Lerngruppen, sozialpädagogische und sonderpädagogische Förderung.

Kucharz/Wagener (2009) fassen im Rahmen ihrer Studie zur Interaktion in den jahrgangsgemischten Klassen Pro- und Contra-Argumente für diese Organisationsform zusammen. In einem Unterricht, in welchem die Differenzierung nicht als störend, sondern als bewusst gewollt angesehen wird, erhalten die Kinder eine Möglichkeit, mit unterschiedlichen Kompetenzen an einem Projekt zu arbeiten, sodass didaktische und soziale Lerngelegenheiten über die gemeinsame Erfahrung konstruiert werden. In jahrgangsübergreifenden Klassen lernen die Kinder im Rahmen des Helfersystems das Lernen dadurch, dass sie Vermittlungsstrategien entwickeln, um Inhalte zu reduzieren und neu zu ordnen. Sie machen außerdem die Erfahrung der Veränderung der eigenen Position, wodurch die festen Rollenstrukturen aufgebrochen werden. Schließlich wird die Eingangsphase entlastet, da die Neulinge „in eine Gruppe eintreten, in der bereits Regeln, Rituale und bewerte Arbeitsformen existieren und somit eine verlässliche Gruppenkultur vorzufinden ist“ (ebd. S. 11f). Kritisiert werden dagegen eine mögliche Überforderung seitens SchülerInnen aufgrund der zweifachen Orientierung an gleichaltrigen und älteren Mitschülern sowie eine eingeschränkte Konzentrationsleistung hinsichtlich eigener Lernprozesse, bedingt durch das gegenseitige Helfen der Schüler. Hohe Anforderungen werden mit neuen didaktischen, methodischen und pädagogischen Aufgaben ebenfalls an die Lehrkräfte gestellt. So wird die Integration der Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen infrage gestellt. Aus methodischer Sicht erscheint die Ausbalan-

cierung von relevanten und ansprechenden Themen für die unterschiedlichen Altersgruppen ebenfalls schwierig (ebd. S. 12f). Auch Faust (2006) thematisiert die Problematik der praktischen Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts und merkt an, die Gruppen seien nicht nur gewohnt heterogen, wie es in einer regulären Grundschulklasse zu erwarten wäre, sondern würden aufgrund ihrer beabsichtigten Zusammensetzung einen Unterricht erfordern, der auf alle präsenten Leistungsgruppen zielen würde (ebd. S. 183). An die Lehrperson werden hohe diagnostische und didaktische Kompetenzen sowie die Entwicklung zusätzlicher Ressourcen in Form von speziellen Lernmaterialien und Teamarbeit mit anderen Spezialisten als Aufgaben gestellt (ebd. S. 176f). Berthold fasst den Zusammenhang zwischen den hohen Ansprüchen an die schulischen Fachkräfte und der Heterogenität als ein Grundlagemerkmale einer jahrgangsgemischten Klasse auf die Weise zusammen, dass das Letztere als Ressource im unterrichtlichen Geschehen genutzt werden muss (2006: 207).

### **2.1.2 Das Aneignen von Schriftsprache als eine der zentralen schulischen Tätigkeiten in der Schuleingangsphase. Sprache als Handlungsmittel**

Mit der Einschulung beginnt für die Kinder die Schulpflicht und ihr individueller Bildungsweg. Besonders in den ersten Jahren werden die wichtigsten Bausteine für die Schulkarriere gelegt. Dazu zählen die sogenannten Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Dabei erscheint Lesen und Schreiben als eine unverzichtbare Voraussetzung für die Teilhabe am kulturellen gesellschaftlichen Leben. In die Prozesse der Sprachaneignung greift eine ganze Reihe von Institutionen, während die Schule eine weithin „versprachlichte Institution“ darstellt (Ehlich 2013: 23). Durch die hohe Bedeutung, die der Sprache in unserer Gesellschaft zukommt, sind die Bildungsinstitutionen als Träger gesellschaftlicher Funktionen in einer besonderen Weise gefragt. Ehlich betont, dass die Sprachaneignung den schulischen Erfolg definiert und zu einer der zentralen Bestimmungsgrößen der weiteren Biographie der Kinder gehört. Sie erfolgt als „Entwicklung und Ausbau eines eigenen Handlungssystems“, wird in der Praxis erworben, stabilisiert und erweitert (ebd.). Sie ist kein Naturprozess, vielmehr „ein Geschehen, das vom aktiven Einsatz wie vom kommunikativen Erfolg bei der Verwendung bereits angeeigneter sprachlicher Mittel geprägt ist und dadurch gesteuert wird“ (ebd. S. 27).

Ehlich beschäftigt sich mit den Prozessen, die sich in der Sprachaneignung vollziehen, und erfasst die Basisqualifikationen, aus denen die Sprachaneignung besteht (2013: 24). Dazu gehört in erster Linie *die rezeptive und phonische Qualifikation*, die nicht nur die Lautunterscheidung, sondern auch das Wahrnehmen von prosodischen Strukturen einschließt. *Die pragmatische Qualifikation* zielt auf den Einsatz von Sprache entsprechend einem Handlungsziel und auf das Erkennen von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Berei-

chen mit der angemessenen Auswahl geeigneter, wirkungsvoller kommunikativer Mittel. Neben der *semantischen* und der *morphologisch-syntaktischen Qualifikation* wird die *diskursive Qualifikation* genannt, die zur sprachlichen Kooperation und Narration befähigt. Von besonderer Relevanz erscheint die *literale Qualifikation*, worunter Ehlich zweierlei versteht: als „Umsetzung mündlicher in schriftliche Schreibprodukte und umgekehrt“ und „Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität [...]“ (ebd.). Auf die literale Kompetenz bezogen unterscheidet Grießhaber (2010) in Anlehnung an Ott (2000) drei Bereiche, die Teile der Qualifikationen von Ehlich einbeziehen. So wird a) die schriftsprachliche Kompetenz im Sinne von konzeptioneller Schriftlichkeit genannt. Hier werden typische schriftliche Ausdrücke, komplexe Grammatikstrukturen und schriftsprachliche Formulierungsfähigkeit erworben. Des Weiteren werden b) die orthographische Kompetenz und schließlich c) die narrative Kompetenz des Textaufbaus, die zur Verknüpfung von Ereignissen und zum Einbezug des Rezipienten führt, aufgezählt.

### **2.1.3 Bildungsstandards für die Kompetenzbereiche „(Richtig) schreiben“ , „Texte verfassen“**

PISA hat in Deutschland einiges verändert und bewirkt. Die Neuerungen betreffen insbesondere das didaktische (Um-)denken, welches sich durch administrative Vorgaben zur Steuerung von Bildungsprozessen in den Lehrplänen niederschlägt. Ausschlaggebend ist in diesem Zusammenhang der oft umstrittene und kritisierte Kompetenzbegriff, der die ursprünglichen inhaltlichen Vorgaben ersetzt hat<sup>13</sup>. Die für den Deutschunterricht vorgegebenen normativen Kompetenzen sollen hier als fachdidaktischer, programmatischer Kontext erläutert werden. Auf die Schreibpraxis sind drei Bereiche des Sprachunterrichts bezogen – „Über Schreibfertigkeiten verfügen“, „Rechtschreiben“ und „Texte verfassen“, die in den Bildungsstandards unter der Kategorie „Schreiben“ zusammengefasst werden (KMK 2004). Aus didaktischer Perspektive stellen sie separate Schwerpunkte dar, die unterschiedliche Kompetenzen entwickeln und unterschiedliche Unterrichtsmethoden zugrunde legen. So erscheint der erste Bereich eher fachübergreifend, denn es geht darum, eine gut lesbare Handschrift zu entwickeln, flüssig zu schreiben, Texte zweckmäßig und übersichtlich zu gestalten und den PC einzusetzen. Die Prozesse, die innerhalb der beiden anderen Bereiche stattfinden, sind für die vorliegende Arbeit von Interesse, denn es geht auf der einen Seite um die Aneignung von Rechtschreibstrategien und die Orientierung an der Norm sowie Fehlertoleranz. Auf der anderen Seite werden drei Teilkompetenzen fokussiert – Texte planen, verfassen und überprüfen (vgl. Lehrpläne für NRW 2008/Bremerich-Vos et al. 2011: 18). Die Teilfertigkeiten „Motorik“ und „Orthographie“ gelten hierbei laut Bredel et al. (2011: 74) als Vorausset-

---

<sup>13</sup> Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff stellt keineswegs das Anliegen der vorliegenden Arbeit dar.

zung für die Fertigkeit „Texteschreiben“. Diese Annahme liegt zugrunde, dass motorisches und orthographisches Schreiben routinisiert werden müssen, damit die Textproduktion stattfinden kann.

Für den Umgang mit der sprachlichen Heterogenität werden in den Bildungsplänen keine konkreten Vorschläge gemacht. Es wird lediglich auf den kontrastiven Einsatz eingegangen, indem die Merkmale der deutschen Sprache aufgelistet und die Fehler von L2-SchülerInnen auf die Interferenzen bezogen werden (vgl. Lehrpläne für NRW 2008: 24).

## **2.2 Schriftspracherwerb aus orthographietheoretischer Perspektive**

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen ist die Notwendigkeit einer differenzierten Erläuterung des Gegenstandes von Sprachunterricht ersichtlich geworden. Dies geschieht die curriculare Festlegung beachtend auf zwei Wegen. Zunächst werden die orthographische Struktur der deutschen Sprache und der basale Orthographieerwerb in der Eingangsphase thematisiert, wodurch insbesondere die Buchstabenvermittlung fokussiert wird. Des Weiteren erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem speziellen Medium konzeptioneller Schriftlichkeit und der Entwicklung von literalen Kompetenzen der Kinder. Anschließend werden methodische Grundlagen der Schriftsprachvermittlung in der Schule kritisch betrachtet.

Bevor die Struktur der deutschen Schriftsprache erörtert wird, müssen die Begrifflichkeiten, die für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen, geklärt werden. Angesprochen wurde bereits die Tatsache, dass sich das Projekt dem Bereich der Schriftlichkeit widmet, obwohl die Definition des Schriftspracherwerbs gleichzeitig die Mündlichkeit einschließt. Es wäre dem Gegenstand der Arbeit nicht gerecht, von Schrifterwerb zu sprechen, denn er bezieht sich eher auf technische Aspekte und berücksichtigt nicht die kommunikative Funktion der Schrift (vgl. Schröder-Lenzen 2009). Außerdem bedeutet der Schriftspracherwerb die Aneignung „eines von der gesprochenen Sprache unterschiedlichen Codes“, das heißt, es geht nicht nur um die Beherrschung eines besonderen Zeichensystems, sondern zusätzlich zentraler Strukturmerkmale, die im Gesprochenen nicht existieren (Bredel et al. 2011: 73). Naujok (2011) unterstreicht, dass es sich beim Schriftspracherwerb um den Erwerb einer speziellen Art von Sprache handelt. Damit umfasst dieser Vorgang nicht nur den Erwerb von Schrift im Sinne von Schriftzeichen. „Beim Schriftspracherwerb überlagern sich die beiden Aspekte Schrift und Schriftsprache und die Art und Weise dieser Überlagerung [...]“ (ebd. S. 105). Sie lässt sich nach Naujok mit den Begriffen Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Bildungssprache sowie Literalität, Literarität und Literacy beschreiben (ebd.). Der Orthographieerwerb tritt dabei als eine untergeordnete Kategorie auf und stellt einen Teil des Schriftspracherwerbs dar.

Bredel et al. (2011: 3) betonen, das deutsche Schriftsystem sei regelhaft und leserorientiert. Diese Behauptung enthält drei wichtige Aspekte, die für die weiteren Ausführungen aus-

schlaggebend sind. Zunächst wird die Schrift als System aufgefasst, was das Vorhandensein gewisser Elemente und deren Verbindungen voraussetzt. Die bestehenden Verbindungen werden innerhalb dieses Systems aus Regeln abgeleitet. Auf der anderen Seite entsteht ein Bezug auf die rezeptive Kompetenz des Schriftspracherwerbs, indem ein Zusammenhang zwischen der Orthographie und dem Leseprozess hergestellt wird (vgl. auch Hinney 2011, Bredel/Röber 2011), wobei das Lesenlernen als Erkennung und Dekodierung der von Orthographie eingesetzten sprachlichen Symbolen erfasst werden kann. Anders gesagt, besteht das Schriftsystem aus den wiederkehrenden, abrufbaren Mustern, deren Regularitäten und Funktionen für den erfolgreichen Schriftspracherwerb erlernt werden müssen.

### **2.2.1 Orthographietheoretische Grundlagen des Deutschen: Eine Übersicht**

Das deutsche Schriftsystem wird als lautorientiert bezeichnet (Schründer-Lenzen 2009: 49). Das bedeutet, es existiert keine 1: 1-Zuordnung zwischen den Schriftzeichen und den Lautungen. In dieser Konstellation besteht eine wechselseitige Beziehung: Ein Buchstabe wird je nach Wortkontext anders ausgesprochen, ein Laut kann hingegen durch verschiedene Buchstaben korrekt verschriftlicht werden. Derartige Graphem-Phonem-Korrespondenzen stellen den problematischen Bereich des Schriftspracherwerbs dar. Abgesehen davon existiert eine Reihe von Wörtern, die lautgetreu geschrieben werden (z.B. Limo, Sofa, Mama). Die deutsche Schrift unterliegt jedoch nicht nur den regelmäßigen und unregelmäßigen Graphem-Phonem-Korrespondenzen, sondern auch weiteren Prinzipien, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Schründer-Lenzen 2009: 55 ff., Bredel et al. 2011: 49 ff., Eisenberg 2011: 83 ff., Röber-Siekmeyer 1997: 95 ff.).

Es werden in der Forschungsliteratur diverse Raster aufgestellt, die die Schreibprinzipien des Deutschen auflisten sollen. Der abschließende Vergleich zeigt auf, dass allgemein von grundlegenden Prinzipien, die eine Mehrzahl von Schreibungen regeln, ausgegangen werden kann. Somit lässt sich die Orthographie als System aus didaktischer Perspektive regelhaftig und lernbar beschreiben. Tabelle 1 zeigt dies auf:

Prinzipien nach Thomé 2000a	Prinzipien nach Bredel et al. 2011
<p><b>(Laut-) oder phonematisches Prinzip</b></p> <p><b>Stammprinzip/morphematisches Prinzip</b></p> <p><b>Grammatisches Prinzip</b></p> <p>Prinzip der Homonymieunterscheidung</p> <p>Ästhetisches Prinzip</p> <p>Historisches Prinzip</p> <p>Analogieprinzip</p> <p>Herkunftsprinzip/Etymologisches Prinzip</p> <p>Höflichkeitsprinzip</p>	<p><b>Phonographisches Prinzip</b></p> <p>Silbisches Prinzip</p> <p><b>Morphologisches Prinzip</b></p> <p><b>Syntaktisches Prinzip</b></p>

**Tabelle 1: Prinzipien der deutschen Wortschreibung**

Das *phonographische* oder *phonematische Prinzip* der Rechtschreibung beruht auf der lautgetreuen Zuweisung der Grapheme. Ein Großteil der einsilbigen und die Mehrheit der zweisilbigen Flexionsformen unterliegen dem alphabetischen Prinzip (Eisenberg 2011). Folglich lassen sich Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln ableiten. Wenn man von ca. 40 Phonemen im Deutschen ausgeht, so stehen diesen jedoch weniger Grapheme gegenüber, was bedeutet, dass es keine Eins-zu-Eins-Entsprechung geben kann (vgl. Hall 2000: 68 f.; Eisenberg 1998; Eisenberg 2005; Pompino-Marschall 2009). Infolgedessen entstehen Underdeterminierungen, da mehrere Phonemen einem Graphem entsprechen, z.B. /e:/, /ə/ und /ɛ/ für <e>, oder Uneindeutigkeiten, wenn einem Phonem mehrere Grapheme gleichkommen, z.B. /e:/ für <e>, <eh>, <ee>. Thomé bietet eine Lösung an, indem er von der statistischen Frequenz in der Verwendung im deutschen Wortschatz ausgehend das häufigste Graphem als Basisgraphem und alle übrigen als Orthographeme bezeichnet. „Ein Basisgraphem repräsentiert die unmarkierte Phonem-Graphem-Beziehung. Die Schreibung ganzer Wörter durchgängig mit Basisgraphemen entspricht der lautgetreuen Schreibung und wird vom Lerner als Normalfall angesehen.“ (1999: 247) So lässt sich für das Phonem /a:/ <a> wie „Schal“ als Basis-, und <ah> wie „fahren“, <aa> wie „Staat“ als Orthographeme definieren. Die Schreibung von Orthographemen basiert nach Thomé entweder auf der Anwendung innerer Regeln oder dem Abruf aus dem inneren orthographischen Lexikon (ebd. S. 248). Daraus leitet der Autor weiterhin zwei Lernertypen ab.

An dieser Stelle weist Schröder-Lenzen (2009: 55 f.) auf die Relation zwischen der lautorientierten Sprechsprache und dem orthographisch korrekten Schreiben hin, weil es einem geübten Schreiber leichter fällt, die Wörter deutlich auszusprechen und lautgetreu zu schreiben, während der Anfänger beim Einsetzen der gleichen Strategie zu anderen Schreibprodukten kommt. Zugänglicher sind für die Schreibanfänger Sprechsilben, die gewisse Sprecheneinheiten (syllabisches Prinzip) darstellen und einen rhythmischen Zugang zur

Schriftsprache verschaffen (siehe auch Röber-Siekmeyer 1997: 95 ff., Andresen 2005: 225 f., Maas 1999). Dabei sind nach Eisenberg (2011: 86) bei morphologisch einfachen Stämmen zwei Typen dominant: die Einsilber und die Zweisilber, wobei bei den Letzteren die erste Silbe betont ist (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 56). Die Silbenstruktur muss insofern verständlich gemacht werden, als es in jeder Silbe einen vokalischen Kern gibt, der ebenfalls für die unbetonten Silben relevant bleibt. Eisenberg (2011) und Bredel et al. (2011) verweisen auf *das silbische Prinzip* der Rechtschreibung, dem ein sehr hoher Anteil der deutschen Wortschreibungen unterliegt. Dieses Prinzip betrifft im Wesentlichen die Silbenkerne und ist mit der Markierung von gespannten und ungespannten Vokalen verbunden. Hierbei werden folgende Merkmale genannt:

- a) i-Schreibung, womit betonte Silben, außer am Wortanfang, mit einem langen <i> markiert sind
- b) Das Dehnungs- oder silbenschließende h steht bei Silbentrennung am Ende der Silbe vor den Sonoranten und dient primär nicht dazu, die Dehnung des vorausgehenden Vokals anzuzeigen (Rah-men, mah-nen)
- c) Silbenöffnendes h tritt im Kernwortschatz laut Eisenberg (2011) regelmäßig in Zweisilbern auf (Ru-he, se-hen), wobei einer betonten Vollsilbe unmittelbar der Kern einer Reduktionssilbe folgt. Die Funktion des silbenöffnendes h besteht darin, den Formen mit Vokalhäufungen ihr graphematisches Profil zu verleihen (ebd. S. 90). Die h-Schreibungen werden bei Schröder-Lenzen (2009: 59 unter der Kategorie ‚historische Schreibungen‘ ausgefasst mit der Begründung, sie würden dem Stand eines früheren Aussprachemodus entsprechen und ihre Häufigkeitsstellung sei gering
- d) Gelenkschreibungen/ Schärfungsschreibungen in Form von Verdoppelungen markieren die kurzen, ungespannten Vokale, wobei jede Schreibsilbe ihr Konsonantengraphem erhält. Die Sonderregelungen gelten dabei für k (wird zu ck), und z (wird zu tz). Phoneme, die mit Di- oder Trigraphen verschriftlicht werden, werden nicht verdoppelt. Das Konzept der Gelenkschreibungen unterstreicht die Schreibregularitäten innerhalb eines deutschen Zweisilbers.

Das Schriftsystem des Deutschen weist neben dem alphabetischen und dem silbischen einen logographischen Zug auf (Eisenberg 2011: 92), der sich in Form von Morphemkonstanz niederschlägt. Man spricht daher von *dem morphematischen Prinzip* der Rechtschreibung. Dieses Prinzip besteht darin, dass die verwandten Wörter bzw. die Morpheme ihre graphematische Gestalt beibehalten und einheitlich in unterschiedlichen Wortkontexten wiedergegeben werden (z.B. die Auslautverhärtung). Diese Tatsache spielt für den Leseprozess aufgrund der Erkennbarkeit der Morpheme eine wichtige Rolle.



## 2.2.2 Basaler Orthographieerwerb im Schreibunterricht der Schuleingangsphase

Die Normierung der Schriftlichkeit ist den Kindern meistens bereits relativ früh bewusst. Diese Annahme lässt sich anhand einer häufigen Frage, ob etwas richtig geschrieben ist, ausmachen (vgl. Röber 2014). Der Unterricht soll den Kindern einen Zugang zu dieser normierten Sprache ermöglichen, einen Einblick in das Spezifische der geschriebenen Sprache geben, was durch die Vermittlung von Orthographie erfolgt. So lernen die Kinder, dass die Sprache nicht „eine Abbildung von Gesprochenem sein kann, sondern Strukturen, damit eine alle gesprochenen Varietäten überdachende Systematik zeigt und so einen Kontrast zu der mündlichen Sprache bilden muss“ (ebd. S. 91). Das Schreiben bedeutet aus dieser Sicht eine „regelgeleitete Produktion stabiler graphischer Muster aus leseorientierten Gründen“ (ebd. S.94). Anschließend formuliert Röber (2014) basale Normen der Schriftlichkeit:

- Die gesprochene Sprache kann kein Vorbild für die geschriebene Sprache sein
- Geschriebene Sprache ist konzipierbar und kontrollierbar
- Die Schrift hat feste Muster und Regeln, die als Orthographie bezeichnet werden
- Die Orthographie macht den Text lesbar
- Die Kontrolle der orthographischen Richtigkeit geschieht durch Lesen
- Das Anwenden des orthographischen Wissens führt in den meisten Fällen zum Richtigschreiben und Richtiglesen

Was bedeutet genau, über orthographische Kompetenz zu verfügen? Becker (2012) fasst zusammen, dass es sich hierbei um die Fähigkeit handelt, „orthographische Probleme mittels erworbener resultativer und strategischer Ressource zu lösen“ (ebd. S. 139). *Resultative Ressourcen* sollen verfügbare orthographische Muster und Regeln darstellen. Augst/Dehn (2009) führen diesbezüglich auf, dass ein Schreiber zunächst produktiv Lautschemata in Schreibschemata verwandeln muss, „indem er deren Lautfolge schreiblich interpretiert und Schreibregeln anwendet, andererseits sind aber auch schon fertige Schreibschemata gespeichert“ (ebd. S. 41). Die Beherrschung der Rechtschreibung verorten die Forscher auf zwei Ebenen, so unterscheiden sie „ein unbewusstes Rechtschreibkönnen durch Eigenregeln“ von einem bewussten „Rechtschreibwissen durch linguistische, didaktische, psychologische und amtliche Regeln“ (ebd. S. 44). Unter *strategischen Ressourcen* werden die Schreibstrategien verstanden. Diese Strategien wurden mehrmals in Schreibprozessmodellen zusammengefasst und typisiert (vgl. Tabelle 2):

Frith (1986)	Valtin (2000)	Thomé (2006)
	0. Kritzeln	
Logographemisch	1. Willkürliche Schreibungen	1.1. Proto-alphabetisch: rudimentär
	2. Vorphonetisch	1.2. Proto-alphabetisch: beginnende Lautorientierung
Alphabetisch	3. Halbphonetisch	1.3. Proto-alphabetisch: phonetisch
	4. Vollständige phonetische Abbildung	2.1. phonetisch-phonologisch
2.2. phonologisch		
Orthographisch	5. Phonetische Umschrift und erste Verwendung orthograph. Muster	3.1. semiarbiträre Übergeneralisierungen
		3.2. silbisch oder morphologisch orientierte Übergeneralisierungen
	6. Weitgehend korrekte Verwendung orthograph. Muster	3.3. korrekt mit wenigen Übergeneralisierungen

**Tabelle 2: Phasenmodelle des SSE**

Von Vorteil sind solche Entwicklungsmodelle beispielsweise für diagnostische Zwecke. Sie geben Auskunft über individuelle Entwicklungsverläufe der Kinder und helfen, an bestimmte Problembereiche mit Fördermaßnahmen anzuknüpfen. Bemängelt wird beispielsweise von Becker (2012), dass diese Modelle nicht spezifizieren, wie bestimmte Teilprozesse erworben werden, sie berücksichtigen nur ansatzweise prozessuale Aspekte (ebd. S. 138). Außerdem bleiben verschiedene Erwerbstypen innerhalb der Kategorisierungen ausgeschlossen. Folglich wird nicht geklärt, wie sich der mehrsprachige Schrift(sprach)erwerb zum einsprachigen Erwerb verhält. Ein weiterer Ansatzpunkt besagt, dass die Kompetenzentwicklung in manchen Fällen aufgrund der unterschiedlichen Niveaustufen eines Textes schwer kategorisierbar erscheint, worauf Valtin (2000) mit dem Argument reagiert, es würde sich bei den einzelnen Entwicklungsschritten um Strategien handeln, die Kinder anwenden, wenn sie ihnen unbekannte Wörter verschriftlichen sollen.

### **2.2.3 Texte schreiben in der Schuleingangsphase**

„Die Entwicklung der orthographischen Fähigkeiten und der Schreibkompetenz auf der Textebene stehen in einem engen Zusammenhang“, so Mehlem (2012b: 112). Auch wenn das Ineinandergreifen der beiden Dimensionen ein relativ unerforschtes Gebiet darstellt, postulieren zahlreiche Studien eine enge Verbindung zwischen textuellen und orthographischen Kompetenzen (ebd.). Das Schreiben von Texten stellt für Schreibanfänger eine Herausforderung dar. Es geht hierbei nicht nur um die Korrespondenz von Phonemen und Morphemen, sondern um spezielle Muster in Form von Textsorten, um die kommunikativen Anlässe, die in schriftlicher Form gelöst werden, um das wichtigste Spezifikum des Schriftmediums, welches sich aus der Tatsache ergibt, dass es beim Schreiben keinen unmittelbaren Kontakt zum Adressaten und keinen bestimmten Sprechzeitraum gibt.

„Das Schreiben von Texten ist eine Kulturtechnik, mit der sprachliche Handlungen durch die Schrift verdauert werden, die in der Mündlichkeit flüchtig waren, Beziehungen zwischen den Kommunizierenden anonymisiert werden, die eher persönlich waren, und die Kommunikationssituation zerdehnt wird, die eine raumzeitliche Einheit von Sagen und Verstehen war.“ (Krelle 2014: 53).

Während mündliche Kommunikationsnormen und –regeln im Alltag erworben und weitgehend gut beherrscht werden, wird die Entwicklung der Schreibfertigkeiten in die Schulzeit verlagert. Die Notwendigkeit der Erläuterung von Aspekten des speziellen Registers der Schulsprache, die den Kindern erstmalig im Rahmen der Institution „Schule“ begegnet, ist aufgrund von theoretischen Ausführungen und Fragestellung der vorliegenden Arbeit bereits erkennbar geworden und soll im Folgenden vollzogen werden. Zunächst möchte ich auf die Modi des mündlichen sowie schriftlichen Sprachregisters eingehen und das Konzept der Bildungssprache vorstellen. Anschließend wird die literale Kompetenz erläutert und im didaktischen Kontext verortet.

### **2.2.3.1 Konzeptionelle Schriftlichkeit im Schulunterricht: Bildungssprache**

Das im Folgenden dargestellte Konzept unterscheidet sich wesentlich davon, was in den Bildungsstandards formuliert wird, und zwar durch das Ziel, „die schriftlich symbolisierenden Merkmale des Literaten herauszuarbeiten, um den Kindern zu ermöglichen, diese als Kontrast zum oral Gesprochenen zu erfahren [...]“ (Röber 2014: 96).

Schulischer Unterricht stellt für die Grundschulkinder einen neuen Interaktionsraum dar. „Die Sprache, die im Unterricht benutzt wird, entnimmt der alltäglichen Umgangssprache wie auch der disziplinären Fachsprache Elemente und fügt sie zu einer eigenen, auf Wissensvermittlung zielenden, Form zusammen; sie kann als eigenständige Sprachvarietät aufgefasst werden.“ (Gellert 2011: 80) Diese Sprachvarietät wird in der Forschungsliteratur mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet. So spricht Gogolin von einer Bildungssprache. Dabei wird Sprachvarietät als ein Konzept betrachtet, das sich nicht nach Sprachfähigkeit allgemein richtet, sondern auf ein bestimmtes Register bezieht, welches im Kontext formaler Bildung besonders relevant ist (vgl. Gogolin/Lange 2014: 107). Es wird demnach betont, dass dieser gängige Begriff, welcher bereits seit einigen Jahrzehnten bekannt ist, im engeren Sinne im Kontext der Schulleistungsforschung zu verstehen sei. Das spezielle Register zeichnet sich „durch sprachliche Mittel und Strukturen aus, mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können“ (Fürstenau/Lange 2011: 42). Hövelbrinks (2014) nennt außerdem für die Bildungssprache typische Sprachhandlungen: Beschreiben, Vermuten, Erklären, Modellieren, Klassifizieren, Begründen, Benennen (ebd. S. 112). Die Autorin definiert die Bildungssprache als Kompetenz, wel-

che die Fähigkeit zur rezeptiven und produktiven Anwendung schriftsprachlicher, morpho-syntaktischer und lexikalischer Elemente zur Realisierung kontextgebundener fachlich angemessener Diskursfunktionen umfasst (ebd. S. 110).

Die Unterscheidung einer kommunikativen und akademischen Sprachbeherrschung hat bereits Cummins in den 1980er Jahren in Form von BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) mit seiner Interdependenzhypothese oder Eisberghypothese vorgenommen (vgl. z.B. Cummins 1980). Das Eisbergmodell symbolisiert, dass hinter den konversationellen, sprachlichen Fertigkeiten (BICS) noch ein großer Bereich sprachbezogener kognitiver Fertigkeiten (CALP) verdeckt existiert. Hierbei handelt es sich im ersten Fall um eine mündliche Sprachfähigkeit in der Alltagskommunikation mit vereinfachten syntaktischen Strukturen und einem relativ geringen Wortschatz. Die zweite Komponente umfasst die Schriftsprache im schulischen Kontext, die hohe sprachliche und kognitive Ansprüche an die Lerner stellt. Besonders relevant erscheint dieses Modell in Bezug auf den Erwerb der Bildungssprache von mehrsprachigen Kindern, die relativ schnell ihre kommunikative Fähigkeiten und Strategien im Alltag entwickeln, was oft bei der Einschätzung des Sprachstandes täuschen kann. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die auf einen Migrationshintergrund bezogenen Leistungsunterschiede, die vor allem PISA und IGLU ergeben haben, auf die unzureichende Beherrschung der Bildungssprache im schulischen Kontext zurückzuführen sind (Gellert 2011: 108 f.; Naujok 2011: 114 f.). Konkret stellt Hövelbrinks im Rahmen ihrer Studie auf der sprachlichen Ebene fest, dass beispielsweise die bildungssprachliche Lexik in Form von trennbaren Verben für mehrsprachige Kinder als besondere Hürde beim fachbezogenen Sprachhandeln gilt. Fachwörter, die bereits im ersten Schuljahr produktiv beherrscht werden, können von mehrsprachigen Kindern mit Sprachförderbedarf nicht in ihre Kernaussagen integriert werden. Auf der diskursbezogenen Ebene hebt die Autorin das Erklären als eine Diskursform hervor, die bei mehrsprachigen Kindern im ersten Schuljahr zu einseitigen Satzmustern führt (2014: 330).

Auf das Problem der eindeutigen Zuordnung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit haben Koch/Oesterreicher (1984) hingewiesen. Sie unterscheiden nicht nur nach dem Medium eines Textes als Realisierungsform der sprachlichen Äußerungen (medial graphisch und phonisch), sondern auch danach, wie der Text hinsichtlich der kommunikativen Strategien konzipiert wurde (konzeptionell mündlich und schriftlich):

„Bei genauer Betrachtung dieser doppelten Unterscheidung stellt sich heraus, dass das Verhältnis von phonischem und graphischem Kode im Sinne einer strikten Dichotomie zu verstehen ist, während die Polarität von ‚gesprochen‘ und ‚geschrieben‘ für ein Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten mit zahlreichen Abstufungen steht.“ (ebd. S. 17)

Das konzeptionelle Kontinuum wird grundsätzlich als ein Raum definiert, in dem sich die Komponenten in dem Rahmen einzelner Parameter mischen und diverse Äußerungsformen konstituieren. In dem Schema von Koch/Oesterreicher würden ein vertrautes Gespräch (medial mündlich, konzeptionell mündlich) und eine Verwaltungsvorschrift (medial schriftlich, konzeptionell schriftlich) zwei gegenüberliegende Äußerungsvarianten darstellen. Beispielsweise charakterisiert die Kombination Dialog, freier Sprecherwechsel, Vertrautheit der Partner, *Face-to-Face*-Interaktion, freie Themenentwicklung, fehlende Öffentlichkeit, Spontaneität, starkes Beteiligtsein, Situationsverschränkung den Pol „gesprochen“. Die ihm entsprechende Kommunikationsform wird von den Autoren mit dem Begriff „Sprache der Nähe“ beschrieben. Analog charakterisiert die Kombination der Parameterwerte Monolog, fehlender Sprecherwechsel, Fremdheit der Partner, räumliche und zeitliche Trennung, festes Thema, völlige Öffentlichkeit, Reflektiertheit, geringes Beteiligtsein, Situationsentbindung den Pol „geschrieben“. Die ihm entsprechende Kommunikationsform wird als „Sprache der Distanz“ definiert (1984: 21). An dieser Stelle ist nochmal anzumerken, dass zwischen den beiden Polen Abstufungen bestehen. Die meisten Kommunikationsformen stellen somit Mischformen dar. Kritisiert wurde das Modell von Koch/Oesterreicher vor allem hinsichtlich der mangelnden dichotomischen Einordnung von Sprachkompetenzen (vgl. Ott 2006, Mehlem 2013). In seiner Realisierungsform kann BICS mit konzeptioneller Mündlichkeit und CALP mit konzeptioneller Schriftlichkeit verglichen werden (siehe Ott 2006: 198). Die Sprache der Distanz bzw. konzeptuelle Schriftlichkeit bilden in diesem Kontext ein Synonym zum Begriff der Bildungssprache.

Maas (2008: 329 ff.) referiert in diesem Zusammenhang über die materielle (mündliche/schriftliche) und die strukturelle (*orate/literate*) Seite des Sprachlichen. „*Orate* Strukturen sind auf sprachliche Handlungen mit einem konkreten Anderen abgestimmt [...]“, wobei „*literate* Strukturen sprachliche Aktivitäten bestimmen, die auf einen generalisierten Anderen abgestellt werden [...]“ (ebd. S. 332). Aus morphosyntaktischer Sicht kann *orat* als Minimierung des artikulatorischen Aufwands definiert werden, insbesondere durch die Entlastung der Sprachverarbeitung durch wenig explizite, minimal verdichtete Äußerungen. *Literat* darf hingegen nicht als einfache Komplexitätsmetrik verstanden werden. „Satzstrukturen sind *literate*, wenn sie für die Verdichtung von Information genutzt werden.“ (Maas 2013: 53) Die Leistung der literaten Artikulation gegenüber nicht-literaren (*oraten*) Strukturen erkennt Maas darin, ein Abfolgeschema als formale Ressource zu nutzen, um einen Sachverhalt darzustellen, um ihn in seinen Relationen explizit zu machen – und dabei insbesondere Abhängigkeiten sichtbar zu machen, die nicht auf der Hand liegen. Aufgrund von der Dynamik beider Konzepte und des Primates *orater* Strukturen muss eine Modellierung von einem Feld der sprachlichen Artikulationsmöglichkeiten ausgehen, in dem *orat* und *literate* als Pole definiert sind (ebd. S. 71):

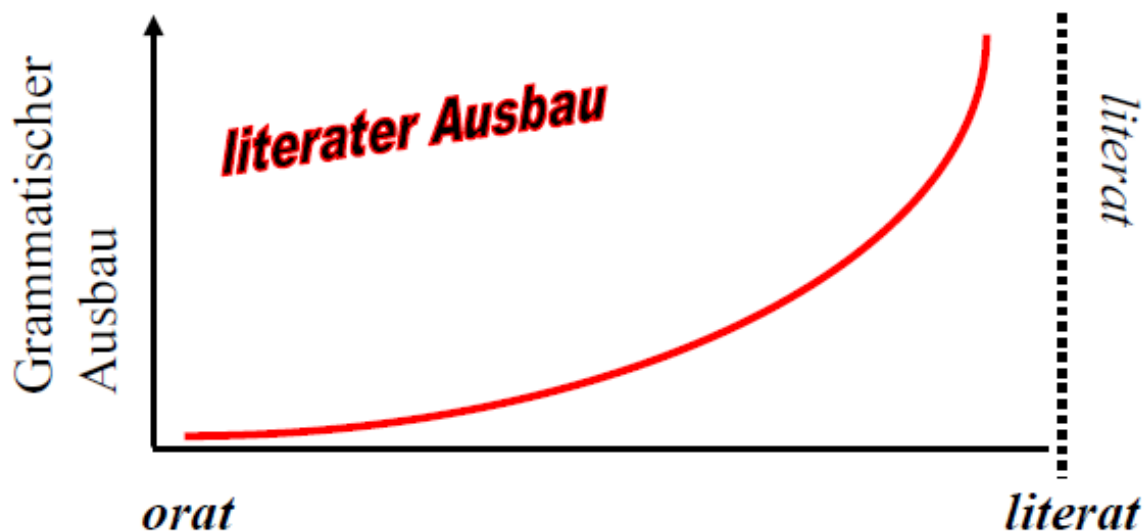


Abbildung 2: Literater Ausbau (Maas 2013: 71)

Da es nach Maas (2013) keine reinen literaten Äußerungen gibt, ist der Pol in dieser Grafik als Grenzwert abgebildet. „Literat bestimmt die Gerichtetheit des maximierten Sprachausbaus, abgestellt auf die symbolische Repräsentation von Sachverhalten („Darstellung“), die ihre kognitive Bearbeitung ermöglicht.“ (ebd. S. 71) Orat wird als Ausgangsposition für den Sprachausbau präsentiert, wobei orate Strukturen ebenfalls z.B. in ihrer Prosodie ausgebaut werden.

Abschließend lassen sich jene Begrifflichkeiten identifizieren, die sich auf eine gemeinsame Erscheinung – institutionsbedingte Sprachvarietät – richten und dennoch nicht gänzlich synonym gebraucht werden können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit möchte ich den Untersuchungsgegenstand nicht als Bildungssprache bezeichnen, sondern als konzeptionelle Schriftlichkeit und literale Sprachformen, da auch der Fachwortschatz nicht im Vordergrund steht.

### 2.2.3.2 Literalität

Der Erwerb literaler Strukturen vollzieht sich größtenteils in der Schule. Gogolin (2004) betont, dass mit diesem Konzept ein wesentliches Merkmal schulischer Sprachlichkeit fokussiert wird. Die Autorin bezieht sich dabei auf den Umstand, „dass schulspezifische Kommunikation nicht allgemeinsprachlich, sondern fachspezifisch bestimmt ist“ (ebd. S. 106). Laut Gogolin besitzt die schulische Kommunikation, auch wenn sie sich mündlich vollzieht, die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit. Diese These stimmt mit den Gedanken von Koch/Oesterreicher (1984) und Maas (2008, 2014) insofern überein, als dass sich die Äußerungsformen zwischen den beiden Polen der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. des Litera-

ten und der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. des Oraten nicht zuletzt aufgrund ihrer Medialität nicht gleichmäßig verteilen. Mehlem betont zudem, dass die literalen Textformen innerhalb des Kontinuums (vgl. Abb. 2) auf unterschiedlichen Stufen liegen, „je nachdem, welche sprachkulturellen Indikatoren hierfür veranschlagt werden“ (2013: 340). Dies wird von Feilke am Beispiel des Gebrauchs von direkter und indirekter Rede zum Anhaltspunkt seiner Kritik gemacht (ebd.). Dagegen argumentiert Mehlem in Anlehnung an Biber (1988), dass man mit verschiedenen Parametern bzw. sprachstrukturellen Indikatoren nicht nur dieselben Texte innerhalb des Kontinuums unterschiedlich positionieren kann, sondern auch „das Auseinandertreten genuin literater und narrativer Indikatoren“ (2013: 341).

Die Rolle der Literalität wird in der Forschungsliteratur durchgehend hervorgehoben und mit dem allgemeinen Schulerfolg in Zusammenhang gebracht. In diesem Zusammenhang tritt die Frage nach einer Definition von Literalität in den Vordergrund. Feilke (2001) beschreibt den Begriff als einen sensiblen Nerv der Schriftlichkeit (ebd. S. 35). Die Literalität sei „eine normative Erwartung, eine ideale und notwendig idealisierte Vorstellung davon, wie Texte geschrieben sein sollen bzw. welches Textverständnis literalen Erwartungen an die Rezeption entspricht“ (ebd.). Feilke bezieht die literale Kompetenz auf die Textsortenkenntnis, differenzierte Handlungskontexte, Werte und Normen für Schrifttexte. In seiner späteren Arbeit definiert der Autor die Literalität mithilfe von drei Perspektiven: kultureller, Handlungs- und Strukturdimension.

So bezeichnet die Literalität aus *kultureller Perspektive* „die Gesamtheit von Einstellungen und Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen, die für den Fortbestand einer Schriftkultur gebraucht werden“ (Feilke 2011: 5). Dabei wird Literalität mehr als eine bloße Möglichkeit verstanden, sich schriftlich auszudrücken. Sie schließt ein verändertes Verhältnis der Menschen zur Sprache ein. Im kulturellen Paradigma findet man eine Erklärung für Feilkes Thesen bezüglich der gesellschaftlichen Erwartungen an literale Textformen und das Kontextwissen. Die Erwartungen der Zuhörer werden hierbei insbesondere durch Institutionen geprägt. Im Falle eines Vortrags nimmt das Publikum beispielsweise an, dass ein inhaltlich gut strukturierter, geplanter Text geboten wird, welcher im Grunde genommen als schriftlicher Text funktioniert. Hierbei findet man einen Bezug zum Modell von Utz Maas (2013), welches die erwähnte Form als medial orat und konzeptionell literat beschreiben würde.

„Wissenschaft als Institution ist eine besonders prominente Ausformung eines Aspekts von Schriftkulturen. Dort, wo Literalität die kulturelle Reproduktion mitbestimmt, ob im Recht, der Religion, der Wissenschaft oder der Bildung wird sie selbst zur sozialen Institution: Es hängen bestimmte Rollenerwartungen daran, an die sich Verhaltensnormen und schließlich auch sprachliche Kompetenzen in der Beherrschung bestimmter Sprachformen anschließen.“ (Feilke 2011: 6).

In dieser Zusammenfassung wird die Rolle der Schule als einer Bildungsinstitution, in der die Kinder ihre Begegnung mit der Literalität erleben, sichtbar. An der Stelle ist von der „literalen Sozialisation“ oder dem Erwerb der literalen Kompetenz die Rede. Die Entwicklung konzeptioneller Literalität beginnt nach Feilke (2001: 37) lange vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb, sofern die Voraussetzungen gegeben sind. Dies kann beispielsweise beim Kennenlernen der Schriftpraxen Erwachsener, beim Betrachten von Bilderbüchern sowie in Vorlesituationen geschehen. Auch Wildemann (2015: 97 f.) schreibt den Aktivitäten rund um die Schrift-, Buch-, Hör-, Seh- und Medienkulturen, die einen Beitrag zu den frühen schriftbezogenen Erfahrungen der Kinder leisten, eine wichtige Rolle zu. Die Literalität wird nicht durch das Lesen- und Schreibenlernen erworben, sondern durch bestimmte Anlässe im Alltag der Kinder. Die Forscherin sieht die Literalität vielmehr als einen Wegbereiter in die Schrift, da den Kindern schriftspezifische Strukturen und Handlungsweisen vertraut sind, die sie für den Erwerb der Schriftsprache nutzen können. Die Tatsache, dass die Kinder in einer literalisierten Gesellschaft aufwachsen, bedeutet jedoch nicht, dass sie eine qualitativ gleichwertige literale Kompetenz ausbilden. Die frühen Literalitätserfahrungen der Kinder hängen stark von familiären Gegebenheiten wie von dem sozio-ökonomischen Status und der Bildungsaspiration der Eltern ab. Infolgedessen entwickelt sich die literale Erziehung zur institutionellen Aufgabe (ebd. S. 98).

Unter *dem Handlungsaspekt* greift Feilke (2011) den Unterschied von Schreiben und Sprechen bzw. von Lesen und Hören auf, wie die Abb. 3 zeigt:

<b>Sprechen:</b>	<b>Schreiben:</b>
<p><i>kommunikativer Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• situativer Kontext (ich-hier-jetzt)</li> <li>• Interaktion/Dialog</li> <li>• konkreter Adressat</li> <li>• flüchtiges Produkt</li> </ul>	<p><i>kommunikativer Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kein situativer Kontext</li> <li>• Monolog</li> <li>• abstrakter Adressat</li> <li>• konstantes Produkt</li> </ul>
<p><i>semiotischer Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analog verbale, paraverbale, und nonverbale Produktion</li> </ul>	<p><i>semiotischer Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rein verbale Produktion</li> <li>• aber auch: Typographie, Layout</li> </ul>
<p><i>temporaler Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikulationsrate: 4.51 (S/S)</li> <li>• Kompositionsrate: 2.92 (S/S)</li> <li>• Ca. 200 Wörter/Minute</li> </ul>	<p><i>temporaler Aspekt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikulationsrate: 0.89 (S/S)</li> <li>• Kompositionsrate: 0.51 (S/S)</li> <li>• Ca. 20 Wörter/Minute</li> </ul>

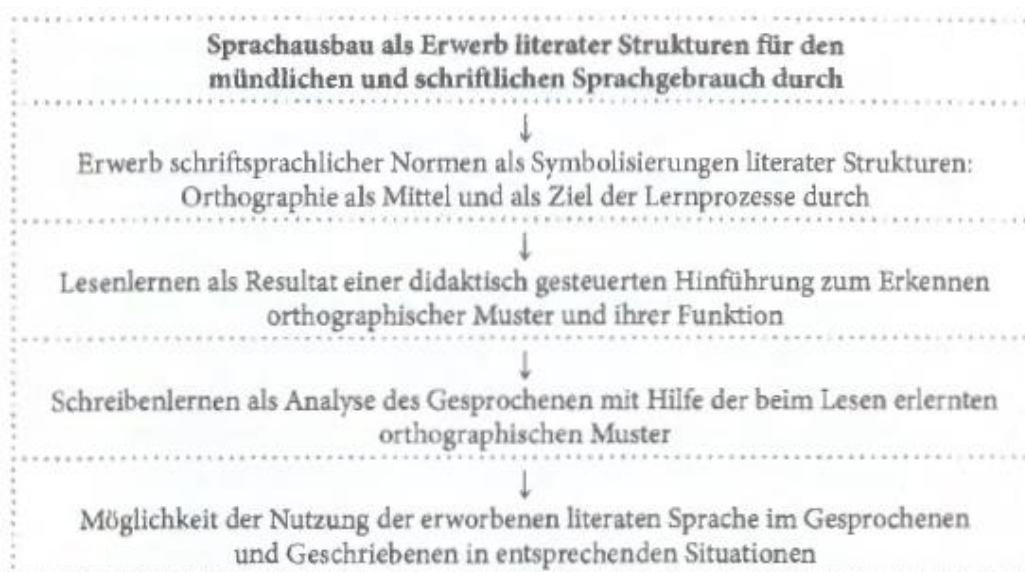
Abbildung 3: Handlungsaspekt – Unterschiede von Sprechen und Schreiben (Feilke 2011: 8)



Hierbei ist eine Parallele zu BICS und CALP innerhalb der Interdependenzhypothese von Cummins erkennbar (vgl. S. 8 & 29)

Feilke (2011) referiert weiterhin über die *strukturelle Komponente*, die auf die Korrelation zwischen der Schrift und Sprache zielt und die Begriffe der geschriebenen Sprache, der schriftlichen Sprache und der Schriftsprache definiert. Der erste Begriff bezieht sich somit auf einen rein medialen Aspekt der Schriftlichkeit. Im ersten Schuljahr produzieren die Schüler zunächst geschriebene Sprache. Die schriftliche Sprache stellt für Feilke eine höhere Kompetenzstufe dar und zeichnet sich durch eigenständige Formmerkmale aus, die für Rezipienten eine Hilfestellung leisten. Die Äußerungen sind zum Teil bereits medial und konzeptionell schriftlich, was durch den Einsatz spezieller sprachlicher Mittel erkennbar ist. Die Schriftsprache bildet „eine historisch tradierte Form einer schriftlichen Sprache, die mit ihren stilistischen und grammatischen Obligationen auch auf das Sprechen zurückwirkt [...]“ (ebd. S. 12). Anschließend fasst Feilke seine Ausführungen zusammen, indem er formuliert, die literale Kompetenz bedeute keine Beherrschung von Zeichen, sondern eine Beherrschung der Formmerkmale schriftlicher Sprache, die das kontextfreie Verstehen ermöglichen (ebd.).

Anhand der präsentierten Sachverhalte entwirft Röber (2014) ein didaktisches Modell, welches den Bildungsstandards gegenübergestellt wird:



**Abbildung 4: Sprachliches Lernen (Röber 2014: 97)**

Bei Röber werden mediale und konzeptionelle Ebenen wieder zusammengeführt. Analog zu Feilke ist der Begriff des Sprachausbaus und am Ende der Kette die Nutzung der Strukturen im Gesprochenen und Geschriebenen in entsprechenden Situationen. Der Mittelteil ist dagegen auf Orthographie beim Lesen und Schreiben bezogen, die aber in diese funktionale Perspektive eingebettet sind.

## **2.2.4 Methoden und didaktische Schwerpunkte der Schriftvermittlung in der Grundschule**

Die Auseinandersetzung mit gegenstandsspezifischen Bestimmungen für den Sprachunterricht in der Grundschule hat ergeben, dass diese in zweierlei Hinsicht zu verstehen sind. Abhängig von der Jahrgangsstufe wird der Fokus abgesehen von basalen Schreibfertigkeiten entweder auf die Rechtschreibung oder auf die Ausbildung literaler Kompetenz gelegt. Im Folgenden soll zusammenfassend dargestellt werden, inwiefern sich die Anforderungen an die Lerngegenstände in didaktischer Unterrichtsgestaltung niederschlagen.

Bredel und Röber (2011) betonen die Wichtigkeit der didaktischen Gestaltung des anfänglichen Schreibunterrichts für den Lernerfolg der Kinder. Die Basis, die die Schüler mitbringen, solle für weitere Lernprozesse genutzt und ausgebaut werden. Historisch bedingt haben sich zwei oppositionelle Traditionen des Schreibunterrichts herausgebildet: einerseits der herkömmliche Unterricht und andererseits das Konzept des Spracherfahrungseinsatzes. Dieser Opposition liegen unterschiedliche Zugriffsweisen auf die Sprache zugrunde. Der traditionelle Einsatz geht schriftlernend vor und richtet sich auf das Lernergebnis aus, während die offene Modellierung des Schreibunterrichts schriftkundig funktioniert und sich auf die Lernprozesse konzentriert (Hinney 2011: 220 f.).

Der herkömmliche Schreibunterricht versteht den Schriftspracherwerb als einen zweischrittigen Vorgang, bei dem in der ersten Klasse Laut-Buchstaben-Beziehungen im Mittelpunkt stehen, und erst ab der zweiten oder dritten Klasse orthographische Fähigkeiten von den Kindern erwartet werden. Die orthographischen Schreibungen basieren hierbei nicht auf dem systematischen Wissen über die Sprachregularitäten, sondern werden eher als Abweichungen vom lautgetreuen Schreiben angesehen und als Andersschreibungen deklariert. Aus diesem Grund fungieren die Merksätze und Lernwörter im traditionellen Schreibunterricht als memorierend zu erwerbende Einheiten. Es gilt dementsprechend das Prinzip der Fehlervermeidung. Die Fehler werden ausschließlich in der Anfangsphase bei freien Schreibungen toleriert (Bredel/Röber 2011, Müller 2010). Im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung ist festzuhalten, dass verbreitete Sozialformen Einzel- und Partnerarbeit darstellen und dass als Medium die Fibel<sup>14</sup> eingesetzt wird (Schründer-Lenzen 2009: 128ff).

Die Fibel als didaktisches Instrument wird jedoch nicht nur im Rahmen eines herkömmlichen Unterrichts benutzt. Seit dem Ende der 70er Jahre gewinnt das Konzept des offenen Unterrichts im Zuge der reformpädagogischen Einsätze im Grundschulbereich an Anerkennung. Im Bereich des Schreibunterrichts bringt der Spracherfahrungseinsatz eine andere Sichtwei-

---

<sup>14</sup> Unter dem Begriff „Fibel“ wird ein Lehrwerk verstanden, welches den Kern eines Leselehrgangs darstellt. Oft ist eine Fibel mit Zusatzmaterialien erhältlich. Dazu gehört meistens eine Anlauttabelle, die das Schreiben unterstützt.

se auf das Schreibenlernen. Das Konzept besagt, die Kinder müssen sich aktiv mit Schrift und Sprache auseinandersetzen. Die Vorstellung, dass den Kindern zunächst basale Schreibtechniken vermittelt werden, wird aufgegeben. Stattdessen werden die Schüler dazu angeregt, mit der Schrift zu experimentieren und bereits im ersten Schuljahr eigene Texte zu verfassen, um sich die Schrift aus eigener Erfahrung zu erschließen (vgl. Andresen 2005: 234 f., Müller 2010: 88 ff.). Methodisch gesehen ist ein nach dem Konzept des Spracherfahrungseinsatzes erarbeiteter Schreibunterricht durch freies Schreiben mit der Anlauttabelle, Arbeiten am „Buchstaben der Woche“, vielfältige Sozialformen, Wochenpläne und Projektarbeit gekennzeichnet (Schröder-Lenzen 2009: 128 ff.). Einen besonderen Stellenwert nehmen in diesem Zusammenhang Fehler ein. Sie werden nicht nur toleriert, sondern als Hinweise auf das aktuelle Wissen der Kinder und „notwendige Stationen auf dem Weg zur entfalteten schriftsprachlichen Kompetenz“ (Andresen 2005: 233) angesehen. Mehlem/Lingnau verweisen diesbezüglich auf die Gefahren, die sich im Zusammenhang mit der Fibelarbeit ergeben könnten. Sie kritisieren die rein segmentalen Ansätze, welche Wörter als Abfolge von Phonemen beschreiben, die einzeln rausgehört und in Grapheme übersetzt werden sollen (vgl. Mehlem/Lingnau 2012; Lingnau/Mehlem 2012). Die Forscher verkünden in ihren Aufsätzen eine Wende in der Schreibdidaktik, die sich innerhalb der letzten Jahre nachvollziehen lässt. Vor allem wird diesbezüglich das Werk von Christa Röber berücksichtigt, die einen prosodiebasierten Ansatz der Schriftvermittlung vertritt (vgl. dazu 2.3). Die Autoren geben an:

„In didaktischer Hinsicht zielt die neue Modellierung der deutschen Wortschreibungen also zunächst auf eine Kritik der Überlautierung (so genannte Pilotsprache) einerseits und den Gebrauch von Anlauttabellen als einem mittlerweile dominanten Instrument zur Phonem-Graphem-Analyse andererseits.“ (Lingnau/Mehlem 2012: 145)

Mithilfe einer Mikroanalyse ausgewählter Videosequenzen schlussfolgern Lingnau/Mehlem (2012), dass der segmentale Ansatz an seine Grenzen stößt, wenn die Pilotsprache<sup>15</sup> zu Komplikationen in der Weise führt, dass das geschriebene Wort aufgrund seiner überzogenen, schriftgerechten Aussprache keinen Wiedererkennungswert in anderen Kontexten hat. Die Anlauttabellen werden als unangemessen für die Darstellung der prosodischen Struktur deutscher Wörter erklärt. Dies könne dazu führen, dass eine mühevoll erarbeitete Verschriftung keine lesbare, der Standardschreibung entsprechende Form erzielt (ebd. S. 162).

Laut Bredel/Röber (2011) wird der Schriftspracherwerb als eine regelgeleitete Auseinandersetzung mit den Sprachstrukturen, die beim Spracherwerb erworben wurden, verstanden

---

<sup>15</sup> Pilotsprache ist eine didaktische Sprachvariation, die sich durch Überlautierung kennzeichnet. Sie wird oft von den Lehrkräften im anfänglichen Schreibunterricht für die Verschriftlichung von Wörtern mit einer Anlauttabelle eingesetzt. Durch ein langsames und deutliches Aussprechen sollen die Kinder alle Laute eines Wortes analysieren können.

(vgl. Maas 2008). Den Unterschied zwischen früheren und späteren Aneignungsprozessen macht nicht der „Strategiewechsel“ aus, sondern das durch die Schrifterfahrung wachsende Schriftwissen. Ähnlich wie im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes verfassen die Schüler eigene Texte und erschließen sich dadurch schriftsprachliche Strukturen. Dies kann jedoch nicht nur implizit geschehen, sondern schließt entsprechend strukturierte Angebote des Unterrichts ein.

### **2.3 Schriftspracherwerb als soziale Praxis**

Schulunterricht stellt seit geraumer Zeit ein beliebtes Forschungsfeld der empirischen Wissenschaften dar und ist Gegenstand der Soziologie, der Pädagogik, der Didaktik, der Linguistik und einer Reihe weiterer Disziplinen oder Teildisziplinen, die sich mit den institutionellen, sozialen und intersubjektiven Faktoren und Prozessen der Wissensgenerierung, -konstruktion und -vermittlung beschäftigen. Naujok/Brandt/Krummheuer (2008) schlagen vor, bei einer Typisierung der unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge auf den Forschungsgegenstand nicht von einer zugrunde liegenden methodischen Orientierung auszugehen, weil sie die dahinter verborgenen sowie unterschiedlichen Forschungsansätze nicht gänzlich aufgreift, sondern sich auf forschungsparadigmatische Unterschiede beschränkt. Mit dem letztgenannten Aspekt meinen die Autoren zwei verschiedene phänomenologische Betrachtungsweisen der sozialen Interaktion. So können Studien über „psychische Systeme“ genannt werden, worin sich der Forschungsblick auf die Individuen richtet. Mit dieser Forschungsperspektive sind Sender-Empfänger-Vorstellungen verbunden. Die Formen der Lehrer-Schüler- oder Schüler-Schüler-Interaktion werden hierbei wie Beeinflussungsfaktoren auf die Schülerpersönlichkeit verstanden. Im zweiten Fall fokussiert die Forschung „soziale Systeme“ aufgrund des einhergehenden symbolisch-interaktionistischen Verständnisses. Die Unterrichtssituation stellt demnach einen Interaktionsraum mit potenziellen Ausgestaltungsmöglichkeiten dar, welcher formal durch sequenzielle Strukturierung gekennzeichnet ist und worin Bedeutungsaushandlungen stattfinden (ebd. S. 780). Die vorliegende Studie ist Bestandteil dieser Gruppe.

Diverse Forschungsmethoden, die sich meistens aus fundamentalen theoretischen Ansätzen entwickeln, legen abhängig von ihrer Fragestellung und ihrem Forschungsinteresse eine fokussierte Unterrichtsdefinition zugrunde, die insbesondere einen spezifischen Aspekt dieses komplexen Systems hervorhebt. So kann Unterricht als ein System von Handlungen angesehen werden, die durch entsprechende Planung in einen Zusammenhang gebracht werden, wobei die didaktische Theorieentwicklung an einer Optimierung dieses Handlungssystems Unterricht arbeitet. Unterricht stellt in diesem Fall einen lehrergesteuerten Prozess der Informationsverarbeitung dar und wird meist mithilfe eines „Angebot-Nutzungs-Modells“ be-

schrieben (vgl. Helmke 2002). Eine weitere Option umfasst das Unterrichtsgeschehen aus der Perspektive sprachlicher, subjektiver Herstellung von Bedeutungen, wobei somit Sprachroutinen entwickelt werden, die die soziale Situation „Unterricht“ aufrechterhalten und innerhalb derer eine gemeinsame Herstellung von Wissen stattfindet (Rabenstein 2010). Die dritte Auffassung von Unterricht wurde von Luhmann (2002) erarbeitet, der in seiner Arbeit zum gesellschaftlichen Erziehungssystem Unterricht als ein Interaktionssystem beschreibt. Hierbei entwirft er zunächst jene Merkmale, die eine Interaktion unter Anwesenden – welche auch die Unterrichtsinteraktion darstellt – im Allgemeinen beschreiben sollen. Dazu gehört in der ersten Linie „das Reflexivwerden des bewussten (also rein psychischen) Wahrnehmens“ (ebd. S. 102), wobei die Teilnehmer eines solchen Systems wahrnehmen, wahrgenommen zu werden, worin eben die Teilnahme an einem Erziehungssystem besteht (ebd. S. 102). Für jeden Teilnehmer ist die Differenz zwischen Anwesenden und Abwesenden und damit die Grenze des Interaktionssystems offensichtlich. Das operativ geschlossene, selbstreferenzielle System<sup>16</sup> erzeugt sowohl einen Überschuss an Beobachtungsmöglichkeiten psychischer Systeme als auch die strukturelle Unbestimmtheit, die jede Voraussicht ausschließt und die Retrospektion in der Entwicklung des Systems begründet. Auf den Überfluss an Möglichkeiten reagiert das System durch Selbstorganisation auf operativer und semantischer Ebene (ebd. S. 14). Zu den besonderen Bedingungen der Interaktion in den Schulklassen zählt Luhmann Aspekte wie die Bewältigung der Komplexität durch die Zeit- und Ortsangaben der Zusammenkunft der Teilnehmer, weshalb die Termini „Schulstunde“ und „Schulklasse“ in der Gesellschaft etabliert sind. Ferner dient auch die Rollendifferenzierung dazu, die Beteiligung an Kommunikation zu regeln und somit die Komplexität abzubauen. Infolgedessen darf sich der Lehrer immer äußern, er übernimmt die Kontrolle des Interaktionsverlaufs, wodurch die Darstellungschancen der Lernenden durch Anweisungen und Fragen eingeschränkt werden. Die Kinder erlernen hierbei korrespondierende Erfahrungen wie Warten, Zurückweisung, Unterbrechung, Geduld, Resignation (ebd. S. 105 ff.). Die auffälligste Eigenart des Interaktionssystems „Unterricht“ ist nach Luhmann „die komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur Lehrer/Schüler, die Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten Lehrers disbalanciert“ (ebd. S. 108).

Allen drei Fassungen liegt eine interaktive Basis zugrunde. Es ist offensichtlich, dass die Prozesse der schulischen Wissensvermittlung im Rahmen einer Interaktion vollzogen werden. Die Interaktion im allgemeinen Sinne wird meist als Oberbegriff, der sich auf menschli-

---

<sup>16</sup> Als geschlossen gilt ein solches System, welches „eigene Operationen ausschließlich im Netzwerk und durch das Netzwerk eigener Operationen reproduziert und sich dadurch von einer nicht dazugehörigen Umwelt abgrenzt“ (Luhmann 2002: 13). Selbstreferenz heißt bei Luhmann, dass die Systeme ihre eigenen Operationen beobachten. Sie sind durch die Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz bestimmt. „Sie oszillieren zwischen diesen beiden Referenzrichtungen, können jeweils eine focussieren, aber nur vor dem Hintergrund der Möglichkeit, zur anderen überzugehen.“ (ebd. S. 14)

ches Handeln bezieht und nicht isoliert, sondern immer als ein Miteinander-Handeln betrachtet wird, verstanden (Lengyel 2012). Naujok et al. (2008) definieren die Interaktion ebenfalls als eine Wechselwirkung, die durch die Kommunikation vermittelten wechselseitigen Beziehungen zwischen Personen und Gruppen und daraus resultierende gegenseitige Beeinflussung ihrer Einstellungen, Erwartungen und Handlungen einschließt. Bei allen drei Unterrichtskonzeptionen kann von sprachlichen, interpersonalen Handlungen ausgegangen werden. Körperliche Aktivitäten (inkorporierte Praktiken), mimetische Handlungen, dingliche und räumliche Komponenten werden in diesem Zusammenhang zunächst marginalisiert, was aufgrund der aktuellen Forschung als ein Kritikpunkt betrachtet werden kann (siehe Kap. 3.3 - 3.4).

### **2.3.1 Rahmenbedingungen der Institution „Schule“**

Institutionen bilden einen spezifischen Rahmen, welcher für die darin verorteten interaktiven Prozesse, wie Luhmann (2002) bereits aufgeführt hat, mit Konsequenzen verbunden ist. Im Folgenden soll die Frage geklärt werden, welche Spezifika die Rahmenbedingungen der Institution „Schule“ aufweisen und in welcher Weise sich diese auf das Unterrichtsgeschehen auswirken. Zunächst soll generell festgehalten werden, dass jede institutionelle Interaktion auf einer vorbestimmten Struktur und einer Normierung beruht und dass die Aktivitäten, die sich innerhalb einer Institution abspielen, in Zusammenhang mit dem unmittelbaren Zweck der Institution stehen.

Das primäre Anliegen der Schule basiert auf der Weitergabe des gesellschaftlichen Wissens. In Anlehnung an Ulich (2001) und Spiegel (2006) lassen sich hauptsächlich drei institutionelle Merkmale herausarbeiten, die die interaktive Wissensvermittlung in der Schule beeinflussen: In erster Linie handelt es sich hierbei um jegliche Arten von Zwängen, die bereits auf dem hohen institutionellen Niveau durch Gesetzgebungen eingepreßt wurden und mit einer Schulpflicht in Deutschland einhergehen. Die Rollenzuweisungen innerhalb des Systems legen die Handlungsmöglichkeiten fest. Beispielsweise stellen die Zusammensetzungen von Schulklassen als Arbeitsgemeinschaft sowie die Zuweisung von Klassen zu einer Lehrperson prototypische institutionell auferlegte Zwänge dar. Ebenso sind die LehrerInnen durch rollenspezifische Vorgaben verpflichtet, sich bei der Planung ihrer Tätigkeit nach Schulcurricula bzw. Lehrplänen zu richten (vgl. auch Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 6). Auch die Überprüfung der Wissensvermittlung ist an ein verordnetes Bewertungssystem gebunden. Mit den institutionell bedingten Zwängen ist auch der Begriff der Leistung zusammenzudenken. Der Leistungszwang äußert sich innerhalb der schulischen Interaktion auf der Seite der Schulleitung, der Lehrkräfte und der SchülerInnen. Die ersteren sind in jeder institutionellen Handlung nicht wegzudenken. Die LehrerInnen sind als Fachleute einem Leistungsdruck ausge-

setzt. Professionell ist eine Lehrkraft dann, wenn sie in verschiedenen Anforderungsbereichen über möglichst hohe Kompetenzen verfügt. Der Grad der Professionalität wird oft durch das Erreichen definierter Kompetenzniveaus sowie durch das Erreichen möglichst großer Lernzuwächse bestimmt (vgl. Terhart 2011). Seitens der SchülerInnen besteht im Hinblick auf ihre schulische Karriere und den Schulerfolg ein Leistungsdruck, welcher in der Selektionsfunktion der Schule seinen Ursprung hat (Becker-Mrotzek/Vogt 2009).

Die bereits angesprochenen institutionellen Rollenzuschreibungen bilden eine Art Hierarchie im sozialen System des Schulunterrichts, die durch die Aufteilung von Machtverhältnissen gekennzeichnet ist. „LehrerInnen verfügen über zahlreiche Machtquellen: Sie loben oder tadeln die Leistungen der SchülerInnen; sie belohnen erwünschtes oder bestrafen unerwünschtes Verhalten; sie verfügen über Kenntnisse (Expertenmacht) und über eine rechtlich abgesicherte Autoritätsposition“, so Ulich (2001: 80). Spiegel (2006) betont in diesem Zusammenhang, Macht sei differenziert zu betrachten. Die Autorin führt eine empirische Studie durch, deren Ergebnisse im Hinblick auf die Lehrerautorität zeigen, dass prinzipiell die Frage zu stellen sei, inwieweit für die Beteiligten Machtausübung und Disziplinierung als tatsächliche Handlungsmöglichkeiten infrage kommen und ob die Demonstration und Ausübung von Macht mit den Rollenerwartungen und dem Rollenverständnis der Lehrenden kompatibel ist.

Mit den beiden bereits ausgeführten Merkmalen der schulischen Interaktion hängen ebenfalls Asymmetrien zusammen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen äußern und diverse Ursachen haben. Jene Ursachen sind die auf anthropologische, soziokulturelle, sachliche und gesprächsstrukturelle Vielfalt zurückzuführen.

### **2.3.2 Prämissen der Unterrichtsinteraktion**

In ihrer Arbeit über die Unterrichtsinteraktion beschäftigt sich Carmen Spiegel (2006) mit der Frage, auf welche Art der Unterricht ausgehandelt wird und „wie die Beteiligten je nach Interaktionsweise unterschiedliche Unterrichtsweisen konstituieren“ (ebd. S. 3). Für die Forschungszwecke entwirft die Autorin ein Raster, welches gleichzeitig einen Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zur Schulinteraktion darstellt. Sie nennt Prämissen der Unterrichtsinteraktion, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ebenfalls akzeptiert werden können und einem besseren Verständnis des Forschungsgegenstandes dienen. Die Autorin spricht zunächst von einer durch die kommunikativen Praktiken gemeinsam konstituierten Interaktionssituation (vgl. Deppermann, 2008): „Indem sich Akteure wie Lehrende verhalten und behandelt werden, weitere Akteure wie Schülerinnen und Schüler, konstituieren sie gemeinsam das soziale Ereignis Unterricht.“ (Spiegel, 2006: 5) Die Institution liefert äußerliche Bedingungen wie Ort, Curricula, Zeitrahmen, Stundenplan, Sitzordnung, die häufig in Form von Akteurswissen einen Einfluss auf die Interaktion haben.

Ein weiterer Gedanke ist hinsichtlich der Unterrichtsinteraktion mit den Begriffen der Reflexivität und der Indexikalität<sup>17</sup> verbunden. Hierbei handelt es sich um die Situationswahrnehmung und gegenseitige Bedeutungszuschreibung. Auch die institutionellen Rahmenbedingungen werden von den Akteuren individuell reflektiert. An dieser Stelle referiere ich über die Ergebnisse Spiegels Studie, die individuelle Facetten der Lehrerhandlungen beschreiben. Die Autorin konnte rekonstruieren, dass Lehrende individuelle Gesprächshandlungstypen wählen und kombinieren und sie in je eigener Weise realisieren (ebd. S. 214 ff.). Die Wirkung einer Gesprächshandlung ist abhängig von ihrer Realisierungsform und ihrem Realisierungskontext. So wird diese Handlung als verständlich oder nichtverständlich eingestuft. Außerdem spielt die Auswahl der Gesprächshandlungen eine Rolle: Andere Gesprächshandlungen etablieren unterschiedliche Interaktionsstrukturen, so Spiegel (2006). Eine individuelle Realisierung der Rollen sei ebenfalls für die Gestaltung der Unterrichtsinteraktion relevant. Die Forscherin spricht in diesem Zusammenhang von der dominierenden Funktion der Lehrerrolle, die die Interaktionsrollen und –aufgaben der anderen Beteiligten vorstrukturiert. Allerdings sind es „Interaktionsangebote, die von den Beteiligten im Interaktionsverlauf weiter ausgehandelt werden können“ (ebd. S. 215). Des Weiteren stellt die Autorin fest, dass die Art des Beziehungsaufbaus zwischen den Lehrenden und der Klasse genauso Einfluss auf das Interaktionsgeschehen hat. Sie schlägt sich in der Behandlung der Schülerinnen und Schüler und in den Gesprächsmodalitäten, die im Zusammenhang mit der Beziehungskonstitution und den damit verbundenen Partnerhypothesen stehen, nieder. Die nächste Prämisse der Unterrichtsinteraktion besteht für Spiegel (2006) in ihrer Zweckgebundenheit. Zusammenfassend lässt sich dieser Punkt wie folgt beschreiben: Die Akteure orientieren sich bei der Durchführung der Interaktionsaufgaben am institutionellen Zweck der Interaktion, welcher im Fall des sozialen Systems „Schule“ darin besteht, Wissen zu vermitteln, zu evaluieren und zu erwerben.

In ihrer Arbeit konnte die Autorin aufzeigen, dass die individuellen Interaktionsweisen auf den Verlauf des Interaktionsgeschehens und somit auf die Konstitution des institutionellen Interaktionsereignisses Unterricht insofern Einfluss haben, als dass sie wesentlich den Ablauf der Handlungseinheit, den Gang der Interaktion, die Gesprächsmodalität und die Beziehungskonstitution prägen (ebd. S. 217). Spiegel fasst folglich zusammen:

„Für die institutionelle Interaktion kann ich individuelle Interaktionsweisen auf einer allgemeinen Ebene beschreiben als individuelle Faktoren, die zum Ausdruck kommen

- bei der Interpretation der Interaktionssituation
- bei der Wahl und Ausführung der Handlung

---

<sup>17</sup> Die Indexikalität wird ausführlich im Kapitel 3.2 im Zusammenhang mit der dokumentarischen Methode der Interpretation behandelt.



- bei der Wahl, Platzierung und Realisierung von Gesprächshandlungstypen
- bei der Wahl und Ausführung der Interaktionsrollen
- bei der Wahl der Gesprächsmodalität und
- bei der Art der Beziehungskonstitution.“ (Spiegel, 2006: 217 f.)

### **2.3.2.1 Ebenen der Unterrichtsinteraktion**

Die Unterrichtsinteraktion zeichnet sich nicht nur durch die individuellen Interaktionsweisen der beteiligten Akteure aus. Auch wenn die Forschungsergebnisse von Carmen Spiegel zweifellos sehr produktiv und relevant für die Auseinandersetzung mit einem solch komplexen Gegenstand wie Unterricht sind, ist zu bemängeln, dass ihre Darstellung die interaktiven Prozesse einseitig beleuchtet. Die Autorin lenkt den Fokus vornehmlich auf die LehrerInnen und ihre individuellen Stile. Wenn man jedoch von Unterricht als einer gemeinsamen Konstruktion seitens sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen in Betracht institutionell vorstrukturierten Bestimmungen ausgeht, bedarf es einer zusätzlichen Betrachtungsweise der interaktiven Prozesse. Die Prämissen der schulischen Lernkultur<sup>18</sup> von Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein (2008) aufnehmend verweisen Christian Spieß (2014) und Lydia Kater-Wettstädt (2015) auf die grundlegende Rolle der Differenzen<sup>19</sup>, die unterrichtliche Kommunikation bearbeitet. Der Unterricht konstituiert sich demnach als spezifisches Interaktionssystem, im dessen Rahmen drei Differenzbezüge bearbeitet werden. Es handelt sich a) um die Herstellung und Bearbeitung der sozialen Ordnung des Unterrichts gegenüber anderen Ordnungen, b) um die Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung verschiedener Inhalte und c) um die Unterscheidung zwischen schulisch relevantem und nicht relevantem Wissen. Anschlussfähig an die Studie von Spiegel erscheint die Erläuterung der zweiten Differenzlinie, die eine Lücke zwischen den Vermittlungsbemühungen der Lehrkräfte und den Aneignungsprozessen der Beteiligten aufnimmt. Angesichts der Tatsache, dass das Lernen unabhängig von dieser Differenz möglich sein soll, kann sie zweierlei bearbeitet werden: durch eine spezifische, institutionelle Interaktionsstruktur, welche die Unterrichtsordnung nach innen und außen stabilisiert, sowie durch eine eigene auf das Lernen bezogene Gestaltung des Kommunikationsprozesses (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2008: 131). Spieß fügt hinzu, dass alle drei Ebenen aufeinander bezogen sind und Kontexte füreinander bilden. Trotz des simultanen Ablaufs sind sie heuristisch unterscheidbar, was folglich dazu führt, dass für einzelne Interaktionsebenen verschiedene Typen der Interaktionsorganisation rekonstruierbar sind (2014: 89). Kater-Wettstädt betont in diesem Zusammenhang, dass die

<sup>18</sup> Lernen wird als ein Aneignungsvorgang in sozialen Prozessen verstanden. Somit wird der Begriff der „Lernkultur“ zur Beschreibung performativer, symbolischer Ordnung aller Elemente unterrichtlicher Interaktionen eingeführt. Die Autoren gehen vom Lernen als einem „Prozess kollektiver und individueller Differenzbearbeitung“ aus (vgl. Kolbe/Reh/Idel 2008: 34).

<sup>19</sup> Jürgen Budde und Tanja Sturm haben sich ebenfalls mit der Problematik der Differenz im Schulunterricht beschäftigt (vgl. Budde 2012; Sturm 2012)

Ebenen nur analytisch unterscheidbar seien und die Verhandlungen dieser Ebenen unterschiedlich ausfallen können (2015: 63). Ausgehend von der Fragestellung der vorliegenden Studie lässt sich die Relevanz der Differenzverarbeitung von Aneignung und Vermittlung sowie von schulisch relevantem und nicht relevantem Wissen feststellen.

### **2.3.3 Interaktionsformen unter institutionellen Bedingungen**

Die Unterrichtsinteraktion ist – so lässt sich das zusammenfassen – im Wesentlichen durch die institutionellen Vorgaben vorstrukturiert, durch die Lernziele bestimmt sowie durch die Dominanz des Lehrerhandelns geprägt. Unter diesen Voraussetzungen sollen die Wissensvermittlung sowie Wissensaufnahme stattfinden. Dieser Vorgang geschieht systematisch und methodisch geplant. Zu den institutionell gegebenen Rahmenbedingungen zählen Becker-Mrotzek/Vogt (2009: 8) Gruppeneinteilung – altershomogen, weitgehend leistungshomogen, aber geschlechtsheterogen – sowie die zeitliche Komponente und fachliche Orientierung des Unterrichts. Diese strukturellen Gegebenheiten beeinflussen die interaktiven Prozesse allein schon dadurch, dass sie die Akteure als Wissende und Nicht-Wissende positionieren, wodurch auch die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten nicht gleich verteilt werden (vgl. 2.4.1.1).

Diese Ausgangslage erklärt die im Schulsystem wohl am weitesten verbreitete, lehrerzentrierte Interaktionsform (vgl. Lengyel 2012: 146). Mithilfe der linguistischen Kommunikationsanalyse konnten Becker-Mrotzek/Vogt (2008) drei typische interaktive Organisationsmuster und ritualisierte Formen der Interaktion im Klassenzimmer bestimmen, die sie „kommunikative Ordnungen“ nannten (ebd. S. 179 ff.). Die Autoren sprechen von lehrerzentrierten kommunikativen Ordnungen, wobei die Verteilung des Rederechts von der Lehrkraft organisiert wird, um sicherzustellen, dass es nur einen Interaktionsprozess gibt. Hierbei stellen Frage-Antwort-Evaluationen und Lehrervorträge dominante Interaktionsformen dar (Mercer 1995). Krumm (2001) begründet eine feste Etablierung der beiden Interaktionsmuster anhand institutioneller Machtverhältnisse und Asymmetrien, die sich in Form von Amt- und Sachautorität der Lehrperson äußern, sowie durch die Rahmenbedingungen (z.B. die Sitzordnung) und die kognitiven Lernmodelle der SchülerInnen. Sobald die Lehrkraft auf organisierende Tätigkeiten des Sprachwechsels (teilweise) verzichtet und lediglich strukturierend ergreift, lässt sich von schülerzentrierter kommunikativer Ordnung sprechen. Eine dritte Möglichkeit – die verfahrensgeregelte kommunikative Ordnung – besteht darin, dass zu Beginn einer Unterrichtsphase eine für alle Anwesenden geltende Vereinbarung der Rederecherteilung getroffen wird.

Einen Anschluss an die Unterrichtsinteraktion findet sich bei Georg Breidenstein in seiner umfangreichen ethnomethodologisch angelegten Studie zum Schülerjob, in welcher er nach

„den handlungspraktischen und situativen Anforderungen von Schülertätigkeiten“ fragt (2014: 87). Das Forschungsinteresse gilt den Praktiken, die diese Schülerjobs konstruieren. Einen Schülerjob definiert Breidenstein durch das spezifische Verhältnis der SchülerInnen zum Unterricht, welches sich darin zeigt, dass ein Job in der Regel nicht hinterfragt wird, aber man aus einer gewissen Distanz heraus vollzogen wird (ebd. S. 260). Ein Schülerjob kann als „ein routiniert-pragmatischer und auf den Unterhaltungswert der Arbeit bedachter Umgang mit dem ‚Unterricht‘“ definiert werden. Durch diese praxistheoretische Perspektive auf Unterricht rücken die elementaren Praktiken der Unterrichtsteilnahme in den Vordergrund. Somit entwickelt Breidenstein einen „ungewohnten“ Blick auf Unterricht, welcher nicht von seiner primären Aufgabe des Lernens bzw. der Wissensvermittlung, sondern von dem Tun der Schüler und der Praxis des Schülerhandelns ausgeht (ebd. S. 262). Der Forscher vertritt die Position, dass die SchülerInnen nicht zum Lernen in die Schule gehen, sondern, um ihren Job zu tun, obwohl die Annahme vom Lernen im Unterricht notwendig für die Veranstaltung vom Unterricht sei. Einen wichtigen Ertrag zur Theorie der Unterrichtinteraktion bringt Breidenstein mit seinem Konzept der Formate und der sich darin strukturierten Schülerhandlungen hervor (ebd. S. 91). Die unterschiedlichen Formen des Aufeinanderbezugs im Unterricht werden in der Didaktik „Sozialformen“ genannt. Sie stellen laut Breidenstein eine grundlegende, strukturierende Anforderung an das Schülerhandeln dar. Anhand der Sozialformen wie Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partner- und Einzelarbeit zieht der Forscher seine Schlussfolgerungen.

### **2.3.4 Wissensvermittlung unter institutionellen Bedingungen. Interaktion als Ort der Wissensgenese**

Da der Wissenserwerb in der Schule grundsätzlich im Zusammenhang mit einer Lehrer-Schüler- oder Schüler-Schüler-Interaktion stattfindet, ist anzunehmen, dass die Wissensaneignung kommunikativ realisiert wird. Dem zugrunde wird die These von Quasthoff und Bergmann (2010: 29) gelegt, dass die Wissensgenerierung einen interaktiven Charakter trägt und als „interactive achievement“ startet und nach einiger Zeit zu den handlungsleitenden Orientierungen einzelner Personen gelangt, die als Beteiligte von weiteren Interaktionen zum Aufbau neuer Wissenskonstruktionen beitragen. Mit diesem an die ethnomethodologischen Annahmen über soziale Realität orientierten Ansatz<sup>20</sup> stellen sich die Autoren dem kognitiven Konzept des Wissenserwerbs, welches im Falle der Wissensgenerierung von der Aktivität

---

<sup>20</sup> Besonders deutlich wird die Verbindung zu ethnomethodologischen Ansichten von Harald Garfinkel im Zusammenhang mit dem Begriff der Indexikalität (siehe dazu S. 64). Die Bedeutungszuschreibung ruht auf dem Mangel einer direkten Beobachtbarkeit von Wissen, die laut Bergmann/Quasthoff (2010) dreierlei Weise kompensiert werden kann, und zwar durch die Unterstellung von geteiltem Wissen, die als Handlungsgrundlage im Alltag beschrieben wird, durch die Beobachtung und Interpretation von Verhalten und durch die „accounting practices“ der Akteure selbst, welche elementare Bemühungen der Akteure um Verstehbarkeit ihrer Praktiken darstellt (ebd. S. 23ff).

eines kognitiven Systems ausgeht und den Prozess „als Einbahnkommunikation zwischen gebenden und aufnehmenden Individuen“ modelliert, gegenüber (Dausenschön-Gay et al. 2010: 4). Daraus ergeben sich folgende zwei Forschungsprämissen: Das „Wissen wird als das von den Interaktions- und Kommunikationsbeteiligten gemeinsam festgestellte und insofern auch beobachtbare Ergebnis sprachlicher und praktischer Interaktionsprozesse aufgefasst“. Infolgedessen werden die interaktiven Verfahren vorrangig fokussiert, die zur Erreichung der Handlungsziele eingesetzt werden (ebd.).

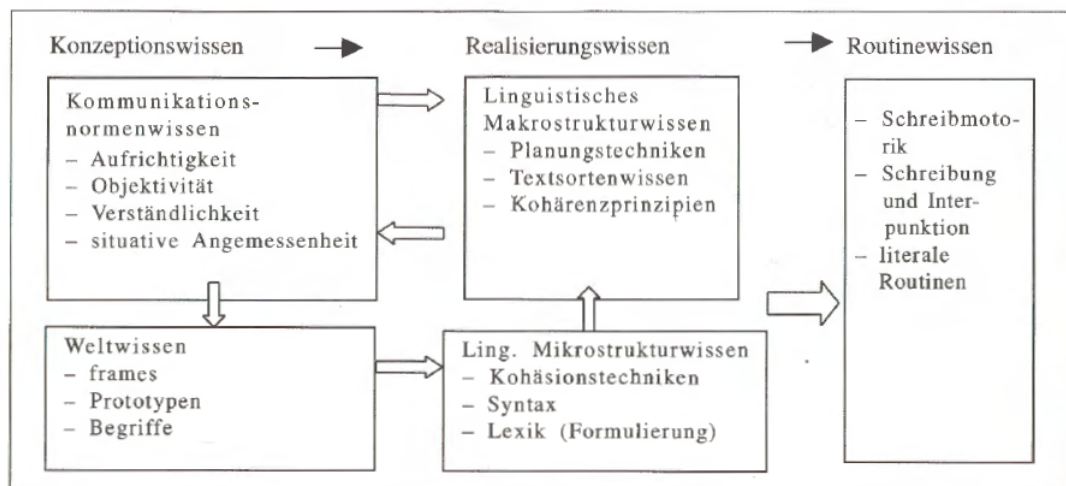
Die dargestellte Auffassung kann im Sinne der vorliegenden Arbeit speziell auf die Generierung des orthographischen Wissens im Unterricht übertragen werden. Orthographisches Lernen im Unterricht stellt demnach eine spezifische Form der interaktiven Konstruktion von Wissen dar, bei der die Kinder mit der LehrerInnen, der Sprachförderkraft und anderen Kindern nach bestimmten Vorgaben (Routinen/Handlungsformaten) kooperieren (siehe Lingnau/Mehlem 2012, Mehlem/Lingnau 2012).

Die Tatsache, dass die Kinder ihr Wissen und ihre Kompetenzen nicht von selbst, sondern in der Interaktion mit Erwachsenen oder kompetenten Kindern erlernen, hat bereits Vygotskij (1987) in seinen Überlegungen zum Konzept der Zone der nächsten Entwicklung reflektiert. Seinen Überlegungen wurde der Gedanke zugrunde gelegt, dass die Unterrichtsprozesse „auf das Entwicklungsniveau des Kindes abgestimmt“ sein müssen (ebd. S. 298). Die Zone der nächsten Entwicklung verstand er als Differenz zwischen zwei Entwicklungsniveaus des Kindes.

„Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbständig tun könnte. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus.“ (ebd. S. 300)

In Bezug auf die sprachliche Bildung wurde die soziokulturelle Lerntheorie im Zusammenhang mit dem Konzept des Scaffolding als eine Möglichkeit, fachliches und sprachliches Wissen gemeinsam in der Lehrer-Schüler-Interaktion zu konstruieren, diskutiert. Scaffolding „bezeichnet die Unterstützung des Lernprozesses durch geeignete Hilfestellungen“, die abgebaut werden, wenn der Schüler fähig ist, eine bestimmte Aufgabe eigenständig zu bearbeiten (Lengyel 2012: 148). Sprache kann dabei als ein kognitives und zugleich kulturelles Werkzeug betrachtet werden: Sie zeigt sich bei höheren geistigen Tätigkeiten wie Planung oder Evaluation und transformiert Erfahrungen in kulturelles Wissen. Der Lehr-Lern-Prozess sei in diesem Sinne ein Interaktionsprozess, in dem eine Person einer anderen hilft, Wissen und Verstehen zu entwickeln (ebd. S. 149).

Speziell auf das sprachliche bzw. schriftsprachliche Wissen bezogen, sind vor allem das Konzept von Pauline Gibbons zum Scaffolding (siehe z.B. Gibbons 2002) für Lernsituationen mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft sowie das interaktive Modell zum schulischen Schreiben in der Zweitsprache Deutsch von Margerete Ott zu nennen. Gibbons hat vorgeschlagen, die Unterrichtsaktivitäten in eine Abfolge zu bringen, die es ermöglicht, bildungssprachliches und inhaltliches Lernen miteinander zu verbinden. Mit der Unterstützung einer Lehrkraft wird ein sprachliches Lerngerüst aufgebaut, das Lernenden ermöglichen soll, sprachlich bewusst zu handeln. Die Autorin fasste das Vorgehen in vier Phasen zusammen: In der ersten Phase soll die Vermittlung bzw. Exploration fachlicher Inhalte erfolgen. Während der zweiten Phase führt die Lehrkraft in das geforderte (Sprach-)Register ein. Die dritte Phase – die Ko-Konstruktion – bezeichnet Lengyel (2012) als das Herzstück der Interaktion. Hier werden die inhaltlichen und sprachlichen Aspekte zusammengebracht, wobei die SchülerInnen Hilfe seitens Lehrkräfte bei der sprachlichen Formulierung der Beiträge erhalten, während sie das bildungssprachliche Register erproben, was anschließend in der vierten Phase zum Schreiben eigener Texte führen soll (ebd. S. 150 ff.).



**Abbildung 5: Ein interaktives Modell von Wissenskomponenten (Ott 2006: 200)**

Ihr interaktives Wissensmodell (vgl. Abb. 6) bezieht Margerete Ott vor allem auf die (mehrsprachige) schriftlich-konzeptuelle Schreibkompetenz. Die Wissenskomponenten verhalten sich in diesem Modell zueinander nach zwei Prinzipien: Dem hierarchischen Prinzip, welches besagt, dass Einzelaktionen mit ihren kognitiven Voraussetzungen jeweils in einen höheren Steuerungszusammenhang eingebettet sind, und dem Entlastungsprinzip, welches durch die Routinisierung die höhere steuernde Ebene entlastet. „Mangelnde Routinisierungen auf unteren Ebenen [...] führen zu einer Beeinträchtigung höherer Ebenen...“ (Ott 2006: 200). Nur durch die Routinisierungen können laut Ott neue Realisierungsprobleme angegangen werden. Im Hinblick auf die Anwendung dieses Modells auf den unterrichtlichen Kontext betont die Autorin, dass das Konzept teilweise Komponenten enthält, die in der Schule keinen opti-

malen Anschluss und somit keine Entwicklung finden. Dazu zählt Ott Kommunikationsnormwissen (z.B. situative Angemessenheit), Weltwissen und linguistisches Makrostrukturwissen. Diese Problematik wird insbesondere im zweitsprachigen Kontext relevant, in dem sich für Kinder mit Deutsch als L2 individuelle Voraussetzungen in Abhängigkeit vom Grad der Beherrschung der Zielsprache wie Muttersprache ergeben. Dagegen erscheint die Ebene des Realisierungswissens eher universal, weist jedoch einen Entwicklungsbezug auf, wobei die Handlungsmöglichkeiten wie Planungstechniken und Textordnungsmuster vornehmlich im Falle einer starken Normierung anhand deutscher Texte geübt werden sollen.

### **2.3.5 Unterricht als soziale Praxis: Schreibpraktiken**

Im vorangegangenen Abschnitt sollte der Unterricht als ein Interaktionssystem, welches die durch die institutionellen Rahmenbedingungen beeinträchtigenden Konsequenzen zu tragen hat, dargestellt werden. Unterricht kann als soziale Praxis, innerhalb deren eine interaktive Wissensgenerierung stattfindet, verstanden werden. Hierbei spielt im Gegensatz zu Luhmanns Auffassung die Multimodalität im Sinne der Zusammensetzung der Verbalsprache, der Körpergestik und des Rückgriffs auf materielle Objekte (vgl. Pitsch 2006: 26) eine wichtige Rolle. Kolbe/Reh/Idel (2008) fassen zusammen,

„Die Interaktion miteinander und die individuellen (Arbeits-)Praxen der Schüler und Schülerinnen, also sowohl diskursive als auch die nicht-diskursiven Praktiken, z.B. des Umgehens mit den Lernmaterialien oder des körperlichen Auftretens im Klassenraum, sind von Bedeutung, bzw. erzeugen einen Sinnzusammenhang. [...] Mit organisierten pädagogischen Arrangements bildet sich ein eigener Sinnzusammenhang, eine symbolische Ordnung aller Bedeutung tragende Elemente des sozialen Geschehens der schulischen Interaktion heraus...“ (ebd. S. 35)

Diesen Sinnzusammenhang bezeichnen die Autoren als Lernkultur. Eine Lernkultur stellt demnach eine „in sozialen Praktiken erzeugte performative und symbolische Ordnung“ dar (Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2008: 131). Die kleinsten Einheiten einer solchen Kultur seien die sozialen Praktiken, die von Akteuren aufgrund ihres Deutungsvermögens, ihres impliziten prozeduralen Wissens und ihrer emotionalen Haltung vollzogen werden. Das implizite, handlungsleitende Wissen ist in Routinen enthalten und wird beim Umgang mit Artefakten inkorporiert (ebd.). Als Elemente praktischen Wissens werden von den Autoren in Anlehnung an Reckwitz (2003) interpretierendes Verstehen im Sinne von routinemäßigen Bedeutungszuschreibungen, methodisch-prozedurales Wissen im Sinne von Handlungsmustern und motivational-emotionales Wissen beschrieben. Für die Klärung des Gegenstandes der vorliegenden Studie ist in diesem Zusammenhang die Definition der (Schreib-)Praktiken ausschlaggebend. Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein (2008) verstehen Praktiken als „regelgeleitete, typisierte und routinisiert wiederkehrende Aktivitäten“ (ebd. S. 131). Die ausgeprägte

Relevanz der sprachlichen Bildung und vor allem der schriftsprachlichen Kompetenz als einer der grundlegenden Tätigkeiten in der Grundschule wurde bereits festgehalten (vgl. 2.1.3). Somit qualifiziert sich die schulische Schreibtätigkeit für eine kulturelle Praxis im Grundschulunterricht, im Rahmen derer u. a. bestimmte Routinen im Sinne eines handlungsleitenden Wissens vermittelt werden. Die implizite Logik einer zu rekonstruierenden Praxis ergibt sich demnach aus praktischem, handlungsleitendem Wissen. Diese praxistheoretische These soll im Folgenden mit dem Habitusbegriff begründet und am Beispiel empirischer Untersuchungen ausgeführt werden.

## 2.4 Handlungspraxis als Teil der habituellen Tätigkeit

Die alltäglichen Praktiken, zu welchen auch die lernkulturellen Praktiken im Schulunterricht gehören, stellen den Gegenstand einer Reihe sozialtheoretischer Konzepte dar, deren Systematisierung jedoch nicht im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht. Aus diesem Grund greife ich auf das idealtypische Modell der Praxistheorie<sup>21</sup> von Reckwitz (2003) zurück, welches sich von den klassischen Sozialtheorien vor allem hinsichtlich der Verortung des Sozialen sowie bezüglich des Verständnisses von Handeln und Subjektivität unterscheidet. Der Autor definiert eine solche Praxistheorie als einen Fall der Kulturtheorie, was bedeutet, dass die soziale Welt aus praktischtheoretischer Sicht ihre Gleichförmigkeit über kollektive Formen des Verstehens sowie durch symbolische Ordnungen erhält. Die Basis des Problems der sozialen Ordnung wird nicht in einem Handlungskordinationsproblem, das über normative Regeln lösbar erscheint, gesehen, „sondern darin, was die Akteure dazu bringt, die Welt als geordnet anzunehmen und somit handlungsfähig zu werden“ (ebd. S. 287). Im Feld der Kulturtheorien stehen sich laut Reckwitz idealtypisch drei konzeptuelle Optionen gegenüber: Die Praxistheorie steht dabei dem Mentalismus und dem Textualismus entgegen und

„[...] begreift die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges *knowing that* oder als rein kognitive Schemata der Beobachtung, auch nicht allein als die Codes innerhalb von Diskursen und Kommunikationen, sondern als ein praktisches Wissen, ein Können, ein *know how*, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne ‚sich auf etwas verstehen‘“ (ebd. S. 289).

Der Ort des Sozialen stellen die sozialen Praktiken dar, die Reckwitz auch kleinste Einheiten des Sozialen nennt und als „Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte inkorporiert ist, die andererseits regelmäßig in Form von routinisierten

---

<sup>21</sup> Der Autor bezieht sich auf strukturalistische (Bourdieu, Giddens), sozialwissenschaftliche (Wittgenstein, Schatzki), ethnomethodologische (Garfinkel, Boltanski/Thévenot), poststrukturalistische (Foucault, Deleuze) Theorien und Cultural Studies (Certeau) und gibt an, sie seien keine konsensual geteilte Praxistheorie, sondern bilden ein Bündel von Theorien mit Familienähnlichkeit. Daher bestehe sein Interesse daran, die Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken im Sinne einer Synthese herauszuarbeiten, also die Gemeinsamkeiten von diesen Theorien aufzuzeigen (Reckwitz 2003: 284)

Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen verwendeten materialen Artefakten annehmen“ bestimmt (ebd. S. 289). Da die Handlungen nicht punktuell sind, sondern eine emergente Ebene des Sozialen bilden, welches sich in der Kollektivität von Verhaltensweisen widerspiegelt, die durch ein spezifisches, praktisches Können zusammengehalten werden, wird eine Reproduzierbarkeit über zeitliche und räumliche Grenzen möglich.

Im Spezifischen werden im Rahmen der vorliegenden Studie Grundschüler fokussiert, die eine ihrer bedeutendsten schulischen Tätigkeiten ausüben – konzeptuelles Schreiben im Lernkontext. Somit lässt sich die Studie methodisch der rekonstruktiven Sozialforschung zuordnen. Die Aufgabe einer solchen Forschung sehen Bohnsack et al. darin, „die Konstruktionen der Wirklichkeit zu rekonstruieren, welche die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen“, wobei diese Wirklichkeitskonstruktionen meistens unbewusst und im Routinehandeln vollzogen werden, denn „das Wissen, das die Akteure über ihre habitualisierte Handlungspraxis haben, ist ein implizites Wissen“. Demzufolge thematisiert die rekonstruktive Sozialforschung die Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und der impliziten Regeln sozialen Handelns (2006: 140). An dieser Stelle soll der Begriff der habitualisierten Handlungspraxis näher erläutert werden. Da der Forschungsgegenstand der Arbeit auf habitualisierte Praktiken der Grundschüler basiert, beziehe ich mich theoretisch und methodisch vornehmlich auf das Habituskonzept von Pierre Bourdieu. Im Kontext anderer Theorien, die sich mit dem Sozialen befassen, sind eine Reihe von Grundelementen, die Reckwitz (2003) in Form von drei Merkmalen zusammengefasst hat, erkennbar.

In erster Linie geht es um die Materialität der Praktiken. Sie stellt einen Komplex aus regelmäßigen Verhaltensakten dar und wird durch zwei materielle Instanzen – den menschlichen Körper und die Artefakte – ermöglicht. „Wenn ein Mensch eine Praktik erwirbt, dann lernt er, seinen Körper auf bestimmte, regelmäßige und gekonnte Weise zu bewegen und zu aktivieren [...]“ (ebd. S.290) In Bezug auf schulische Aktivitäten lässt sich die Schlussfolgerung von Reckwitz insofern übertragen, als dass die körperliche Ausübung einer Praxis ebenso für intellektuelle Tätigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Sprechen gilt. Diese Körperlichkeit des Vollzugs von Praktiken geht nicht unbedingt mit einer Explizierungsbedürftigkeit einher und bedeutet somit, dass sie als eine *skillful performance* interpretiert werden kann. Das heißt, sie ist „nicht nur eine kollektiv vorkommende Aktivität, sondern auch eine potenziell intersubjektiv als legitimes Exemplar der Praktik X verstehbare Praxis“ (ebd. S. 290). Spezifische Artefakte sind laut Reckwitz ebenfalls als Teilelemente der sozialen Praktiken zu begreifen, nicht nur Akteure mit ihrem spezifischen, in ihren Körpern mobilisierbaren praktischen Wissen. Mit deren Hilfe kann eine Praktik vollzogen und reproduziert werden, was für den schulischen Alltag allgemein und das Schreiben im schulischen Kontext besonders relevant erscheint.



Die implizite Logik der Praxis ist die zweite praxistheoretische Grundposition. Die Materialisierung des Sozialen und Kulturellen in den Körpern und den Artefakten positioniert die Praxistheorie in Opposition zu zwei einflussreichen ontologischen Dichotomien: zwischen Geist und Körper sowie zwischen Subjekt und Objekt.

„Beim Vollzug einer Praktik kommen implizite soziale Kriterien zum Einsatz, mit denen sich die Akteure in der jeweiligen Praktik eine entsprechende Sinnwelt schaffen, in denen Gegenstände und Personen eine implizit gewusste Bedeutung besitzen, und mit denen sie umgehen, um routinemäßig angemessen zu handeln.“ (Reckwitz 2003: 292)

Das Wissen wird nicht als theoretisches Denken oder Eigenschaft von Personen begriffen, sondern als Bestandteil der Praktik. In diesem Zusammenhang erscheint die Gleichsetzung von Sozialität und Intersubjektivität laut Reckwitz nicht plausibel, denn die Praktiken besitzen eine interobjektive Struktur, weshalb sie routinisierte Aktivitäten beim Umgang mit den Objekten und nicht anderen Subjekten dar. Das praktische Wissen umfasst nach Reckwitz folgende Elemente: ein Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens (routinemäßige Zuschreibung von Bedeutung), methodisches Wissen (prozedurales Wissen), motivational-emotionales Wissen (impliziter Sinn dafür, was gewollt ist).

Die Praxis bewegt sich „zwischen einer relativen Geschlossenheit der Wiederholung und einer relativen Offenheit für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs“ (Reckwitz 2003: 294). Die Routiniertheit und Unberechenbarkeit der Praktiken stellt somit die dritte wichtige Komponente der Praxistheorie dar.

Sobald man sich die Sozialwelt als ein Netzwerk von sozialen Praktiken vorstellt, kommt ihr die basale Eigenschaft der Routiniertheit zu. Reckwitz weist darauf hin, dass sich die Strukturiertheit, Verstehbarkeit und Geordnetheit der Sozialwelt aus dem Routinehandeln ergibt, welches durch ein implizites praktisches Wissen und Verstehen ermöglicht wird. Daraus lässt sich schließen, dass das Handeln nicht als „ein Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen zu denken, sondern als ein routinierter Strom der Reproduktion typischer Praktiken“ (ebd. S. 294 f.). Es ist jedoch anzumerken, dass die Logik der Praxis nicht nur aus Routinen besteht, sondern dass sich hierbei auch regelmäßig eine Unbestimmtheit ergibt, welche durch die verschiedenen Eigenschaften der Praxis selbst verursacht wird.

Diese Merkmale lassen sich problemlos auf das Habituskonzept und die Theorie des Sozialen von Bourdieu übertragen, wobei im Rahmen seiner Arbeit keine eindeutigen Definitionen von Begriffen erarbeitet wurden. Dieser scheinbare Kritikpunkt ist dadurch bedingt, dass Bourdieu die soziale Praxis von Akteuren zum Gegenstand macht und „die AkteurInnen als Konstrukteure ihrer Realität in unterschiedlichen sozialen Feldern ins Zentrum rückt.“ Da die Akteure erfinderisch sind, kann die Logik ihres Handelns nicht mit vorgeformten Klassifikati-

onstrastern nachvollziehbar konstruiert werden (Engler 2003: 233). Diese Eigenschaft fasst Reckwitz unter zwei Gesichtspunkten zusammen: Der Kontextualität, welche die Akteure zu kreativem Handeln veranlasst und auch dazu führen kann, dass die Praktik misslingt oder modifiziert werden muss, und der Struktur des Subjekts, die als Überschneidung und Über-einanderschichtung verschiedener Wissensformen derselben Akteure und Subjekte dargestellt werden kann und als Quelle von Unberechenbarkeit und kultureller Innovation erscheint (ebd. 2003: 295 f.).

Meuser beschreibt die habitustheoretische Sozialstrukturanalyse Bourdieus als eine Soziologie, welche die problematische Unterteilung in Mikro- und Makrosoziologie vernachlässigt. Laut Meuser betreibt Bourdieu seine Analyse, indem er sich den praktischen Verstehensleistungen der Gesellschaftsmitglieder zuwendet. „Der zentrale Begriff des Habitus ist eine wissenssoziologische<sup>22</sup> Kategorie, mit welcher die für die Reproduktion sozialer Strukturen konstitutive Bedeutung symbolischer Repräsentationen aufgeschlossen wird.“ (2001: 209) Bourdieu betont die entscheidende Rolle des Impliziten und spricht sich in dem Zusammenhang gegen die ethnologische Tradition aus, „die soziale Welt in der Sprache der Regel zu beschreiben und so tun, als habe man die sozialen Praktiken erklärt, wenn man die explizite Regel benannt hatte [...]“. Um zu erklären, was die Menschen tun, muss ihnen ein „Spiel-Sinn“ unterstellt werden, der sie leitet. Um ihre Praktiken zu verstehen, „muss man das Kapital an Informationsschemata rekonstruieren, das sie befähigt, unabsichtlich und ohne bewusste Befolgung einer solchen postulierenden Regel sinnvolle und geregelte Praktiken hervorzubringen“ (Bourdieu 1992: 99). Im Hinblick auf die Präzisierung des Habitusbegriffs werden im Folgenden die Habitusmerkmale zusammengefasst und anschließend auf die Frage eingegangen, wie sich der Habitus herausbildet.

### **2.4.1 Habitus und seine Merkmale**

Als einer der zentralen Erkenntnisinstrumente der Theorie des Sozialen von Bourdieu kann der Habitus als ein Interpretationskonstrukt und *ein dispositionelles System* dargestellt werden (vgl. Bourdieu 1992: 100). Er beinhaltet eine doppelte soziale Realität, welche darin besteht, dass „der sozialisierte Körper nicht das Gegenteil von Gesellschaft ist, sondern eine ihrer Existenzformen.“ (Engler 2003: 236) Dies hat zur Folge, dass das Soziale in zweifacher Form existiert: innerhalb und außerhalb der Akteure, in den Feldern<sup>23</sup> und in dem Habitus. Der Habitus stellt ein Dispositionssystem dar, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert wird. Er ist nicht durch die Gesellschaft bedingt, sondern wird durch Mitspielen erworben und

---

<sup>22</sup> Wissenssoziologisch kann die Perspektive genannt werden, welche untersucht, wie die in historisch und sozial entwickelte Routinen und Deutungen des jeweiligen Handlungsfeldes hineingestellte Handlungssubjekte diese einerseits vorfinden und sich aneignen, andererseits diese neu ausdeuten. (Vgl. Bohnsack 2006: 85)

<sup>23</sup> Der Begriff des sozialen Feldes wird im Folgenden erläutert.

in sozialen Spielen ebenso verändert. Mit anderen Worten, wir bringen unsere eigene und spezifische Sichtweise der sozialen Welt hervor, aber wir tun dies mit Schemata, die wir nicht selbst erfunden haben, sondern, die in uns und in der Welt enthalten sind. „So ist der Habitus zu verstehen als verinnerlichte, auch in Körper eingeschriebene, inkorporierte Geschichte und als ein Operator, der kreative und erfinderische Praktiken hervorbringt.“ (Engler 2003: 237) Die doppelte soziale Realität kann auf der Ebene des Habitus so beschrieben werden, dass er als *opus operatum* und *opus operandi* existiert (vgl. Engler 2003: 237, Kraus/Gebauer 2010: 6), was bedeutet, dass er „ein sozial konstruiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen ist, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Kraus/Gebauer 2010: 5 zitiert nach Bourdieu/Wacquant 1996: 154). Aus den dargestellten Zusammenhängen geht hervor, dass das Bourdieusche Habituskonzept keine Gegenüberstellung von Gesellschaft und Individuen vornimmt.

Es ist bereits deutlich geworden, dass der Habitus einen starken *praktischen Bezug* aufweist. Er bildet „eine objektive Grundlage regelmäßiger Verhaltensweisen, folglich der Regelmäßigkeit von Verhaltensweisen. Dass man nun bestimmte Praktiken [...] voraussagen kann, gründet darin, dass Akteure mit entsprechendem Habitus sich in bestimmten Situationen auf eine ganz bestimmte Weise verhalten“ (Bourdieu 1992: 100). Kraus/Gebauer betonen, dass die Habitus an den Tätigkeiten, welche aus ihnen hervorgehen, erkannt werden. Somit ist der Habitus einer Person an deren Handlungen erkenn- und rekonstruierbar (ebd. 2010: 26). Auch Knoblauch gibt an, die praktische Dimension spiele für Bourdieu eine zentrale Rolle (2003: 191). Das (implizite) Wissen wird als handlungsleitend verstanden, worauf die gesellschaftliche Praxis aufbaut.

„Wir erinnern uns an viele einzelne Erfahrungen, aber es bleibt nicht bei einzelnen, unverbundenen, sporadischen Erfahrungsinhalten, vielmehr arbeiten wir diese zu einer einzigen Erfahrung zusammen, zu einer Art Erfahrungswissen, aus dem wir einerseits unser praktisches Können, andererseits auch eine Einsicht über die Praxis dieses Könnens gewinnen.“ (Kraus/Gebauer 2010: 28)

Mit der praktischen Realisierung des impliziten Wissens ist *die Körperlichkeit* als wichtiger Bestandteil des Habitusbegriffs verbunden. In Bezug auf dieses Merkmal sind in der Forschungsliteratur und bei Bourdieu selbst Metaphern wie „das Körper gewordene Soziale“ oder „Leib gewordene Geschichte“ gängig. Damit sind körperliche Fertigkeiten gemeint, welche eine Einverleibung von kollektiven Schemata darstellen.

#### **2.4.2 Rituelles Handeln: die Kodifizierung**

Obwohl der Habitus „aufs Engste mit dem Unschaffen und Verschwommenen verbunden ist“ (Bourdieu 1992: 101), dient er als Grundlage für regelmäßige Verhaltensweisen, die für be-

stimmte sozialen Gruppen typisch sind. Aufgrund dieser Regelmäßigkeit ist das Muster auf alle Mitglieder übertragbar, für alle verständlich und der Habitus somit rekonstruierbar. Die Akteure, die in einem gemeinsamen sozialen Feld handeln, bewegen sich innerhalb eines ihrer Handlungen strukturierenden Systems, welches sie ebenfalls z.B. durch ihre Improvisationen beeinflussen.

Das Maß an Kreativität wird laut Bourdieu (1992) jedoch dann reduziert, wenn eine Situation aus habitueller Sicht gefährlich zu sein verspricht. So wird versucht, der Ungewissheit dieser Situation eine objektive Form zu verleihen. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einer Kodifizierung (1992: 99 ff.). Die Situationen lassen sich „durch Formgebung entschärfen“. Es sei ratsam, „das den Improvisationen des Habitus überlassene Verhalten durch ein Verhalten zu ersetzen, das durch ein systematisch gestiftetes, wenn nicht sogar *kodifiziertes Ritual* geregelt wird.“ (ebd. S. 101) Auf interaktiver Ebene bedeutet dies, dass die Wahrscheinlichkeit einer Mehrdeutigkeit gemindert wird. Besonders relevant erscheint die Kodifizierung und somit auch die Objektivierung für solche Situationen zu sein, die sich zwischen Akteuren zweier oder mehrerer unterschiedlicher Gruppen abspielen, denn sie sind ursprünglich nicht mit dem gleichen Habitus ausgestattet. „Objektivieren heißt [...], in aller Öffentlichkeit zu produzieren, heißt sichtbar, allgemein bekannt zu machen.“ (Bourdieu 1992: 105) Auf diese Weise wird eine hinter den Praktiken liegende Logik übermittelt.

Rituale lassen sich aufgrund verschiedener Schwerpunkten unterschiedlich begreifen. Der Bourdieuschen Theorie schreibt Wulf (2003) ein Paradigma zu, das unter Formen des rituellen Handelns solche Aspekte versteht, die Gemeinschaften ermöglichen, sich zu generieren und ihre Differenzen zu verarbeiten, und die praktische, inszenatorische Seite betont. Von fünf spezifischen Aspekten, die Bourdieu laut Wulf zum Verständnis der rituellen Praxen beigetragen hat, werden im Hinblick auf die Relevanz der vorliegenden Arbeit drei näher erläutert: 1) die Entstehung performativen rituellen Wissens, 2) die Erzeugung von Habitusformen im rituellen Handeln, 3) mimetisches Lernen.

Bourdieu ging davon aus, dass

„ [...] rituelles Handeln nicht in erster Linie Regeln folgt, sondern dass es eine strategische Praxis zur Gestaltung von Übergängen und praktischen sozialen Erfordernissen ist. [...] Mit Hilfe ihres performativen Charakters gelingt es Ritualen, Differenzen zu bearbeiten und Gemeinschaften zu erzeugen. Wenn Rituale inszeniert und aufgeführt werden, entstehen soziale Praxen, die einen Anfang und ein Ende haben und die an einem Ort stattfinden.“ (Wulf 2003: 177)

Die Rituale konstituieren sich in gesellschaftlichen Feldern, die ihrerseits einen Rahmen schaffen, in dem sich rituelle Praxen entwickeln können. Die materielle Seite von Ritualen umfasst die körperliche Praxis.

Die Aufführung von ritueller Praxis unterscheidet sich von der Inszenierung vor allem durch die Spontanität der Handelnden und unterliegt laut Wulf folgenden Richtlinien: Sie ist keine endgültig festgelegte Praxis. Es geht zum erheblichen Teil um die Einbildungskraft der am Ritual beteiligten Menschen. Die Rituale vollziehen sich unter Bezug auf Erinnerungen, realen Bedingungen und Handlungsentwürfe. Abweichungen entstehen dann, wenn „sich die Bedingungen der unterschiedlichen sozialen Feldern nicht mit den Entwürfen decken, sondern diesen Widerstand leisten, der im rituellen Handeln berücksichtigt werden muss und aus dem Modifikationen und Veränderungen der Rituale resultieren.“ (Wulf 2003: 178)

In Anlehnung an Bourdieu macht Wulf deutlich, dass es eine strukturelle Entsprechung zwischen Habitusformen und rituellem Handeln gibt, dass rituelles Handeln erforderlich ist, um Habitusformen hervorzubringen und dass Habitusformen für die Inszenierung und Aufführung von Ritualen notwendig sind. (ebd. S. 180) Hierbei handelt es sich um die Dialektik von objektiven und einverlebten Strukturen. Darin werden Habitusformen als Systeme dauerhafter Dispositionen und als strukturierte Strukturen erzeugt (vgl. Habitusdefinition). Mit Hilfe von Ritualen werden demnach Handlungsstrukturen inkorporiert.

„Für die Herausbildung von Habitusformen und rituellem Wissen spielen lebensgeschichtlich erworbene dauerhafte Handlungsdispositionen eine zentrale Rolle. Sie bilden Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix, mit deren Hilfe Schemata analog übertragen werden [...] In diesen Prozessen werden kollektive Schemata verinnerlicht.“ (Wulf 2003: 180)

Praktisches Wissen lässt sich als rituelles Wissen auffassen, das als Grundlage für die Inszenierung und Aufführung von Ritualen dient und nach Bourdieu mimetisch erworben wird. Mimetische Prozesse sind auf die Erzeugung von Ähnlichkeit und Differenz ausgerichtet. Früher erfahrene rituelle Sequenzen werden einbezogen und an aufgeführte rituelle Handlungen angeglichen. „Der mimetische Charakter dieser Lernprozesse stellt sicher, dass es in diesem nicht um die bloße Herstellung einer Kopie geht, sondern dass es sich um die Wiedererzeugung einer rituellen Handlung in einem neuen Kontext, mit anderen Menschen und unter anderen räumlichen und zeitlichen Bedingungen handelt.“ (Wulf 2003: 181)

### **2.4.3 Habitusgenese. Die Rolle der Habitualisierung.**

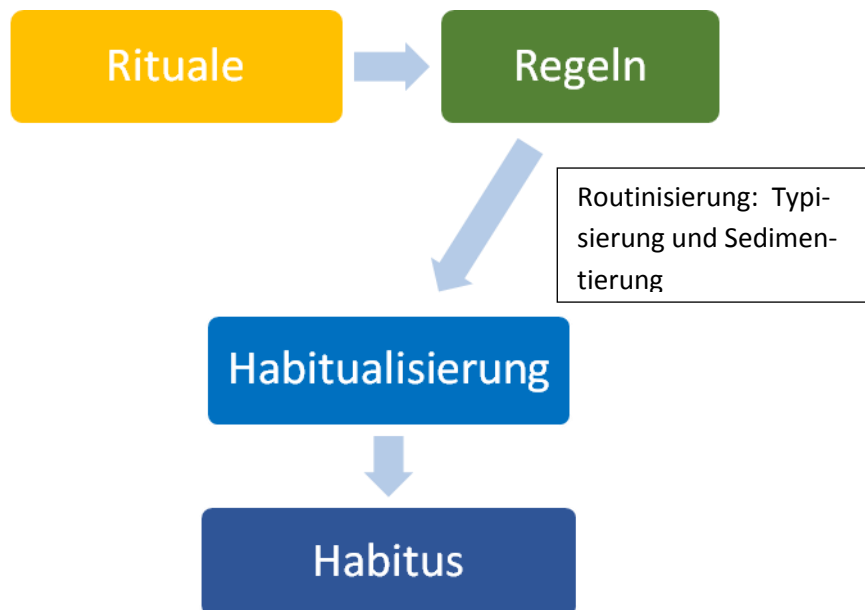
Mit den Ausführungen über die rituelle Praxis bzw. das rituelle Handeln wurde die Frage nach der Entstehung von Habitus bereits angesprochen. Der Habitus wird demnach im Laufe des Lebens und während der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben. Nach dem Vor-

schlag von Bourdieu wird das Habituskonzept mit der generativen Grammatik von Chomsky verglichen, wobei die Tatsache, dass der Habitus nicht angeboren ist, sondern auf Erfahrungen basiert, den Unterschied zur Chomskys Theorie ausmacht. Das Generative am Habitus besteht darin, dass die handelnden Akteure über ein System generativer Strukturen verfügen, das unbegrenzt viele Verhaltensweisen hervorbringt. Mithilfe dieses Produktionssystems sind die Akteure fähig, auf alle möglichen Situationen zu reagieren und immer wieder neue Verhaltensweisen zu erzeugen. „Habitus ist so beschaffen, dass er Handlungen hervorbringt, die mit der Verhaltensgrammatik übereinstimmen.“ (Krais/Gebauer 2010: 32) Den Entstehungsprozess eines solchen Systems stellen Krais und Gebauer kreisförmig dar - von der geregelten Gesellschaft zum Produktionssystem des Subjekts. Vom Subjekt ausgehend entfaltet sich ein Wechselspiel mit gesellschaftlicher Bestätigung und Korrektur.

Knoblauch (2003) zieht in seinem Aufsatz einen Vergleich zwischen dem Habituskonzept von Bourdieu und der Habitualisierungstheorie von Berger/Luckmann, womit er auch eine Möglichkeit eröffnet, die bei Bourdieu häufig vernachlässigte Dimension des Subjektiven bzw. des Bewusstseins in den Blick zu nehmen und die Genese des Habitus zu skizzieren (ebd. S. 188). Es wurde bereits angedeutet, dass die praktische Seite des Habitus in zweierlei Form existiert: Inszenierung und Aufführung (vgl. Wulf 2003). Die Inszenierung beinhaltet einen Anteil an bewusst vollzogenen (rituellen) Handlungen und lässt sich als eine Vorstufe zu habitualisierten Handlungsformen betrachten. Die Aufführungen verlaufen spontan und kreativ auf der Basis vom Erworbenen. Hierbei können gewisse Parallelen festgestellt werden, denn Inszenierung und Aufführung verhalten sich wie Habitualisierung und Habitus zueinander.

Die Habitualisierung wird nicht auf Imitation oder Nachahmung zurückgeführt. Sie stellt vielmehr ein Zusammenspiel von subjektiven Bewusstseinsvorgängen, wie Typisierung, Seditimentierung und sozialen Interaktionsprozessen dar, was zu einer Erzeugung und Verinnerlichung des Habitus führen kann (Knoblauch 2003: 199). Eine Typisierung der Ereignisse bildet sich durch die Routinisierung und wird von der Relevanz anstehender Handlungsaufgaben geleitet. Habitualisierung bezieht sich darauf, dass individuelle Handlungsvollzüge, vor allem körperliche Fertigkeiten, zum Gewohnheitswissen werden. Phänomenologisch kann die Routinisierung laut Knoblauch dadurch definiert werden, dass „polythetisch durchgeführte Handlungen, bei denen jeder Schritt überlegt sein will und einzelne Schritte sogar mehrfache Überlegung erfordern, in Passivität absinken, so dass wir einen monothetischen Zugriff auf sie haben“. Dieser Übergang von der polythetischen Handlung zu ihrem monothetischen Vollzug „impliziert zusätzlich die Fähigkeit zur Sedimentierung, zur Ablagerung typisierter Erfahrungen und Handlungen in den Hintergrund des Bewusstseins“ (2003: 195 f.).

Die zuvor dargestellten Phasen der Verinnerlichung von Alltagspraktiken lassen sich in einem vertikalen Modell wie folgt abbilden:



**Abbildung 6: Habituelle Praktiken**

Folgende wichtige Erkenntnis ist bereits in der Struktur des Modells integriert: Die Rituale und die Handlungsroutinen liegen auf unterschiedlichen Ebenen, wobei Lernen als ein performativer Prozess verstanden werden kann (vgl. auch Kolbe/Reh/Fritzsche/Idel/Rabenstein 2008: 129). „Lernpraktiken sind performativ, insofern sie vollziehen, was sie bedeuten, und ihre Bedeutung im Vollzug herstellen.“ (ebd.)

Die soziale Welt bildet „lose gekoppelte“ Komplexe von Praktiken. Die Praktiken-Komplexe lassen sich dabei laut Reckwitz (2003: 295) unter zwei Aspekten betrachten: erstens als soziale Felder, in denen Praktiken aufeinander abgestimmt sind, z.B. in den Institutionen und zweitens als Lebensformen, in denen Praktiken so miteinander zusammenhängen, dass sie die gesamte Lebens-/Alltagszeit strukturieren. Das soziale Feld stellt ein Konglomerat von Praktiken dar, die miteinander verknüpft sind, können jedoch in Konkurrenz zueinander stehen. Gelegentlich kommen die gleichen Praktiken in verschiedenen Feldern vor. Im Folgenden soll die Rolle der Institutionen als sozialer Kontext der Habitualisierung für die Herausbildung des Habitus verdeutlicht werden. Die Vermitteltheit somit den letzten Habitusmerkmal dar, denn der Habitus „wird im Rahmen von Sozialisationserfahrungen erworben, die von Erziehungs- und Bildungsinstanzen vermittelt werden [...]“ (Knoblauch 2003: 193).

#### **2.4.4 Schülerhabitus: Handlungspraxis im schulischen Kontext**

Bei seinen Untersuchungen interessiert sich Helsper vor allem für den individuellen Habitus. So stehen „weniger die kollektiven Haltungen als die individuell biographischen Haltungen im Vordergrund. Und auch der konjunktive Erfahrungsraum trat in seiner Bedeutung hinter die Fokussierung auf individuell-biographische Erfahrungsaufschichtungen zurück“ (Helsper et al. 2013: 112). Die Fokussierung auf den fallbezogenen Orientierungsrahmen<sup>24</sup> stellte somit eine Möglichkeit dar, die individuelle Genese und die Transformation des Orientierungsrahmens zu rekonstruieren. Helsper/Kramer/Thiersch (2013) betonen in ihrer Interpretation des individuellen Habitus von Bourdieu:

„Mit der Perspektive auf die fortgesetzte Bewährung des Habitus gegenüber den Erfordernissen und strukturellen Bedingungen von Feldern stoßen wir somit eben neben der Relation der angepassten Hervorbringung des Habitus auf die zweite Dimension des Relationen in der Verhältnisbestimmung von Habitus und Strukturen“ (ebd. S. 117).

Von dem Verständnis des individuellen Habitus ausgehend, lassen sich einige Schlüsse in Bezug auf das System „Schule“ ziehen, die im Folgenden im Hinblick auf die Forschungsergebnisse von Werner Helsper erläutert werden. Helsper (2008) beschreibt die Schulkultur als aktorsgenerierte, strukturelle, symbolische Ordnungen von Diskursen, Praktiken und Artefakten.

„Schulkultur ist als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem zu fassen. Die Schulkultur wird generiert durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung.“ (ebd. S. 66 f.)

So fassen Budde/Rißler (2013) zusammen, dass solch eine Auffassung der Schulkultur zwei Aushandlungsprozesse lokalisiert, und zwar erstens zwischen den Lehrenden, Lernenden, Schulleitung und Eltern und zweitens zwischen institutioneller und individueller Ebene. Mit dem Habitusbegriff von Bourdieu lassen sich die Ebenen der gesellschaftlichen Struktur und der individuellen Disposition bzw. der kollektiven sozialen Praktiken auf die Weise verknüpfen, dass der Habitus eine „Vermittlungsinstanz“ darstellt, wobei keine personalen Eigenschaften, sondern der Ausdruck einer Position innerhalb eines spezifischen Feldes gemeint ist. Budde/Rißler geben ebenfalls an, dass die Schüler keinen Habitus im Sinne von strukturierter und strukturierender Struktur besitzen. Habitus stellt vielmehr einen von Feldteilnehmern geteilten, ungewussten, praktischen Sinn dar (ebd.).

---

<sup>24</sup> Zum Begriff des Orientierungsrahmens siehe Kap. 3.2.1



Um die Frage zu beantworten, wann und in welcher Weise sich die Schule auf die Habitusbildung auswirkt, möchte ich mich dem ontogenetisch-sozialisatorischen Ansatz zuwenden (vgl. Helsper 2014). Helsper führt aus, dass bei der Klärung der transformatorischen Erzeugung des Habitus zwei Leerstellen in der Forschung bestehen bleiben: die der ontogenetischen Entwicklung und der Spezifizierung der Bedeutung von Lebensaltern (ebd. S. 133 f.). Um diese Leerstellen zu füllen, arbeitet Helsper zunächst mit dem Begriff der Krise, die darauf zurückzuführen sei, dass bereits ausgebildete Routinen, Haltungen und Lebenspraxen angesichts von Veränderungen oder nicht vorhersehbaren Ereignissen in eine Bewährungsprobe geraten können. So nennt der Forscher vier Krisen der sozialisatorischen Individuation: die Krise der Geburt, in der sich die körperliche Separierung vollzieht; die Krise der symbiotischen Beziehung, in welcher sich eine erste soziale, auf Liebe basierte Bindung bildet; die Krise der Triangulation und die Krise der Adoleszenz (ebd. S. 136 ff.).

Im Rahmen der ersten beiden Entwicklungsphasen spielt die Schule keine Rolle. Die Habitusbildung erfolgt im Rahmen der Familiendynamik. Für die dritte Krise der Außenorientierung und der ersten Verselbständigung gewinnt die Schule an direkter Bedeutung. Die Schule stellt ein Feld dar, „in dem das Kind nun als Schüler zu agieren, sich gegenüber den schulisch-unterrichtlichen Anforderungen in einem Jenseits der Familie zu bewähren hat. Strukturell bilden Schule und Unterricht damit einen transfamiliären Raum der weiteren Verselbständigung...“ (ebd. S. 147). Den Schülern wird somit die Möglichkeit eingeräumt, sich von ihrem Status eines Familienkindes abzugrenzen. Das Kind begegnet den Anforderungen „eines im schulischen Feld vorliegenden schulkulturellen Schülerhabitus, der zum familiär ausgebildeten Habitus mehr oder weniger deutlich in Kontrast steht“ (ebd.). So können die ersten Schuljahre laut Helsper als zentrale Transformationsphase der individuellen Habitusbildung begriffen werden. Die Transformation erfolgt demnach in zwei Richtungen. Zunächst wird die Einführung in das „universalistische Regelwerk gleichberechtigter Teilhabemöglichkeiten“ genannt, in dessen Rahmen die Kinder zum Handeln in den vergesellschaftlichen Feldern befähigt werden und gleichermaßen mit Wissensbeständen und damit einhergehenden mit Selbst- und Weltdeutungen konfrontiert werden (ebd. S. 148). Auf der anderen Seite geht es hierbei um die Frage der Passung des familiären Habitus im schulischen Raum. Wenn der primäre (familiäre) kindliche Habitus bereits in den ersten Schuljahren abgewiesen bzw. missachtet wird, werden damit meist zwei Prozesse in Gang gesetzt: die Auslösung von schulischen Versagenskarrieren und die Grundlegung von prekären Bildungs- und Beschäftigungskarrieren sowie die durch Irritationen verursachte Blockade der Welt- und Selbstdeutungen.

Diese Passungsleistung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen im Rahmen institutioneller Kultur deutet auf die Komplexität des Bildungsgeschehens, weil unter anderem die Akteure

innerhalb jener Interaktionen nicht isoliert voneinander betrachtet werden können (vgl. Bremer/Lange-Wester 2014: 76). Die Autoren unterstreichen die Tatsache, dass die Forschung zum Schülerhabitus nicht sehr umfangreich sei. Ungeklärt bleiben Fragen wie die des Zusammenhangs der Platzierung im Feld der Bildung mit der Art des Zugangs zu institutioneller Bildung sowie die Einflüsse unterschiedlicher SchülerInnenhabitus bei Konflikt- und Abgrenzungspotenzialen zwischen Angehörigen verschiedener Milieus. In ihren eigenen Untersuchungen konnten Bremer/Lange-Wester milieuspezifische Bildungstypen, Vorlieben für pädagogische Handlungsmuster und Formen der Aneignung von Lerngegenständen herausarbeiten (ebd. S. 77). Zusammenfassend halten die Autoren fest, dass insbesondere die Vertrautheit mit der institutionellen Kultur verantwortlich dafür sei, ob Lernende sich dem jeweiligen Feld zugehörig fühlen. Es zeigen sich außerdem Unterschiede bei den Anforderungen an Lehrende.

„Lernende, die ihrem Habitus nach eher an Sicherheit und Hierarchie orientiert sind [...], erwarten von Lehrenden und im pädagogischen Setting insgesamt eher Orientierung, klare Vorgaben und Strukturen, wobei im Lehrenden tendenziell eine Statusautorität gesehen wird. Demgegenüber betonen Lernende, die ihrem Habitus nach stärker auf Eigenständigkeit der Lebensführung Wert legen, mehr die Mitwirkung und das Einbezogensein in das Setting, wobei dem Lehrenden tendenziell eine Sachautorität zugestanden wird.“ (ebd. S. 77)

Die Analysen verifizieren, dass der in einer Auseinandersetzung mit dem familiär ausgebildeten Habitus sekundäre Schülerhabitus sich besonders stark in der für diesen Prozess sensiblen Schuleingangsphase entwickelt. Die Passung besteht darin, die neuen institutionellen Erwartungen, Regeln und Anerkennungsnormen an den primären Habitus anzuknüpfen. Der Erfolg oder Misserfolg bildet nicht nur für das Verhalten im Sozialsystem „Unterricht“, sondern womöglich auch für die gesamte Bildungskarriere eine Grundlage.

#### **2.4.4.1 Schulisches Schreiben als habituelle Tätigkeit**

Mit dem Schuleintritt lernen die Kinder das Gesprochene in das Geschriebene zu übersetzen. Vor allem der Erwerb literaler Kompetenz und konzeptueller Schriftlichkeit zeichnen die Begegnung mit der Schrift innerhalb der Institution „Schule“ aus (vgl. 2.3.3.1). Das Kennenlernen dieser Funktion von Schrift lässt sich als etwas Neues, durch die Schulkultur Geprägtes, das die Kinder verinnerlichen sollen, begreifen. In der didaktischen Diskussion spricht man nach Cummins in diesem Zusammenhang von zwei Registern – BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (vgl. 2.3.3.1). Die mündliche Kompetenz wird im familiären bzw. außerschulischen Kontext erworben. Der Bildungssprache begegnen die Kinder im Rahmen einer Bildungsinstitution. Die Schrift und die Schreibpraxis sollen zum Teil ihres sekundären Habitus werden, weil diese

beinahe alle schulischen Alltagspraktiken strukturieren. Aus diesem Grund erscheint es förderlich, wenn eine Bekanntschaft mit dem Medium der konzeptuellen Schriftlichkeit z.B. in Form von Märchen, Kindergeschichten oder Gedichten bereits im familiären Kontext gegeben ist. So entwickeln die Kinder Vorläuferfertigkeiten, wie phonologische Bewusstheit oder Textsortenkompetenz, die die habituelle Passung unter institutionellen Bedingungen wesentlich erleichtern. Die sprachlichen Formen, denen SchülerInnen in der außerschulischen Alltagssprache nicht begegnen und die spätestens mit Beginn der Schullaufbahn auftreten, werden von Hövelbrinks (2014) auf den Einsatz des Schriffterwerbs, sowie auf „neue Gesprächsregeln, komplexe grammatische Strukturen, zahlreiche neue (Fach-)Wörter sowie spezifische Sprachhandlungen“ bezogen. Eine erfolgreiche Schulkarriere und eine adäquate Sozialisation im Bildungssystem sind von der Fähigkeit abhängig, sich diese neuen sprachlichen Formen anzueignen und „sie als Instrument der Wissensaneignung gezielt einzusetzen“ (ebd. S. 319). De Carlo (2009) untersucht in ihrem Aufsatz, wie sich die Sprache des Kindes und die Sprache der Schule zueinander verhalten und berichtet, dass beim Bezug der individuellen Variabilität des Kindes, seiner sprachlichen Erfahrungen außerhalb der Schule und der institutionellen Variabilität – dem Umgang mit der Sprache in der Schule – erkennbar wird, „inwiefern die unterschiedlichen sprachlichen Realitäten eines Kindes mit denen der Schule korrelieren oder differieren“ (ebd. S. 79). Darauf basierend wird von der Bildungssprache als einer institutionellen Form der Sprachaneignung ausgegangen, die gleichzeitig den Ausdruck eines sekundären Schulhabitus darstellt.

Beim Schriftspracherwerb gehen Bredel et al. (2011) von zweierlei Aneignungsprozessen aus: einem ungesteuerten Erwerb, der durch Eigenaktivität in Form von innerer Regelbildung verläuft, und einem durch die Lehrperson gelenkten, durch die Schulcurricula vorstrukturierten Lernprozess. Der erfolgreiche Schriftspracherwerb ist „eine optimale Kombination aus eigenaktiver Verarbeitung und dem Angebot von außen, das das Wissen der Kinder aufgreift und sie mit herausforderndem Input in die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ führt“ (ebd. S. 72). Die eigenaktive Verarbeitung kann in Form von innerer Regel- und Hypothesenbildung (vgl. Thomé 1999) sowie der Ausbildung von handlungsleitenden Schreibstrategien (vgl. Ott 2006) dargestellt werden. Auf das implizite Erwerben der Schreibkompetenz verweist auch Schröder-Lenzen (2009). Sie geht von gespeicherten Schreibschemata, von einem inneren orthographischen Lexikon, aus dem richtige Schreibungen abrufbar sind, aus. (ebd. S. 63). Ein kompetenter Schreiber zeichnet sich demnach durch seine routinierten Handlungen (vgl. auch Ott 2006) aus, sodass der Schreibprozess unmittelbar stattfindet. Im Bereich der inneren Regelbildung im Orthographieerwerb hat Thomé (1999) zwei Lernertypen festgestellt. Die unterschiedlichen Vorgehensweisen lassen sich als Generalisierung und lexikalischer Zugriff zusammenfassen. Davon ausgehend schließt Thomé, dass nicht alle orthographi-

schen Produktionen auf Generalisierung von inneren Regeln<sup>25</sup> basieren. Es gibt Lerner, die ihre korrekten Schreibungen über einen Abruf von wort- oder morphemspezifischen Informationen aus dem inneren orthographischen Lexikon erzeugen (ebd. S. 251).

Die genannten Aspekte bezeichnen die Schreibpraktiken der Kinder zweierlei als Teil ihres impliziten, handlungsleitenden Wissens und als didaktisch gesteuerten Prozess. Die schreibrelevanten Praktiken erweisen sich somit als Gegenstand der rekonstruktiven Forschung, welche vom Habitusbegriff ausgeht. In diesem Paradigma ist die vorliegende Studie einzuordnen. Eine Forschungsmethode, welche in fundierter Weise einen empirischen Zugang zum Habitus erlaubt, stellt die Dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack dar, die im Folgenden näher erläutert werden soll.

### **3. Methodische Grundlagen**

Das folgende Kapitel dient dem Übergang zum empirischen Teil, da die methodologischen Prämissen und die daraus resultierende Forschungslogik dargestellt werden. Den Kern des Kapitels bilden Grundlagedarlegungen der dokumentarischen Methode und ihrer Forschungspraxis in der videobasierten Unterrichtsforschung. Mithilfe von methodischen Gütekriterien soll aufgezeigt werden, auf welche Art und Weise beim Ansatz der Dokumentarischen Methode die gewonnenen Erkenntnisse wissenschaftliche Gültigkeit und angemessenen Realitätsbezug gewinnen und bewahren. Des Weiteren wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand im Hinblick auf den für diese Studie relevanten Gegenstand gegeben, sodass daran anschließend sowohl die eigenen Forschungsvorgänge wie auch die empirischen Befunde der Studie erläutert werden.

#### **3.1 Grundprinzipien und Merkmale der qualitativen Forschung**

Empirische Wissenschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie theoretische Aussagen produzieren, die durch Erfahrungen nachprüfbar sind. Dies kann auf zweierlei Weise geschehen – durch eine Messung oder eine Rekonstruktion von Alltagspraktiken. Bohnsack (2010) lehnt die klassische Opposition „qualitativ - quantitativ“ ab, weil somit ein Gegensatz konstruiert wird, der eine entscheidende methodologische sowie erkenntnistheoretische Differenz nicht erfasst. Der Forscher nutzt eine eigene Terminologie, die ihm sinnvoller und begründbarer erscheint; er geht von hypothesenprüfenden und rekonstruktiven Verfahrensweisen aus, wobei „rekonstruktiv“ und „qualitativ“ synonym benutzt werden. Bohnsacks Begründung geht auf die Frage zurück, „ob und wieweit die Sozialforscher und Sozialforscherinnen

---

<sup>25</sup> Die Bildung von inneren Regeln stellt Thomé vierschrittig dar: von einer semiarbiträren Verwendung über lautliche Orientierung und pseudo-morphematische Orientierung bis hin zur morphematischen Orientierung bzw. korrekten Schreibung. Die ersten drei Phasen sind nach Thomé Übergeneralisierungen (1999: 250).

dem Umstand Rechnung tragen, dass nicht nur sie selbst, sondern auch diejenigen, die Gegenstand der Forschung sind, Erfahrungen sammeln, Interpretationen erbringen, Theorien konstruieren und über „Methoden“ der Erfahrungsgewinnung verfügen“ (Bohnsack 1998: 105). Demnach leistet ein qualitativ forschender Sozialwissenschaftler eine Re-Konstruktion dessen, was im Sozialfeld von Handelnden gebildet wird – eine sogenannte Konstruktion zweiten Grades. Von dieser Prämisse ausgehend charakterisiert Bohnsack das qualitative Paradigma bevorzugt als ein rekonstruktives Paradigma (vgl. Bohnsack 1997: 49).

Ebenfalls synonym nutzt Kelle (2013: 59) die Begriffe der qualitativen, rekonstruktiven und interpretativen Forschung. In diesem Zusammenhang erscheint eine terminologische Anmerkung von Naujok weiterführend und für die Zwecke des Kapitels hilfreich. Die Forscherin definiert vier Begriffspaare, die zwar Überschneidungspunkte aufweisen und sich gegenseitig nicht ausschließen, aber unterschiedliche Aspekte thematisieren. So wird qualitativ im Kontrast zu quantitativ, interpretativ zu normativ, rekonstruktiv zu hypothesenprüfend und kategoriengenerierend zu kategorienleitend verstanden (2010: 18). Dieser Punkt wird im Weiteren im Zusammenhang mit dem Begriff der interpretativen Unterrichtsforschung aufgegriffen und näher erläutert. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Terminus jedoch der Qualitativen (Rekonstruktiven) Sozialforschung untergeordnet.

Die Qualitative Sozialforschung stellt heute eine der methodischen Säulen der empirischen Sozialforschung dar. Dieser Status wird der Disziplin jedoch nicht von allen Seiten eingeräumt (Steinke 1999: 9). Die Qualitative Sozialforschung hat sich „aus einem Unbehagen an der unreflektierten Anwendung herkömmlicher Forschungsverfahren“ seit etwa 1970 rasch entwickelt (Lamnek 2010: 1). Im Rahmen dieses Kapitels wird jedoch keine chronologische Zusammenfassung der Entwicklungsgeschichte thematisiert, sondern die Gründe für diesen speziellen Status der Qualitativen Methoden in der Wissenschaft und ihre besonderen Merkmale herausgearbeitet.

Die qualitativen Zugänge sind in der Forschungspraxis entstanden und in diesem Kontext weiterentwickelt worden (Bohnsack 2010: 10). Sie weisen nach Breidenstein (2002: 11) ein breites Spektrum auf und repräsentieren einzelne, wenig miteinander verbundene Forschungstraditionen. Auch Kelle/Kluge geben an, unter dem Begriff der qualitativen Sozialforschung werden zahlreiche Ansätze zusammengefasst, die sich „auf teilweise differierende Konzepte sozialer Strukturen und sozialer Prozesse berufen“ (2010: 10). Diese Tatsache begründet nicht nur die Vielfältigkeit der Erhebungs- bzw. Auswertungsverfahren, sondern auch der zugrunde liegenden Forschungsziele diverser Modelle und Schulen. Dieser Aspekt wird in der Forschungsliteratur häufig bemängelt (vgl. Lamnek 2010). Nichtsdestotrotz zeigen sich im Charakter des Gegenstandes der qualitativen Forschungsverfahren einige Gemeinsamkeiten, welche eine klare Abgrenzung zu quantitativen Vorgehensweisen erlauben. Zum

einen existieren im Hinblick auf die Quantitative Sozialforschung zahlreiche Kritikpunkte, die typisierend für die gesamte Bandbreite der qualitativen Verfahren auftreten. Lamnek (2010) hält in diesem Zusammenhang Einwände wie die symbolische Vorstrukturiertheit des soziologischen Gegenstandsbereichs, den interaktiven Prozess zwischen Forscher und Erforschten, das Vorhandensein einer gemeinsam geteilten Alltagskultur und das Wirksamwerden einer geteilten Common-Sense-Realität fest (S.18). Zum anderen liegt allen qualitativen Verfahren eine spezifische Forschungsaufgabe zugrunde. Sie besteht darin, Sinn oder subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren (Kelle/Kluge 2010: 11) oder, wie Lamnek anschließend an Schütz (1971) anmerkt, „[...] die allgemeinen Prinzipien zu erforschen, nach denen der Mensch im Alltag seine Erfahrungen und insbesondere die Sozialwelt ordnet“ (2010: 33). Dieses ausschlaggebende Abgrenzungskriterium zeigt gegenüber den quantitativen oder hypothesenprüfenden Vorgehensweisen insofern ein besonderes Verhältnis zur Alltagspraxis, als dass die Theoriebildung aufgrund der Rekonstruktion des Erfahrungswissens der Erforschten erfolgt (vgl. Bohnsack 2010). An dieser Stelle sind zwei konzeptionell entscheidende Eckbegriffe festzuhalten: Sozialität und Rekonstruktion.

Der subjektive Sinn, welcher im Rahmen qualitativer Forschungsparadigmen zum Gegenstand gemacht wird, wird in der menschlichen Interaktion in diversen Handlungsfeldern gebildet. Somit stellt die konstruierte Wirklichkeit einen Forschungsgegenstand dar, der nicht über das Messen erfasst werden kann. Der Forschungsauftrag der qualitativen Forschung umfasst vielmehr das Verstehen (vgl. Helfferich 2011: 21 f.), welches in der Forschungsliteratur „Verstehensleistung zweiten Grades“ bzw. nach Schütz „Konstruktion zweiten Grades“ genannt wird (ebd. S. 23). Kruse (2009) definiert das derartige Verstehen wie folgt: „Verstehen ist [...] im Grunde genommen immer nur als eine relative Annäherung aufgrund von Idealisierungen sowie Annahmen in Hinblick auf eine sozial geteilte Welt und von praktischen Aushandlungen sowie akzeptierten kommunikativen Basisregeln möglich [...]“ (S. 9). Jede Kommunikation bzw. soziale Interaktion, in der sich der subjektive Sinn bildet, ist mit den Prozessen des Fremdverstehens verbunden, da die soziale Welt von den darin handelnden Menschen bereits vorstrukturiert und interpretiert ist. Das Alltagshandeln ist laut Garfinkel (1967) indexikal zu verstehen. „Danach ist der Sinngehalt und das Referenzobjekt einer Äußerung nur dann verstehbar, wenn man auf den Redekontext der Äußerung zurückgreifen kann.“ (Steinke 1999: 28) Das bedeutet, die Äußerungen stellen lediglich Indikatoren für Hinweise und Bedeutungen dar. Um sie zu erschließen, bedarf es sowohl seitens der Interaktionspartner als auch der Forscher einer Interpretationsleistung. Nur so gelangt man zum Wissen um Handlungsmotive, Orientierungen, Rollenmuster usw. (vgl. Bohnsack 2010: 19 ff.). Kruse fasst in Anlehnung an Auer (1999) und Linke et al. (2004) zusammen: „Die Indexikalität von Sprache, von begrifflichen Zeichen, meint ganz allgemein, dass sich die Bedeutung eines Begriffs immer nur in seinem konkreten Zeichengebrauch und in Relation zu an-

deren begrifflichen Konzepten konstituiert“ (2009: 2). Helfferich (2011) weist darauf hin, dass alle Äußerungen, die in einem gewissen Kontext erbracht werden, variabel seien und dass „eine der Annahmen qualitativer Forschung die sei, durch die Einzeläußerungen hindurch das zugrundeliegende Muster oder Konzept identifizieren zu können [...]“ (S. 22). Die meisten Autoren verweisen bei ihren Ausführungen zur Indexikalität bzw. zur Kontextualität auf Garfinkels Ethnomethodologie, wobei sich der Forscher in seinen theoretischen Überlegungen insbesondere auf Husserl (1943), Russel (1940) und Goodman (1951) bezogen hat. Mit der Orientierung am Alltagsgeschehen wird die Qualitative Forschung folglich der Kontextualität ihrer Gegenstände gerecht. Die Untersuchungen finden im konkreten, „natürlichen“ Sozialraum der Erforschten statt, wodurch die Erfassung eines Untersuchungsgegenstandes in ihrer vollen Komplexität ermöglicht wird (vgl. Steinke 1999: 34). Alle erbrachten Handlungen einer Interaktion – verbale und non-verbale – sind kontextgebunden. Somit kann die Sinnherstellung bzw. das Verstehen nur im Rahmen eines bestimmten Kontextes erfolgen (vgl. Helfferich 2011, Bohnsack 2010). Es ist ersichtlich, dass der Kontext in der Rekonstruktiven Sozialforschung eine Schlüsselrolle spielt. Bohnsack differenziert drei forschungsrelevante Kontexttypen. Neben dem Handlungskontext, in welchem Äußerungen entstehen, die sich auf diese Handlungen beziehen, führt der Autor auf:

„[...] es kann dadurch vieles klarer werden, dass ich den Einzelnen in der Kommunikation mit denjenigen erlebe, mit denen er oder sie auch im Alltag kommuniziert, also innerhalb des gewohnten sozialen Kontextes[...]. Dadurch, dass Einzelne wechselseitig Bezug aufeinander nehmen, bildet sich ein kommunikativer Kontext, durch den der Sinngehalt der je einzelnen Äußerungen [...] deutlicher wird.“ (2010: 21)

Die dargestellten, der qualitativen Forschung zugrundeliegenden Prämissen werfen die Frage nach der methodologischen Umsetzung auf. In diesem Zusammenhang ist die Rede von dem Prinzip der Offenheit (vgl. Steinke 1999, Kruse 2009, Bohnsack 2010, Lamnek 2010, Helfferich 2011). Diese Grundhaltung beruht auf den bereits angedeuteten Problemen des Fremdverstehens und der Indexikalität menschlicher Äußerungen. Das Prinzip der Offenheit soll im Forschungsprozess absichern, dass den Erforschten Raum gegeben wird, ihr eigenes Relevanzsystem, ihre Deutungsmuster (Helfferich 2011: 114) und ihr kommunikatives Regelsystem (Bohnsack 2010: 21) zu entfalten. Aufgrund dieses Prinzips ist die theoretische Modellierung des Forschungsgegenstandes im Gegensatz zum quantitativen Paradigma insofern gestaltbar, als dass „die Forschungsgegenstände weniger vorgefertigt und [...] für die Modellierung durch den Forschungsprozess offener gehalten [werden]“ (Kelle 2013: 66). Durch die Offenheit soll insgesamt eine methodische Kontrolle über den Forschungsprozess erreicht werden. Methodische Kontrolle meint hierbei die Kontrolle über die Unterschiede der Sprache und der Relevanzsysteme von Forschern und Erforschten (Bohnsack 2010: 20). Die rekonstruktiven Verfahren sind den standardisierten Vorgehensweisen, „die nicht vorab

durch das methodische Filtersystem ausgesiebt worden sind“, entgegen zu setzen (Lamnek 2010: 20). Die qualitativen Forschungsmethoden wenden sich aus diesem Grund von der deduktiven Theoriebildung ab, „um sich unbeeinflusst von theoretisch und vorab entwickelten Vorstellungen der sozialen Wirklichkeit zu nähern und um das Wesen der jeweils interessierenden sozialen Phänomene dadurch erkennen zu können, dass diese Phänomene für sich sprechen“ (ebd. S. 113).

### **3.1.1 Merkmale einer interpretativen Unterrichtsforschung und methodische Implikationen**

Die (Grund-)Schule stellt zweifellos ein soziales System dar, innerhalb dessen sich ein spezifischer Interaktionsraum entwickelt. Die Unterrichtsinteraktion steht als zentraler Ort der institutionellen Wissensvermittlung seit einigen Jahrzehnten im Fokus der empirischen Forschung. In diesem Abschnitt steht der forschungsmethodische Aspekt der Unterrichtsforschung im Fokus.

Die Etablierung des interpretativen Paradigmas wird laut Böhme (2008: 134) als „Alltagswende“ in den Sozialwissenschaften beschrieben. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht das Alltagswissen, somit gerät die Interaktion in den Vordergrund. Das Forschungsanliegen der interpretativen Unterrichtsforschung verortet Breidenstein in dem Bereich „des situierten interaktiven Geschehens, das von Teilnehmern als Unterricht definiert wird und zwar in seinem alltäglichen Vollzug und hinsichtlich seiner immanenten Strukturiertheit“ (2002: 12). Die Komplexität des interaktiven Geschehens, die Vielzahl der Beteiligten und die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Handlungsstränge wirken sich jedoch erschwerend auf die Herausbildung einer Tradition qualitativer Unterrichtsforschung aus, obwohl Böhme (2008: 150) bei der Entwicklung einen Konsolidierungskurs feststellt.

Die interpretative Forschungstradition in der Unterrichtsforschung geht im deutschsprachigen Raum auf die Arbeiten von Terhart (1978) und dem US-Amerikaner Hugh Mehan (1979) zurück. Das bedeutende Ergebnis besteht in der Rekonstruktion einer Interaktionssequenz in den beobachteten unterrichtlichen Instruktionsphasen. Später wurde das interpretative Paradigma in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung von Bielefelder Mathematikdidaktikern um Heinrich Bauersfeld aufgegriffen und für die Unterrichtsforschung nutzbar gemacht (vgl. Naujok 2010: 18 f.).

In der Forschungsliteratur wird auf das Band von Krummheuer/Naujok (1999) als eine Pionierarbeit, die eine erste umfangreiche Klassifizierung von Publikationen aus der Interpretativen Unterrichtsforschung vorgenommen hat, verwiesen. Die interpretative Unterrichtsforschung wird nach Krummheuer/Naujok (1999: 15) gleichzeitig als eine Richtung der Unter-



richtsforschung und als ein Sammelbegriff, der Arbeiten und Perspektiven bzw. Schulen umfasst, verstanden. In ihrer Darstellung gehen die beiden Autoren ebenfalls typologisch vor. Hierbei werden Spezifika herausgearbeitet, die derartige Arbeiten auszeichnen, und zwar geht es um die Fokussierung alltäglicher Unterrichtsprozesse, das rekonstruktive Vorgehen und Umrandung von Lehr-Lernprozessen in einem interaktiven Kontext. Klieme (2006: 765) definiert empirische Unterrichtsforschung als „systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen [...] und Lehrermerkmalen [...]“. Folgende Besonderheit von Studien der Unterrichtsforschung wird von Krummheuer/Naujok (1999) festgehalten: der diffuse Erwartungsdruck der Öffentlichkeit, welcher darin besteht, dass gewisse Verbesserungsvorschläge für den Unterricht gemacht werden. Damit verbunden ist ein weiteres Spezifikum, und zwar, dass solche Studien Lehrkräfte direkt in ihren Adressatenkreis integrieren, denn die Verbesserung von Fertigkeiten der Schüler hängt mit der Optimierung der Lehrprozesse zusammen (S. 13 f.).

In Abgrenzung zu der bis in die 70er Jahre herrschenden amerikanischen behavioristischen Unterrichtsforschung verweist Klieme (2006: 765 f.) auf aktuelle Grundannahmen, die er in vier Punkten zusammenfasst. Diese lassen sich wie folgt darstellen:

- Unterricht wird als sozialer Prozess und das entstandene Wissen als Produkt einer Ko-Produktion der Beteiligten verstanden,
- Lehrerhandeln erschafft eine Lernumgebung als Raum von Lerngelegenheiten, die individuell genutzt werden,
- Unterrichtsprozesse sind durch Ziele und Inhalte geprägt, sodass die fachübergreifende Verallgemeinerungen und Rückschlüsse nur bedingt möglich sind,
- der institutionelle, soziale und kulturelle Kontext beeinflusst den Unterricht bis in die einzelnen Interaktionszüge hinein.

Böhme konkretisiert in ihrem Aufsatz die Interpretationsverfahren (2008), welche sich in der modernen interpretativen Unterrichtsforschung etabliert haben. Dazu gehören die Objektive Hermeneutik, das narrationsstrukturelle Verfahren, die Dokumentarische Methode und die Ethnographie.

Die Fokussierung des Alltags und der Interaktionsprozesse einerseits und die Soziologisierung der Perspektive auf Lernprozesse andererseits enthalten zahlreiche methodischer Implikationen, die im Folgenden in Anlehnung an Naujok (2010: 24 f.) umrissen werden. Die Forscherin betont die Notwendigkeit eines rekonstruktiven Vorgehens für die Erforschung einer dem schulischen Kontext zuzuordnenden Interaktion bzw. Alltagspraxis. Begründet wird diese Feststellung durch die Zugänglichkeit von einer nicht gegebenen, sondern in einer

Handlungspraxis ausgehandelten (impliziten) Bedeutung. Die für jene Zwecke geeigneten Analysemethoden setzen eine videobasierte Dokumentation mit einer abschließenden Transkription des Datenmaterials voraus. Zur Frage des Theorie-Empirie-Verhältnisses wird angemerkt, dass die interpretative Unterrichtsforschung lokale Theoriegenese betreibt und auf eine (Weiter-)Entwicklung von Theorieelementen, z.B. durch die Typenbildung, abzielt. Diesem Verfahren wird die abduktive Forschungslogik zugrunde gelegt, welche unerwartete empirische Phänomene nutzt, um theoretische Vorannahmen zu modifizieren.

Reh/Rabenstein (2013) fassen in ihrem Aufsatz vier Fokussierungen qualitativer Unterrichtsforschung zusammen. Sie geben an, es handele sich bei der rekonstruktiven Unterrichtsforschung schwerpunkttechnisch zunächst um die kollektive Konstruktion von Bedeutungsstrukturen. Die fachdidaktische Forschung interessiert sich vor allem für die Frage, „welches der drei Elemente – die Strukturierung der Sache, die Lernmöglichkeiten der Schüler oder die Handlungen der Lehrkraft – in der Planung und Durchführung von Unterricht vor allem zu betrachten [...] ist [...]“ (ebd. S. 294). Der zweite Forschungszweig wird durch die Autorinnen auf die Rekonstruktion des Lehrerhandelns und die institutionell bedingte Gestaltung der Lehr-Lern-Situationen bezogen. In diesem Zusammenhang ist die Professionsforschung zu erwähnen, von der die Studien zu Lern- und Bildungsprozessen in Bildungspraktiken einzelner Schüler zu unterscheiden sind. Hierzu wird der Ansatz der biographisch orientierten Bildungsforschung gerechnet. In diesem Rahmen wird das pädagogische Handeln lediglich als Kontext betrachtet. Schließlich verweisen Reh/Rabenstein auf den großen Teil der qualitativen Unterrichtsforschung, welcher sich mit der Beschreibung und Rekonstruktion „eines komplexen Gesamtgeschehens sozialer oder pädagogischer Ordnungen in verschiedenen Unterrichtsarrangements sowie der Prozesse, in denen diese hergestellt werden“ beschäftigt (ebd.).

### **3.2 Rekonstruktive Verfahren**

Resümierend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass ein methodisches Vorgehen innerhalb eines qualitativen Paradigmas mit einem unterrichtsbezogenen Forschungsgegenstand zunächst rekonstruierend angelegt werden muss. Das nächste Unterkapitel führt in die rekonstruktiven Verfahren ein und setzt sich exemplarisch mit der Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack und ihrem Einsatz in der interpretativen Unterrichtsforschung in der Grundschule auseinander.

Bohnsack rechnet die von ihm auf der Basis der Gruppendiskussionen entwickelte empirische Verfahrensweise mit folgender Begründung den rekonstruktiven Verfahren zu. Er gibt an, die Arbeitsschritte seien im Forschungsprozess ausgearbeitet worden, was bedeutet, dass sie sich nicht aus den allgemeinen methodischen Prinzipien ableiten lassen. Die ein-

zelenen Stufen haben im Rahmen des Forschungsprozesses vielmehr eine Systematisierungshilfe geleistet. Daraus lässt sich erschließen, dass auf einer Seite zwischen Forschungserfahrung und der methodologischer Begrifflichkeit eine reflexive Beziehung besteht. Auf der anderen Seite – was substanzieller erscheint – ist die Beziehung zum Gegenstand rekonstruktiver Art. Dies lässt sich daran festmachen, dass die Selbstläufigkeit der Diskurse, welche durch die wechselseitige Steigerung der Redebeiträge vorangetrieben wird, die Grundlage für eine „arbeitsteilige Kommunikation“ bietet. Diese Art der Kommunikation stellt wiederum eine Voraussetzung für die Entfaltung von kollektiven Orientierungen bzw. von kollektiven Bedeutungsmustern als Rekonstruktionsgegenstand dar (Bohnsack 2010: 33 & 42). Die Selbstläufigkeit der Diskurse, die für Bohnsack eine empirische Grundlage seiner methodischen Überlegungen bildet, umfasst eines der zentralen Merkmale der Qualitativen Sozialforschung – das bereits erfasste Prinzip der Offenheit (vgl. S. 69 f.). Weiterhin lässt sich im Vorfeld ein weiteres Argument für die Zugehörigkeit der Bohnsackschen Methodologie zu den rekonstruktiven Verfahrensweisen festhalten: die Darstellung der Alltagspraktiken von bestimmten sozialen Gruppen als Forschungsgegenstand. „Das Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode eröffnet einen Zugang nicht nur zum reflexiven oder theoretischem, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und somit Handlungspraxis“. (Bohnsack 2006a: 40) Da es nicht sinnvoll erscheint, weitere rekonstruktive Kriterien separat von der Methodologie selbst und ihren theoretischen sowie praktischen Bezügen auszuführen, werden im Folgenden die Grundzüge der Dokumentarischen Methode zusammenfassend erläutert.

### **3.2.1 Grundlagen und Grundbegriffe der Dokumentarischen Methode**

Ihren Ursprung schöpft die Dokumentarische Methode in der Wissenssoziologie Karl Mannheims, die von Ralf Bohnsack zum theoretischen Bezugspunkt für seine Untersuchungen von kollektiven Orientierungen der Jugendlichen mittels Gruppendiskussionen 1984-1987 für die Sozialwissenschaften fruchtbar gemacht wurde. Bohnsack (2012: 120) verweist jedoch darauf, dass die von ihm erarbeitete Methode an drei methodologisch-theoretische Zugänge anknüpft. Der ethnomethodologischen Tradition hat die Dokumentarische Methode in erster Linie im Sinne des Zugangs an Alltagspraktiken zu verdanken. Die Ethnomethodologie spricht in diesem Zusammenhang von dem indexikalen Wissen, welches ein Produkt der kollektiven Generierung darstellt. Obwohl Harold Garfinkel einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Dokumentarischen Methode hatte, gerät die ethnomethodologische Diskursanalyse seitens Ralf Bohnsack unter Kritik, welche aus der Tatsache resultiert, dass innerhalb einer ethnomethodologischen Tradition kein adäquater methodischer Zugang zur Indexikalität angeboten wird. Folglich operiert die Analyse auf formaler Ebene, wobei das inkorporierte oder handlungsleitende Wissen aus der Betrachtung ausgeschlossen bleibt

(Bohnsack 2006a, 2006b, 2010: 57 ff.). Eine Alternative sieht Bohnsack in der praxeologischen Kulturosoziologie sowie in der Konzeption des Habitus von Bourdieu. Der dritte Zugang befindet sich, wie bereits eingeführt, in der Wissenssoziologie Karl Mannheims. Den Kern der wissenssoziologisch angelegten metatheoretischen Rahmung sieht Asbrand (2009: 39) in der Annahme, „dass das Alltagshandeln, das Denken und die Vorstellungen des Commonsense sozial konstruiert sind“. Eine weitere Abgrenzung unternimmt Bohnsack gegenüber dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik. Sein Einwand bezieht sich darauf, dass die Beobachterperspektive auf die objektiven Strukturmerkmale und dessen Wissen in diesem Paradigma mehr oder weniger absolut gesetzt wird. Daraus ableitend bleibt die eigene Standortgebundenheit des Forschers nicht konsequent reflektiert (Bohnsack 2006a: 40, Bohnsack 2010: 83 ff.). Außerdem differenziert sich Bohnsack auch von jenen Zugängen, die die Alltagstheorien – die Theorien des Common Sense – nachzeichnen und systematisieren. Die Kritik setzt an dem Punkt ein, dass die beiden Perspektiven – des Forschers und der Akteure – methodologisch nicht hinreichend unterschieden werden (Bohnsack 2006a: 41).

Aufgrund der Bedeutung der Handlungspraxis bezeichnet Ralf Bohnsack seine Methode als eine praxeologische Wissenssoziologie. Die Wissenssoziologie unterscheidet im Kern zwei fundamentale Wissensebenen: eine bewusste (explizite) und eine handlungspraktische, handlungsleitende Ebene, welche von den Akteuren selbst nicht zur Explikation gebracht werden kann (vgl. Bohnsack 2006b: 137). So macht sich die Dokumentarische Methode zur Aufgabe, einen Zugang zur impliziten Wissensebene, zur Handlungspraxis der Akteure und zu ihrem Orientierungswissen durch die Rekonstruktion zu schaffen. Dabei gilt, die Basis des Akteurswissens nicht zu verlassen. Bohnsack (2011: 15 f.) veranschaulicht den Begriff des handlungsleitenden Wissens in Anlehnung an Mannheim (1980) am Beispiel der Herstellung eines Knotens. Das Wissen, welches es erlaubt, einen Knoten zu knüpfen, ist atheoretischer Art. Die Handlungspraxis vollzieht sich intuitiv. Kompliziert erscheint es, diesen Prozess begrifflich-theoretisch zu explizieren. Jene Leistung, die ein rekonstruktiv forschender Sozialwissenschaftler erbringen soll, basiert auf die Interpretation. Am Knoten-Beispiel zeigt Bohnsack ebenfalls einen Unterschied zwischen dem impliziten und dem inkorporierten Wissen. Der Begriff des inkorporierten Wissens führt auf Bourdieu zurück und bedeutet, dass man sich die Bewegungsabläufe beim Knüpfen nicht mehr bildhaft vergegenwärtigen muss, um in der Praxis erfolgreich zu werden. Der Vorgang gehört somit zum Habitus.

Sofern den Akteuren innerhalb einer Praxis bestimmte Erlebnisse gemeinsam sind, verstehen sie sich unmittelbar, ohne einander interpretieren zu müssen. Zur Beantwortung der Frage nach der Vorstellbarkeit und Abspeicherung eines Erlebniszusammenhangs wurde von Mannheim der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums eingeführt (Bohnsack 2010: 61 ff., Bohnsack 2011: 17 f., Przyborski 2004: 29 ff.). Er „fasst das menschliche Miteinander-

sein, das sich im Medium des Selbstverständlichen in der gelebten Praxis fraglos vollzieht“ (Przyborski 2004: 23). Das Wissen, anhand dessen sich die Praxis orientiert, ist ein „atheoretisches“ Wissen, was bedeutet, dass sich aus einem gemeinsamen praktischen Vollzug selbstverständliche, konjunktive Bedeutungen ergeben (ebd.). In dem „modus operandi“ der Herstellung dieses Wissens dokumentiert sich der individuelle oder kollektive Habitus (Bohnsack 2010: 60). In Anlehnung an Mannheim unterstreicht Nohl, dass ein kollektiver Erfahrungsraum „nur ein Potenzial an gleichartigen Erfahrungen“ bietet (2012: 157). Erst die empirische Analyse zeigt, ob Menschen derartigen strukturidentischen Erfahrungen machen und in welchem kollektiven Orientierungsrahmen sie diese bewältigen (ebd.).

Den beiden Formen des Wissens entsprechen demnach zwei Verständigungsformen. „Ein unmittelbares Verstehen ist unter denjenigen möglich, denen dieselben konjunktiven Erfahrungsräume gemeinsam sind [...]. Dort, wo wir uns im Medium von Theorien [...] verständigen, interpretieren wir einander.“ (Bohnsack 2011: 18) In so einem Fall findet eine kommunikative Verständigung statt.

„Konjunktive Verständigung und Orientierung bedeutet [...] unmittelbares Verstehen der anderen im Medium von Gemeinsamkeiten der Handlungspraxis und des sozialisationsgeschichtlichen Erlebens. Kommunikative Verständigung und Orientierung beruht auf Interpretation im Sinne des typisierenden Erfassens von Um-Zu-Motiven auf der Basis einer [...] wechselseitigen Perspektivenübernahme.“ (Bohnsack 1998: 133)

Den Unterschied veranschaulicht Przyborski am Beispiel von Sprache als kulturellem Produkt und führt auf:

„je konjunktiver die Verständigung ist, desto stärker werden Bedeutungen durch die Gestaltungsebenen mitgetragen, desto feiner funktioniert diese Ebene. Je kommunikativer die Verständigung ist, desto stärker liegt das Gewicht der Bedeutung auf den einzelnen Worten und weniger auf der Ebene der Gestaltung“. (2004: 27)

Hierbei ist wichtig anzumerken, dass eine derartige Verständigung nicht nur unter vertrauten Gesprächspartnern stattfindet, sondern auch unter solchen, die beispielsweise zu einer sozialen Einheit gehören. Dem Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums liegt die Vorstellung von Kollektivität zugrunde. Sie stellt ein Produkt der wechselseitigen Steigerung der einzelnen Beteiligten im Diskurs dar und kristallisiert sich zu einem kollektiven Bedeutungsmuster heraus. Dabei wäre im Einzelfall zu klären, welche kollektiven Gemeinsamkeiten in einer Gruppe repräsentiert werden. Diese Sinnebene dokumentiert sich in habitualisierten, reproduzierten Handlungspraktiken des Diskurses. Bohnsack weist darauf hin, dass die beiden Ebenen in der alltäglichen Kommunikation derart miteinander verwoben sind, dass sie lediglich durch analytisches Vorgehen trennbar wären.

Um die doppelte Struktur des alltäglichen Verständigens im Sinne Mannheims methodisch zu erfassen, unterscheidet Ralf Bohnsack zwischen immanenten und dokumentarischen Sinnebenen. Der ersten Perspektive liegt ein objektiver Sinngehalt zugrunde, welcher „auf wechselseitigen (reziproken) Motivunterstellungen, die gesellschaftlich institutionalisiert, also objektiviert sind und explizit oder wörtlich zum Ausdruck gebracht werden, basiert“ (Bohnsack 2010: 60) und „sich auf seine Richtigkeit – unabhängig von seinem Entstehungszusammenhang – überprüfen lässt“ (Przyborski 2004: 22). Asbrand (2009: 40) fasst diesbezüglich zusammen, das kommunikative Wissen „beinhaltet theoretische, bewertende, normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild“. Dagegen ist der dokumentarische Sinngehalt jener, der in einem Erlebniszusammenhang entsteht. Er wird zwischen den Akteuren intuitiv hergestellt, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind. Aus kommunikativer Hinsicht bildet beispielsweise eine Institution und die damit verbundene Rollenverteilung einen solchen Kontext. „Mit dem alltäglichen Wissen um diesen Kontext steht dem Handelnden ein (kommunikatives) Orientierungsschema zur Verfügung.“ (Bohnsack 1998: 110) Die Orientierungsschemata enthalten handlungsorientierte Entwürfe, die Bohnsack im Anschluss an Alfred Schütz (1971) „Um-zu-Motive“ nennt. Die kommunikative Verständigung erfolgt auf dem Wege des Erfassens und der Interpretation von Um-zu-Motiven und anschließender Konstruktion der Common-Sense-Theorien. Dieses Modell der Handlungsorientierung basiert auf Grundlage der Konstruktion von Orientierungsschemata und stellt laut Bohnsack (2012: 124) eine adäquate Rekonstruktion des institutionalisierten und rollenförmigen Handelns einerseits und der Theoriekonstruktion des Common Sense mit ihren legitimatorischen Funktionen andererseits dar. Kritisch wird hierbei die Tatsache gesehen, dass bei Unzugänglichkeit bzw. fehlender Existenz von institutioneller bzw. rollenförmiger Basis der Interpret in Gefahr gerät, Aufschlüsse über sein eigenes Relevanzsystem und nicht über das des Erforschten zu liefern. Die Orientierungsschemata sind jedoch handlungspraktisch nur im Kontext kollektiver Wissensbestände relevant, die als *modus operandi* „die spezifisch gefilterte Wahrnehmung und Bezugnahme auf Orientierungsschemata in (sprachlichen) Praktiken bestimmen“ (Helsper et al. 2013: 111).

Kollektive Wissensbestände finden sich in Orientierungsrahmen, die aufgrund der Gruppen-, Alters- oder Geschlechtszugehörigkeit sowie der biographischen Aspekte eine Gemeinsamkeit bilden. Das atheoretische Wissen und der darin fundierte Orientierungsrahmen umfassen sowohl das implizite oder metaphorische Wissen, welches im Medium des Textes methodisch zugänglich ist, als auch das inkorporierte Wissen, welches in Form von materialen Bildern rekonstruierbar ist. Letzteres führt zum Bourieuschen Verstehen von habitualisierten Praktiken. Bohnsack präzisiert an der Stelle den Sinngehalt des Begriffs „Orientierungsrahmen“, indem er diesem eine erweiterte Bedeutung zuschreibt, welche sich darin äußert, „dass und wie sich der Habitus in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata,

also u. a. den normativen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2012: 126). Der Habitusbegriff erscheint im Zusammenhang mit jeglicher vollständig inkorporierten Variante des Wissens angebracht.

Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen stehen in einem engen Interdependenzzusammenhang, der mit dem Begriff des Orientierungsmusters erfasst werden kann (vgl. Helsper et al. 2013: 111). Bohnsack (2010a: 209) definiert folgende zentrale Komponenten der dokumentarischen Interpretation kollektiver Orientierungsmuster. In erster Linie geht es bei der Methode um die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt, welcher sich erst dann erschließt, wenn der gesamte Diskursprozess berücksichtigt wird. Dies kann lediglich durch die Rekonstruktion des Bezugs von einzelnen Redebeiträgen im Diskurs sowie durch die Entwicklung der gesamten Dramaturgie des Diskurses mit seinen Höhepunkten – den Fokussierungsmetaphern – erfolgen.

### **3.2.1.1 Arbeitsschritte der dokumentarischen Interpretation**

Während der methodische Zugang zum kommunikativen Wissen weniger problematisch erscheint, „erschließt sich das konjunktive Wissen nur dann, wenn wir uns mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben“ (Bohnsack 2006a: 43). Die Aufgabe der dokumentarischen Interpretation besteht im Wesentlichen darin, „implizites Wissen zur Explikation zu bringen“ (vgl. Bohnsack 2011: 19). Die methodologische Leitdifferenz von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt findet eine Konsequenz in den Rekonstruktionsschritten der Dokumentarischen Methode. In erster Linie geht es hierbei um den Wechsel von den *Was*-Fragen zu den *Wie*-Fragen, der sich in der formulierenden und reflektierenden Interpretation niederschlägt. Im ersten Schritt sei im Rahmen der Gruppe festzustellen, in welcher Selektivität ein Thema behandelt wird. Es handelt sich um eine Reformulierung dessen, was von den Erforschten gesagt wird. Das Grundgerüst der formulierenden Interpretation bildet somit die thematische Gliederung der Texte (vgl. Bohnsack 2010, 2011).

Während es sich bei der formulierenden Interpretation um eine zusammenfassende Darstellung des Themenrasters handelt, zielt die reflektierende Interpretation darauf ab, zu rekonstruieren, auf welche Art und Weise diese Themen behandelt werden. Im Kontext einer sequenziellen Analyse<sup>26</sup> vermittelt der Interpret anhand eines abduktiven Verfahrens, in wel-

---

<sup>26</sup> Die Sequenzanalyse wurde in der Objektiven Hermeneutik entwickelt und besteht in einer schrittweisen Interpretation von Ausgangsdaten. Sie erfolgt, indem der Forscher durch die von ihm gedankenexperimentell entworfenen Kontrastfolien den latenten Sinn der nachfolgenden Äußerungen erschließt (vgl. z.B. Wernet 2009). Przyborski (2004: 57) betont in diesem Zusammenhang, dass die Dokumentarische Methode an dieser Stelle umgekehrt vorgeht. „Es wird ebenfalls davon ausgegangen, dass sich die Produktionsregeln durch die Abfolge erschließen lassen. Die Kenntnis dieser Regelmäßigkeit ist aber in den atheoretischen, den konjunktiven

chem Rahmen das mit der vorausgehenden Äußerung festgelegte Thema durch die Anschlussäußerungen bearbeitet wird. Diesen Vorgang, der sich unter anderem auf die formale Struktur bezieht, nennt Bohnsack „Diskursorganisation“ (vgl. z.B. 2011: 20). Das Anliegen einer solchen Diskursanalyse wird darin gesehen, den Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Einen Zugang zum Orientierungswissen öffnen in erster Linie einander begrenzende Horizonte, die von einer Orientierung angestrebten positiven Ideale ausdrücken oder eine bestimmte Entwicklung ablehnen. Die Einschätzung von Realisierungsmöglichkeiten, das Enaktierungspotenzial, stellt das dritte Strukturmerkmal einer Orientierung dar (vgl. Bohnsack 2010, 2011, Przyborski 2004). Ein Hinweis auf Orientierungsgehalt verbirgt sich ebenso in der dramaturgischen Diskursentwicklung und ist durch die Identifikation auf der formalen Ebene möglich. Bohnsack verweist hierbei auf jene Stellen im Diskursverlauf, die durch einen gemeinsamen Rhythmus im Sinne der habituellen Übereinstimmung und interaktive metaphorische Dichte gekennzeichnet sind. Im Zentrum jener Stellen dokumentiert sich ein gemeinsames Erleben, ein für die Akteure bzw. Gesprächspartner gemeinsamer Erfahrungsraum. Aus diesem Grund zeichnen sich solchen Passagen durch einen hohen Detaillierungsgrad und eine ausgeprägte Bildhaftigkeit der Darstellung aus, weswegen Bohnsack den Begriff der Fokussierungsmetapher einführt. Hier werden die kollektiven Orientierungen in einer ganz besonders prägnanten Weise zum Ausdruck gebracht (Bohnsack et al. 2006: 67; Bohnsack 2010: 124).

### **3.2.1.1.1 Modi der Diskursorganisation**

Der kollektive Charakter des Diskurses findet laut Bohnsack ebenso in der performativen Struktur – in der Praxis des Diskurses selbst – seinen Ausdruck, und zwar in spezifischen Modi der Diskursorganisation. „Damit ist die Art und Weise gemeint, wie die Redebeiträge in formaler Hinsicht aufeinander bezogen sind.“ (Bohnsack 2010: 124) Bohnsack führt die Diskurseinheiten als Elemente der Diskursorganisation ein und grenzt diese von den Redebeiträgen („turns“) der Konversationsanalyse ab. Er erläutert, die Diskurseinheiten umfassen im Gegensatz zu den „turns“, die Äußerungen des einzelnen Sprechers darstellen, mindestens zwei aufeinander bezogene Redebezüge, was dem dialogischen Charakter menschlicher Kommunikation Rechnung trägt. Sie dienen aber dem Zugriff auf tiefer liegenden semantischen Gehalt, welches sich bei der Rekonstruktion der Bezugnahme nachfolgender Äußerungen erschließt. Dieser Aspekt knüpft an die Überlegungen Erving Goffmanns an, der in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Sacksschen Konversationsanalyse bemängelt, die Analyse, welche auf die Semantik abzielt, dürfe nicht beim einzelnen Sprecher ansetzen. Obwohl Goffmanns Interesse primär nicht auf das Kollektive, sondern auf das Individuum

---

Wissensbeständen der Untersuchten angesiedelt.“ In der Reaktion auf eine Sinneinheit findet also diese Regelmäßigkeit ihren Ausdruck.



und dessen persönliche und soziale Identifikation gerichtet ist, eröffnet er eine kollektive Perspektive auf das Gespräch.

Die genannten Analysen haben eine Vorarbeit hinsichtlich der Auswirkungen auf die methodische Entwicklung der Rekonstruktion von Dramaturgie des Diskurses von Ralf Bohnsack geleistet. Im Rahmen der Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode wurde herausgearbeitet, dass jede Diskurseinheit mindestens drei Diskursbewegungen beinhaltet (Przyborski 2004: 59f, Bohnsack 2010: 125). Eine erste Diskursbewegung, die von mehreren Gesprächsteilnehmern ausgeführt werden kann und in der Orientierungsgehalt aufgeworfen wird, wird als Proposition bezeichnet. Die darauf folgende Reaktion, welche eine zweite Diskursbewegung darstellt, kann diverse Formen einnehmen. Diese Bewegung kann

- durch eine Bestätigung der Proposition (Validierung) oder eine für den Interpreten uneindeutige Bestätigung (Ratifizierung),
- durch eine Ausführung des Orientierungsgehalts durch Beispiele oder Argumentationen (Elaboration) mit besonderer Markierung von Grenzen der Orientierung (Differenzierung),
- durch eine negative Bezugnahme auf die Proposition, wodurch ein gegenläufiger Horizont entworfen wird (Antithese),
- durch einen offen gelegten unvereinbaren Widerspruch (Opposition)
- oder durch das Aufwerfen eines zu einer Proposition widersprüchlichen Orientierungsrahmens unter Einbezug der Elemente von anderen Parteien (Divergenz)

ausgeführt werden. Eine dritte, abschließende Diskursbewegung lässt sich als Konklusion bezeichnen. Der semantische Gehalt erschließt sich hierbei als geteilt oder nicht-geteilt. Przyborski redet in diesem Zusammenhang von zwei grundsätzlichen Möglichkeiten: „echte Konklusionen, in denen die Orientierung abschließend aufscheint, und rituelle Konklusionen, die einen Themenwechsel provozieren [...]“ (2004: 74). In groben Zügen ist in Anlehnung an Przyborski festzuhalten, dass die erste Art bei antithetischen Diskursen, insbesondere in Form einer Synthese, vorzufinden ist. Zu keiner Synthese der Orientierungsgehalte kommt es im Falle der oppositionellen Bezugnahme. Hier werden die Themen rituell beendet, was zeigt, dass die Widersprüche als unauflösbar gelten. Eine rituelle Synthese ist für einen divergenten Verlauf typisch. Hierbei bleiben die unterschiedlichen Orientierungen erhalten, werden jedoch verlegt und in einer dritten Orientierung vereinigt.

Es ist bereits angedeutet worden, dass die Erfassung von der Darstellungsform eines Diskurses einen Zugang zur Kollektivität bzw. zum kollektiven Wissen ermöglicht. Mit ihrer empirischen

rischen Untersuchung leistet Aglaja Przyborski (2004) eine Pionierarbeit, indem sie die Modi der Diskursorganisation bei der Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode systematisch darstellt und exemplarisch belegt. Das Augenmerk liegt hierbei auf der Generalisierung und Typisierung von Merkmalen der jeweiligen Diskursmodi über konkrete Erfahrungsräume und Themen hinweg. So unterscheidet die Autorin inkludierende und exkludierende Diskursmodi, wobei im ersten Fall jene Modi einbezogen werden, die in gemeinsamen Orientierungen zum Ausdruck kommen. Darunter werden im weiteren Schritt drei untergeordnete Modi differenziert. Dazu gehört erstens parallele Diskursorganisationen, in denen sich „gemeinsame Orientierungen auf der Basis gemeinsamer, im Sinne homologer, Erfahrungen dokumentieren“ (2004: 96). Als ein typisches Merkmal wird hierbei die Aneinanderreihung von Darstellungen genannt, die auf den ersten Blick keinen Zusammenhang aufweisen, für die Akteure aber eine gleiche Bedeutung haben. Bei antithetischen Diskursmodi geht es ebenfalls um den Ausdruck von homologen Orientierungen. Sie werden im Gegensatz zu parallelem Verlauf nicht durch die wiederkehrende Strukturidentität entfaltet, sondern durch Verneinung (vgl. S.168 ff.). Der Diskurs entwickelt sich auf der Basis der Leitfrage „Wer weiß es besser?“ (vgl. Bohnsack/Przyborski 2010: 239). Schließlich ist die dritte inkludierende Variation – die univoke Diskursorganisation - dadurch gekennzeichnet, dass die Erfahrungen, die von den Teilnehmern zum Ausdruck gebracht werden, nicht nur homolog, sondern identisch sind. „Im univoken Modus inszeniert sich die Erfahrung derselben Begebenheiten aus derselben Perspektive [...]“ (Przyborski 2004: 196). Den Diskursverlauf kann mit einem Satz wie „Einer für alle, alle für einen“ definiert werden (Bohnsack/Przyborski 2010: 236).

Eine entgegengesetzte Entwicklung lässt sich bei den exkludierenden Modi rekonstruieren. Hier zeigen sich unterschiedliche, einander widersprechende, unvereinbare Orientierungen. Przyborski hält in diesem Zusammenhang zwei weitere Unterkategorien fest. Auf der einen Seite geht es um den oppositionellen Diskurs, der auch in Arbeiten von Ralf Bohnsack erwähnt wird. Er findet unter TeilnehmerInnen statt, die über keine geteilten Erfahrungen verfügen, wenn Rahmeninkongruenzen auftreten. Darunter versteht Przyborski in Anlehnung an Bohnsack und Schäffer (2001) „Unterschiede der Orientierungsrahmen, die von den Teilnehmenden nicht in einen übergreifenden kollektiv geteilten Rahmen überführt werden können“ (2004: 217). Als typisch wird hier „ein offenes Gegeneinander von Orientierungen“ genannt (ebd. S. 287). Im Gegensatz dazu bleiben auf der anderen Seite die Rahmeninkongruenzen bei divergenten Modi der Diskursorganisation verdeckt, was vor allem durch eine Anknüpfung von Diskursbewegungen in einer „Ja, aber“-Dimension erreicht wird (ebd. S. 252 ff.). Die Falschrahmung gilt als typisches Merkmal für diesen Modus (ebd. S. 287).

Zusammenfassend merkt Przyborski (2004) an, dass sich die Form der Sozialität innerhalb eines Diskurses ändern kann, weil die TeilnehmerInnen auf der Basis unterschiedlicher Er-

fahrungsräume diskutieren. Je nachdem, ob und wie diese Erfahrungsräume innerhalb des Diskurses geteilt werden, ändert sich der Modus der Diskursorganisation. Wenn sich die Verhältnisse der Erfahrungsgrundlagen verändern, variieren Modi auch innerhalb des Diskurses, was mithilfe einer Komparation innerhalb einzelner Diskurse nachweisbar ist.

### **3.2.1.1.2 Typenbildung und Generalisierung**

Da der Anspruch der qualitativen Forschung auf die Formulierung verallgemeinerter Erkenntnisse abzielt, genügt die Betrachtung der separaten Einzelfälle nicht. Aus diesem Grund beinhaltet die Dokumentarische Methode einen weiteren Schritt – und zwar den der Typisierung – welcher dazu dient, bei Einzelfällen die Verweise auf Regelmäßigkeiten und gleichzeitig auf das Besondere zu definieren.

Theoretisch bezieht sich Ralf Bohnsack hierbei auf den Begriff des Idealfalls von Max Weber (Bohnsack 2007: 225). Dieser wird in der Forschungsliteratur im Gegensatz zum Realtypus dargestellt. So erläutert Nentwig-Gesemann, die Problematik der Unterscheidung zwischen Real- und Idealtypen läge darin, „dass der Begriff des Realtypus eine weitgehende Annäherung an die Realität suggeriert, auch wenn angenommen wird, dass sie nur teilweise geleistet werden kann [...]“ (2007: 278). Es wird hier ein objektivistisch zu charakterisierender Zugang angenommen, welcher sich in der Ermittlung von statistischen Korrelationen äußert. Bei dem Idealtypus, so die Forscherin, die an der Stelle Weber (1968) zitiert, handele es sich um eine Utopie, ein Gedankenbild, „[...] welches die Bedeutung eines reinen idealen Grenzbegriffs hat, an welchem die Wirklichkeit zur Verdeutlichung bestimmter Bestandteile ihres empirischen Gehaltes gemessen, mit dem sie verglichen wird“ (2007: 279). Die Idealtypen sind nach Nentwig-Gesemann durch ihre Aspekthaftigkeit markiert, die aus der Vernachlässigung und Übersteigerung einzelner Aspekte der beobachtbaren Wirklichkeit entsteht und der Dimensiongebundenheit der Dokumentarischen Methode entspricht. Ein Idealtypus regt somit zur Hypothesenbildung an, indem er als Vergleichshorizont für weitere empirische Fälle dient, die durch den Kontrast zu diesem Idealfall beschrieben werden können (ebd.).

Bohnsack unterscheidet zwei Paradigmen sozialwissenschaftlicher Forschung, die den Idealtypus von Max Weber zum Bezugsbegriff nehmen, und grenzt das Verfahren der Typenbildung der Dokumentarischen Methode, welches ihren Ursprung in der Wissens- bzw. Kultursociologie findet, erneut von der Phänomenologie von Alfred Schütz ab (vgl. z.B. Bohnsack 2007: 225, Bohnsack 2010: 141 ff., Nentwig-Gesemann 2007: 275 ff.). Von dieser Differenz ausgehend ist von einer praxeologischen Typenbildung sowie von einer Typenbildung des Common Sense die Rede. Beide Arten behandelt Bohnsack als zwei aufeinander aufbauende Perspektiven in dem Sinne, dass „praxeologische Typenbildungen als Beobachtungen zweiter Ordnung durch Typenbildungen des Common Sense als Beobachtungen erster Ord-

nung hindurch müssen“ (Bohnsack 2007: 225 f.). Bohnsack (2010: 146) verdeutlicht diesbezüglich, dass es nicht darum geht, das Handeln im Zusammenhang mit Um-zu-Motiven zu erfassen, sondern die Um-zu-Motive im Zusammenhang mit den Weil-Motiven zu verstehen. Nentwig-Gesemann (2007) nimmt im Gegensatz dazu eine Differenzierung vor und führt auf, dass sich die sozialwissenschaftliche Typenbildung nach Schütz von der alltäglichen Typisierung lediglich durch die Einführung von formalisierten Methoden, welche eine Rechnung der intersubjektiven Überprüfbarkeit tragen müssen, unterscheidet. Wie bereits im Zusammenhang mit der methodischen Grundlagen der dokumentarischen Interpretation erläutert, knüpft Alfred Schütz somit an die idealtypische Rekonstruktion zweckrationaler Handlungsentwürfe an. Hierbei handelt es sich von der Rekonstruktion von explizierbaren und/oder vom Forscher unterstellbaren Motiven, die in der Terminologie der Dokumentarischen Methode als Orientierungsschemata bezeichnet werden (vgl. S. 78 ff.). Die Besonderheit der praxeologischen Typenbildung sieht Nentwig-Gesemann in ihrer Prozesshaftigkeit und in der Öffnung von Zugängen zu Erlebniszusammenhängen. Eine solche prozessrekonstruktive Analyseinstellung wird von Mannheim (1952) als „genetisch“ bezeichnet.

Innerhalb der genetischen Interpretation lassen sich die sinngenetische und die darauf aufbauende soziogenetische Typenbildung unterscheiden. Im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung werden die zentralen Orientierungsmuster erarbeitet und im fallübergreifenden Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert. „Die sinngenetische Typenbildung zeigt, in welchen unterschiedlichen Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen behandeln, die im Zentrum der Forschung stehen.“ (Nohl 2012: 163). Die erste Verallgemeinerungsstufe gilt als abgeschlossen, wenn in allen Kontrastfällen ein gemeinsamer Orientierungsrahmen rekonstruierbar ist. Dieser wird von Bohnsack als Basistypik bezeichnet (2007: 237; 2011: 22). Im zweiten Schritt geht es um die Frage, für welchen Erfahrungszusammenhang diese rekonstruierten Orientierungsmuster typisch sind. Es wird aufgezeigt, in welchen sozialen Konstellationen die Muster entstanden sind. Hierbei zeigt sich das im Rahmen der allgemeinen Überlegungen zur qualitativen Forschung angedeutete Problem der Komplexität von Erfahrungswirklichkeit (vgl. auch Bohnsack 2011: 22). Es wurde bereits festgehalten, dass ein Individuum an mehreren Erfahrungsräumen beteiligt werden kann. „Der je fallspezifische Erfahrungsraum konstituiert sich immer schon in der Überlagerung bzw. wechselseitigen Durchdringung unterschiedlicher Erfahrungsräume bzw. Dimensionen – beispielsweise bildungs-, geschlechts- und generationstypischer [...] lebenszyklischer Art.“ (Bohnsack et al. 2007: 15). Im Hinblick auf die soziogenetische Typenbildung wird ein Zugang zu ineinander verschachtelten Erfahrungsdimensionen angestrebt. Die Rekonstruktion der Genese eines Orientierungsrahmens in einem spezifischen kollektiven Erfahrungsraum ist jedoch nur dann möglich, „wenn man einen Orientierungsrahmen von anderen Orientierungsrahmen, die in andere Erfahrungsräume eingebettet sind, empirisch abgrenzen kann“

(Nohl 2012: 164). Die verschiedenen Dimensionen einzelner Fälle erlauben es, durch die Komparation Typiken zu generieren, anhand derer die Verbindung zwischen dem Orientierungsrahmen und den sozialen Konstellationen sichtbar gemacht werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann 2007). So kann es beispielsweise mit Hilfe der komparativen Analyse aufgezeigt werden, dass dasselbe Orientierungsproblem durch geschlechtstypische Differenzierungen und in unterschiedlichen lebenszyklischen Phasen in seiner Grundstruktur identifizierbar bleibt (vgl. Bohnsack et al. 2007: 16).

### **3.2.1.2 Dokumentarische Methode aus Sicht der qualitativen Gütekriterien: Problem der Gültigkeit**

Die Argumente für die validen Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation basieren meist auf der Typenbildung dieser Forschungsmethode (vgl. dazu Bohnsack 2010: 137,143; Bohnsack 2011: 22; Przyborski 2004: 40; Nentwig-Gesemann 2007: 277 & 287 ff.). Um an die Diskussion der Gütekriterien von rekonstruktiven Verfahren anzuschließen (vgl. Kapitel 3.1.1), wird im Folgenden eine zusammenfassende Spezifizierung am Beispiel des Verfahrens der dokumentarischen Interpretation vorgenommen.

Grundsätzlich ist auf vier Analyseschritte auf dem Weg zur Rekonstruktion von kollektiven Erfahrungen hinzuweisen. In erster Linie geht es um „die Generierung des generativen Modells, des Orientierungsrahmens auf dem Wege seiner begrifflichen Explikation“ (Bohnsack 2007: 232). Im zweiten und dritten Schritt wird der Orientierungsrahmen im Kontext einer sinngenetischen Typenbildung abstrahiert und anschließend spezifiziert. Im Zuge einer soziogenetischen Typenbildung wird er schließlich innerhalb einer Typologie verortet. In dieser Struktur sowie im praxeologischen Charakter der Dokumentarischen Methode werden die methodischen Grundwerte definiert, die gleichzeitig die methodischen Gütekriterien darstellen.

Die Gültigkeit eines empirischen Verfahrens wurde von Przyborski (2004) als Angemessenheit von wissenschaftlicher Konstruktion und empirischem Sachverhalt beschrieben. Wie bereits ausgeführt, beschäftigt sich die dokumentarische Interpretation mit den soziologischen Erfahrungen zweiten Grades (vgl. S. 62). Davon ausgehend bezieht sich das Problem der Gültigkeit auf die Frage, „in welcher Weise die Erfahrungskonstitution zweiten Grades an die Prozesse der Erfahrungsbildung im Alltag anzuknüpfen hat“ (Bohnsack 2010: 182). Die Gültigkeit der dokumentarischen Interpretation wird in der methodischen Forschungsliteratur mit einer Reihe von Aspekten in Zusammenhang gebracht. Zunächst geht es um eine „formale“ Genauigkeit, die Bohnsack als Zuverlässigkeit bezeichnet (vgl. Bohnsack 2010: 180). Dieses Kriterium stimmt mit der Anforderung von Steinke (1999) an intersubjektive Nachvoll-

ziehbarkeit überein (vgl. S. 69). Hierbei steht die Formalisierung der empirischen Verfahrensweise sowie der Arbeitsschritte und der Dokumentation im Fokus, was letztendlich der Explikation von Regeln dienen soll. Somit entsteht eine reflexive Beziehung zwischen der Methodologie, der Methode und den Arbeitsschritten. In diesem Zusammenhang betont Bohnsack allerdings, dass die Zuverlässigkeit nicht allein durch die formale Orientierung an begrifflich-theoretisch explizierten Arbeitsschritten gewährleistet werden kann. Daher erscheint es notwendig, dass

„der gesamte Forschungsprozess in Erhebung und Auswertung in einer Weise dokumentiert und demonstriert wird, die es dem Leser ermöglicht, jene die Erhebungssituationen konstituierenden Diskurs-, Kommunikations- und Erzählprozesse [...] in ihrer [...] Eigenstrukturiertheit zugleich mit den hierauf aufbauenden Interpretations- und Typisierungsleistungen der Interpreten nachzuvollziehen.“ (Bohnsack 2010: 181)

Nentwig-Gesemann akzentuiert im Kontext der Gültigkeit der dokumentarischen Interpretation eine methodische Kontrollierbarkeit von Aspekthaftigkeit der Typenbildung. Hierbei wird zunächst der Begriff der Mehrdimensionalität konkretisiert. „In je mehr Dimensionen der innerhalb einer Typologie verortet werden kann, desto höher ist das Generalisierungsniveau der Typiken.“ (2007: 289) An dieser Stelle lässt sich von der Verallgemeinerung nach Steinke (1999) oder – in der Terminologie der standardisierten Verfahren – von einer externen Validität sprechen (Lamnek 2010).

Gültigkeit oder Validität werden ebenfalls seitens der Reproduzierbarkeit der Ergebnisse, welche sich ergibt, wenn in einer anderen Untersuchungssituation dieselben Orientierungsmuster beobachtbar bzw. rekonstruierbar sind, beleuchtet. Die Ergebnisse einer dokumentarischen Interpretation stellen in diesem Fall Gruppenorientierungen dar, die mithilfe der dokumentarischen Methode in ihrer Genese als interaktiver Prozess erfasst werden. Dadurch wird von Bohnsack (2010a) und Nentwig-Gesemann (2007) die Gültigkeit des Vorgehens belegt, das in valider Weise dem Prozesscharakter von Bedeutungsmustern Rechnung tragen kann. Entscheidend ist die Beschaffenheit der Methode, diese Prozessstruktur im Diskursprozess unabhängig von spezifischen Themen zu rekonstruieren. Sie wird demnach als Struktur des Falles anerkannt, wenn sie im Diskursverlauf wiederholend reproduziert wird. Die Aufgabe des Forschers wird hierbei darin gesehen, Bedingungen zu schaffen, die der Struktur des Falls in ihrer Eigengesetzlichkeit entsprechen.

Abschließend soll mit dem Problem der Standortgebundenheit des Forschers ein weiterer wichtiger Aspekt angesprochen werden. Durch das Spezifikum der Dokumentarischen Methode – die Rekonstruktion der Entstehung von kollektiven Sinnmustern innerhalb sozialer Praktiken – ergibt sich aufgrund des für den Interpreten zumeist fremden Kontextes die Notwendigkeit, die eigene Position des Forschers und seine Wahrnehmung im gesamten For-

schungsprozess zu reflektieren (vgl. reflektierte Subjektivität, S. 69). Die methodische Kontrolle gelingt dadurch, dass die Sichtweise des Interpreten nicht als einzige Vergleichsfolie fungiert. Hierbei werden im Rahmen der komparativen Analyse mehrere Vergleichshorizonte einbezogen. Durch diesen Vergleich wird die Perspektivität des Forschers verringert.

### **3.2.1.3 Die Entwicklung der Dokumentarischen Methode in diversen Forschungsfeldern**

Die dokumentarische Methode der Interpretation gehört heutzutage zu einem anerkannten empirischen Analyseverfahren. Nachdem sie von Ralf Bohnsack zu einem erprobten und methodologisch reflektierten Verfahren entwickelt wurde, fand sie breite Anwendung und löste Diskussionen in der Forschung aus, wodurch ab ca. 1991 eine methodische Weiterentwicklung erzielt wurde (vgl. Nohl et al. 2013). Die Historie weist eine Fokusverschiebung in den Forschungsarbeiten zur Dokumentarischen Methode auf, welche sich darauf zurückführen lässt, dass in den anfänglichen Arbeiten insbesondere von Ralf Bohnsack gegenstandstheoretische Bezüge im Vordergrund standen, wobei mit der Weiterentwicklung im Zuge mehrerer Studien und Projekte „der methodologische und grundagentheoretische Ansatz der dokumentarischen Methode zunehmend von seiner Bindung an spezifische empirische Fragestellungen gelöst wurde“ (ebd., S. 37). Die Ausarbeitung und Präzisierung von grundagentheoretischen Begrifflichkeiten erfolgt zunächst durch Ralf Bohnsack. Drei markante Beispiele dafür sind zum einen seine Konzeption des Orientierungsmusters als Oberbegriff für Orientierungsschema und Orientierungsrahmen, zum anderen die Transformation des Habitusbegriffs, die sich vor allem auf die Differenzierung eines individuellen und eines kollektiven Habitus bezieht, und schließlich die Erweiterung der Mannheimschen Wissenssoziologie um die handlungstheoretische Komponente des habituellen Handelns. Mit dem letzten Punkt wurde der Ansatz zu einer praxeologischen Wissenssoziologie erweitert (Nohl et al. 2013: 28).

Aktuell bezieht sich die Forschung mithilfe der Dokumentarischen Methode auf vielfältige Gegenstandsbereiche sowie auf Daten diverser Herkunft. Die meisten Einführungstexte zur Dokumentarischen Methode liefern mehr oder minder ausführliche Listen der Teildisziplinen, welche dokumentarisch erforscht werden. Dazu gehören beispielsweise Jugendforschung, Kindheitsforschung, Migrationsforschung, Geschlechterforschung, Politikforschung, Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik und Medienforschung. Daten, die mit anderen Erhebungsmethoden generiert wurden, lassen sich ebenfalls dokumentarisch interpretieren. Neben der klassischen Gruppendiskussion, deren Analyseentwicklung bereits weit fortgeschritten ist, sind hierbei teilnehmende Beobachtung, narrative Interviews und Videointerpretation zu nennen (vgl. z.B. Bohnsack et al. 2007: 16ff).

Aufgrund von Spezifika des Datenmaterials und der Fragestellung der vorliegenden Studie erscheint es nicht angemessen, einen Überblick über alle dargestellten Entwicklungsstränge zu generieren, weswegen ich mich im Folgenden auf zwei Aspekte beschränken möchte. Im Folgenden soll gegenstandstheoretisch die Unterrichtsforschung und methodisch die Interpretation des Videomaterials fokussiert werden.

### **3.3 Dokumentarische Methode in der videobasierten Unterrichtsforschung**

Die dokumentarische Videointerpretation entwickelt sich seit Ende der 1990er Jahre zunehmend (Fritzsche/Wagner-Willi 2015: 134). Einen zentralen Grund für den Einsatz der visuellen Methoden zur Erforschung von sozialen Praktiken sehen Fritzsche/Wagner-Willi in dem Umstand, dass das soziale Handeln „neben seinem prozess- und zeichenhaften Charakter stets auch eine Bildhaftigkeit, Körperlichkeit und szenisch-räumliche Gestaltung aufweist“ (2015: 131). Die methodischen Ansätze von audio-visuellen Daten orientieren sich anschließend an den Methodologien, welche auf Basis der Audiografie – vor allem im Bereich der Gesprächsanalyse – entstanden sind (vgl. Bohnsack 2011: 135; Fritzsche/Wagner-Willi 2015: 11). Diese Ansätze führen auf die Traditionen der Ethnomethodologie und Konversationsanalyse zurück, die ebenfalls im Bereich der Videoanalyse ihre Bedeutung gewinnen. Bohnsack (2011) verweist in diesem Zusammenhang auf Charles Goodwin (2001), der Prämissen einer solchen Videoanalyse formuliert. Bohnsack hält diesbezüglich fest, dass im Gegensatz zu Goodwin, der eine Analyse von visuellen Phänomenen ohne die Berücksichtigung von Gesprächen für nicht möglich hält, die Konversationsanalyse verbale Phänomene ohne Berücksichtigung sichtbarer Ereignisse analysiert. Kritisch betont Bohnsack an dieser Stelle, dass keine explizite methodologische sowie erkenntnis-theoretische Begründung für die Differenz von Bildern und Texten existiert (2011: 136). Daraus folgend wird der in der Konversationsanalyse entwickelten Videoanalyse eine zur Gesprächsanalyse ergänzende Funktion zugeschrieben (ebd., Bohnsack et al. 2015: 12). Im Gegensatz dazu bietet die dokumentarische Methode der Interpretation einen Zugang zur Eigenlogik des Visuellen und der körperlichen Ausdrucksformen. Hierbei wird das handlungsleitende (implizite) Wissen, welches die Praxis der Akteure strukturiert, fokussiert.

„Das handlungsleitende Potenzial der Bilder erschließt sich mir, indem ich den in ihnen sich dokumentierenden modus operandi bzw. Habitus rekonstruiere, wie er in den abgebildeten Gebärden und der räumlichen Positionierung der abgebildeten BildproduzentInnen zueinander, also der szenischen Choreografie, seinen Ausdruck findet, ebenso aber auch in den Ge-



staltungs- und Selektionsleistungen der abbildenden BildproduzentInnen.<sup>27</sup> (Bohnsack 2011: 137)

Neben der Tatsache, dass die dokumentarische Methode einen Zugang zum *modus operandi* der Verständigung auf der nonverbalen Ebene im Medium des Bildes eröffnet, erfährt ein weiterer grundlegender, allgemeinmethodischer Aspekt der dokumentarischen Interpretation – der Analysewechsel von der Frage nach dem „Was“ (Ikonografie) zur Frage nach dem „Wie“ (Ikonologie) – an Bedeutung. Die Rekonstruktion des Habitus bezieht sich im Falle der Filminterpretation u. a. auf die unterschiedlichen Arten der Bewegung (vgl. Bohnsack et al. 2015: 21). Bohnsack (2011: 144) erläutert die Differenz zwischen beiden Interpretationsebenen am Beispiel einer Begrüßung. So zeigt sich der immanente, ikonografische Sinngehalt in der Art der Handlung (ein Gruß) und ist mit einer Motiv-Unterstellung verbunden („jemand hebt die Hand, um zu grüßen“). Auf der dokumentarischen bzw. ikonologischen Sinnebene wird danach gefragt, wie diese Handlung vollzogen wird (das Heben der Hand ist unsicher/starr usw.). Die nonverbalen Praktiken werden von Bohnsack am Beispiel des Armausstreckens wie folgt aufgefasst:

---

<sup>27</sup>Ausgehend von dem Prinzip der Standortgebundenheit des Interpretieren unterscheidet Ralf Bohnsack Videografien als Eigenprodukte der Erforschten und als Erhebungsinstrumente der Forschenden. Im letzteren Fall liegt das Forschungsinteresse an der Gestaltungsleistung der abgebildeten BildproduzentInnen. Das sind diejenigen, die vor der Kamera agieren. Die sind von denjenigen zu unterscheiden, die hinter der Kamera stehen und an der Bearbeitung der Videos beteiligt sind – den abbildenden BildproduzentInnen. An der Stelle wird betont, dass die Leistungen der abbildenden BildproduzentInnen zwar nicht zum Forschungsinteresse gehören, sollen jedoch im Sinne der methodischen Kontrolle berücksichtigt werden (Bohnsack 2011: 118; Fritzsche/Wagner-Willi 2013: 273; Bohnsack et al. 2015: 13ff).



Abbildung 7: Korporierte Praktiken der abgebildeten BildproduzentInnen (Bohnsack et al. 2015: 18)

Die Bewegungsabläufe auf der vor-ikonografischen Ebene werden in Gebärden oder Gesten und operativen Handlungen differenziert. Als Träger der Gebärden, die sich ihrerseits in kleinere Elemente – Kineme – strukturieren lassen, treten die Extremitäten oder die Mimik auf, wobei sich bei der letzteren aufgrund ihrer Polysemität ein großes Interpretationsproblem stellt. Dazu betont Bohnsack, dass „der Versuch einer eindeutigen Charakterisierung des mimetischen Ausdrucks [...] in valider Weise erst unter Berücksichtigung des Kontextes gleichzeitiger Ausdrucksbewegungen des gesamten Gesichtsfeldes möglich ist [...]“ (2011: 146). Operative Handlungen treten in diesem Zusammenhang als Oberbegriff auf, indem sie mehrere Gebärden in ihrer Sequenzialität in sich vereinen. Die Unterscheidung zu den Gebärden liegt jedoch auch darin, dass die operativen Handlungen bereits mit zweckrationalen Motiven verbunden sind. Sobald ein Handlungsentwurf nicht direkt an einem Bewegungsverlauf beobachtbar ist, sondern als Um-zu-Motiv aufgrund normativer Erwartungen unterstellt wird, spricht Bohnsack von einer ikonografischen Ebene und einem institutionalisierten, rolle geleiteten Handeln (vgl. Bohnsack 2011: 147; Bohnsack et al. 2015: 19).

Im Zusammenhang mit korporierten Praktiken der Akteure werden zwei weitere methodische Herausforderungen sichtbar. Auf der einen Seite sollen Text und Bild als selbstreferenzielle Systeme behandelt werden, um sich auf diesem Wege anhand der Differenz von Eigenlogik der beiden medialen Formen einen Zugang zum impliziten Wissen zu verschaffen. Auf der anderen Seite setzt die Interpretation der Semantik von korporierten Praktiken nicht nur deren Rekonstruktion im sequenziellen Ablauf voraus, sondern auch die Erfassung ihrer Simultanität (Nohl et al. 2013: 31; Bohnsack et al. 2015: 21). Die Simultanität wird von Fritzsche/Wagner-Willi als ein für Audioaufzeichnungen erweiterndes Merkmal genannt, welches erlaubt, das Ineinandergreifen von Körper, Sprache, Materialität und szenisch-räumliche Gestaltung zu erfassen (2015: 133). Bohnsack spricht hierbei von einem „simultanen Kontext“ (2011: 153), welcher die Signifikanz der Gebärden durch die synchrone Erscheinung ihrer Konstituenten (der Kineme) und durch die Relation der Kineme zueinander entfaltet. Im Hinblick auf einen interpretativen, intersubjektiv überprüfbaren Zugang zu komplexen simultanen Relationen stellt die Fotogrammanalyse eine notwendige Voraussetzung dar (Bohnsack 2011). Die Fotogramme, die als Einzelbilder des Films oder Screenshots eines digitalen Mediums verstanden werden, ermöglichen ein präzises Erfassen von Gebärden in ihrer Simultanstruktur (Baltruschat/Hampl 2013: 245). Als selbständige sinntragende Elemente entstehen die Fotogramme – ebenso wie Fragmente eines Films – aus der Eliminierung der zeitlichen Struktur für Forschungszwecke. Sie sollen die methodische Erfassung sowohl des zeitlichen Verlaufs eines Videos (Sequenzialität), die von Bohnsack aus der Perspektive der abgebildeten BildproduzentInnen mit dem Begriff der Szene und aus der Perspektive der abbildenden BildproduzentInnen mit dem Schnitt und der Montage verbunden wird (vgl. z.B. 2011: 161), als auch die Gleichzeitigkeit von Elementen (Simultanstruktur) ermöglichen<sup>28</sup>. Diese forschungspraktisch begründete „Entzeitlichung“ des Films beraubt ihn um eine Dimension, die diesen Film ausmacht, so Baltruschat/Hampl, was wiederum eine neue, vertiefende Wahrnehmung erzeugt (2013: 244). Zusammenfassend lässt sich das wesentliche Merkmal der videobasierten dokumentarischen Forschung in Anlehnung an Spieß beschreiben, der ausführt, dass sich verbale Kommunikation und nonverbale Interaktion sowie Bezugnahme auf Dinge oder Quellen nicht nur gleichzeitig ereignen, sondern simultan zueinander verhalten, was bedeutet, „dass sie stets aufeinander bezogen sind und für einander Kontexte bilden“ (2014: 87).

---

<sup>28</sup> Ausgehend von den Gestaltungsleistungen der abgebildeten und der abbildenden BildproduzentInnen unterscheiden Bohnsack et al. (2015) zwei Dimensionen der Sequenzialität und zwei Dimensionen der Simultanität. Es handelt sich hierbei um die Variationen der ersten und der zweiten Ordnung. Die Bewegungsabfolge der abgebildeten BildproduzentInnen und aller abgebildeten Ereignisse bezeichnen die Autoren als Sequenzialität erster Ordnung. Die Sequenzialität der zweiten Ordnung entsteht als Gestaltungsleistung der abbildenden BildproduzentInnen durch Einstellungswechsel und Montage. Analog spricht man von der Simultanität erster Ordnung, die sich auch als Synchronizität bezeichnen lässt, und der Simultanität der zweiten Ordnung, die die erstere voraussetzt.

Im Hinblick auf die Rolle der Dokumentarischen Methode ist es ersichtlich, dass sie darauf abzielt, die Relationen zwischen unterschiedlichen Dimensionen der Filminterpretation in den Blick zu nehmen. Es sei geltend zu machen,

„dass wir das Ganze eines Filmes nur dann in den Blick bekommen, wenn wir Homologien [...] herausarbeiten können zwischen jener Struktur, die sich innerhalb der Einstellungen dokumentiert, also in den internen Relationen des Fotogramms [...] und jener Struktur, die sich in der Relation der Einstellungen zueinander dokumentiert“ (Bohnsack 2011: 165).

Für die wörtliche Beschreibung von Gestaltungsleistungen der abgebildeten BildproduzentInnen entwerfen Bohnsack et al. (2015) eine Skizze, die sowohl das Ineinandergreifen beider medialer Ausprägungen – des Textes und des Bildes – wiedergibt, als auch ihre Eigenlogik unterstreicht (vgl. Abb. 2).

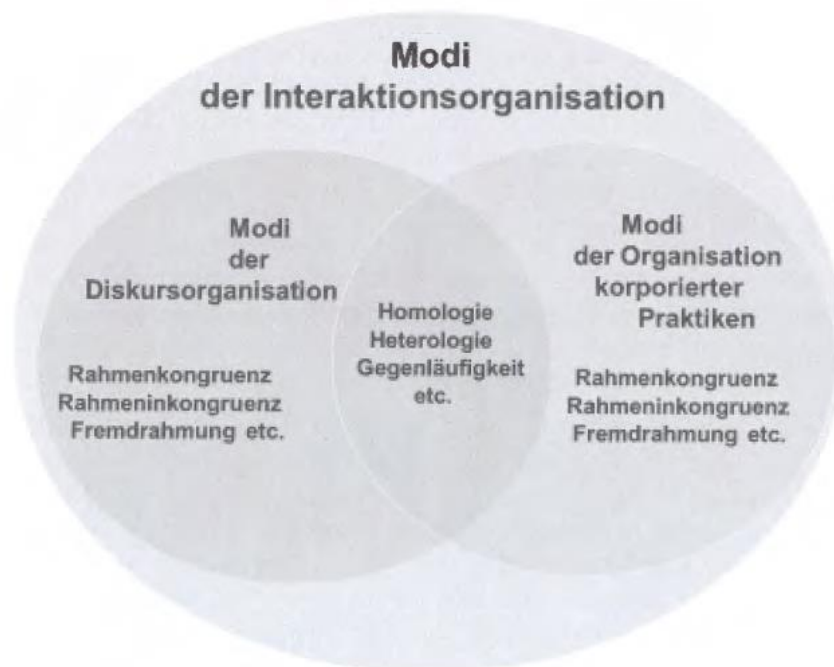


Abbildung 8: Modi der Interaktionsorganisation (Bohnsack et al. 2015: 25)

Der Einbezug von Fotogrammen lässt sich ebenfalls als eine methodische Maßnahme zur Kontrolle der Standortgebundenheit des Interpreten betrachten. „Die Fotogrammanalyse bietet eine fundierte Basis, die gewählte Perspektivität und Ausschnitthaftigkeit der Aufnahme zu reflektieren und weitergehend implizite Annahmen der Videografierenden [in Bohnsack-schen Terminologie – der abbildenden BildproduzentInnen] zu rekonstruieren“ (Fritzsche/Wagner-Willi 2013: 271). Aufgrund der Polysemie der Videos im Sinne der Mehrdeutigkeit des Bildes findet eine weitere methodische Kontrolle über die Vergleichshorizonte in Form einer komparativen Analyse und der anschließenden Typenbildung im Fokus der dokumentarischen Videointerpretation statt (Bohnsack 2011: 124 ff.; Bohnsack et al. 2015: 15).

Nachdem die Anwendung der dokumentarischen Interpretation im Medium der Videografie dargestellt wurde, soll die Spezifizierung auf ein bestimmtes soziales Feld erfolgen. Im Weiteren ist von einem videografischen Einsatz der Dokumentarischen Methode in der Unterrichtsforschung auszugehen. Aufgrund der Komplexität des videografischen Materials und unter anderem aufgrund der Simultanität und Sequenzialität des Analyseprozesses, erhöht sich die Komplexität des Forschungsgegenstandes, wenn im Fokus des Forschungsinteresses der Unterricht als soziale Interaktion steht. Die Videografie ist in diesem Fall auf die Erfassung von Handeln und Interagieren der am Unterricht beteiligten Personen ausgerichtet. Die erhöhte Komplexität ergibt sich aus einem Spektrum von Merkmalen. Sie wird unter anderem durch das Zusammenspiel der multidimensionalen Simultanstruktur, welche sich aus der Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen (Ausdrucks-)Medien, Ebenen der Unterrichtsinteraktion und Modi der Interaktionsorganisation ereignet, und der Tatsache, dass die am Unterricht beteiligten Akteure nur teilweise über gemeinsame Erfahrungsräume und somit geteilte Orientierungen verfügen, begründet (vgl. Spieß 2014: 90; Martens et al. 2015: 180 f.). In diesem Problemfeld schöpft die Dokumentarische Methode ihre forschungspraktischen Potenziale, indem sie die Möglichkeit bietet, die Prozesse der Unterrichtsinteraktion in ihrer Simultanität auf unterschiedlichen Ebenen zu rekonstruieren. Mithilfe der Dokumentarischen Methode können demnach die Unterrichtsprozesse strukturierenden Ordnungen, die Kommunikation bezüglich fachlicher Unterrichtsgegenstände und die Prozesse der Wissensgenese empirisch erfasst werden (vgl. Martens et al. 2015: 180). Es erscheint ersichtlich, dass von einem spezifischen, fachbezogenen, didaktischen Gegenstand ausgehend, ein Einblick in die Lehr-Lern-Prozesse sowie den Kompetenzerwerb möglich wird.

Die Herausforderungen für den videografischen Einsatz der Dokumentarischen Methode in der Unterrichtsforschung führen vor allem auf das Unterrichtskonzept als soziale Interaktion und seine besonderen Merkmale zurück (vgl. Kapitel 2.4). Hinzu kommt eine spezielle theoretische Konzeption des Lernens als Kontagion, die von Asbrand/Nohl (2013) beschrieben wurde. Somit ergibt sich eine Vielzahl an Ansprüchen, die an eine empirische Rekonstruktion gestellt werden. Zunächst soll das Lernen in seiner Prozesshaftigkeit methodisch erfasst werden. Es geht hierbei grundsätzlich um den Kompetenzerwerb und das eigentliche Lernen im Sinne von Eröffnung neuer Erfahrungsräume<sup>29</sup> (Asbrand/Nohl, 2013: 162). Durch einen synchronen Vergleich der Lernsituationen soll rekonstruiert werden, wie das im Unterricht entstandene ungeplante/geplante Lehren und Lernen als jeweils situative, kontingente und habitualisierte Praxis voneinander unterscheidbar ist. Schließlich werden die zwischen den Lehr- und Lernprozessen vermittelnden Interaktionen erfasst (vgl. Martins et al. 2015: 181).

---

<sup>29</sup> Zum Begriff des Lernens als Kontagion siehe S. 93

Im folgenden Unterkapitel sollen die aktuellen empirischen Erkenntnisse der dokumentarischen, videobasierten Forschung zusammengefasst werden.

### **3.3.1 Empirische Befunde und methodologische Erweiterungen in der videobasierten dokumentarischen Unterrichtsforschung**

Bei der Darstellung des Forschungsstandes werde ich sowohl die grundlegenden theoretischen Konzeptionen als auch die empirisch erarbeiteten Befunden, welche sich im Rahmen der videobasierten Forschungspraxis im sozialen Feld des Unterrichts ergeben haben, fokussieren.

Ausgehend von der Wissensvermittlung als Hauptfunktion des Unterrichts, stellt sich die Frage, wie das Lernen aus praxeologischer Sicht definiert werden kann. Geimer/von Rosenberg beschreiben Bildung als Transformation des Orientierungsrahmens, welche nicht unbedingt im Unbewussten der Akteure stattfindet, sondern viel mehr eine präreflexive Wissensstufe bildet, was wiederum den Transformationsprozess durch Verunsicherungen und Irritationen auszeichnet. Eben dort wird eine „Verschiebung von grundlegenden Rahmen der Weltordnung und Selbstausslegung“ gesehen (2013: 152). Asbrand/Nohl betonen, es würde sich bei einem solchen Prozess nicht nur um die Aufnahme von Informationen als kommunikatives Wissen handeln, sondern um tieferes Verstehen „und die Entwicklung von Werthaltungen und Fähigkeiten, die in Alltagssituationen handlungsfähig machen“. Sie bezeichnen diesen Prozess der Aneignung von konjunktivem Wissen als Lernen (2013: 156). Des Weiteren beschäftigen sich die Autoren mit Frage, wie Lernprozesse theoretisch beschrieben werden können. Hierbei gehen sie von dem Mannheimschen Kontagionbegriff<sup>30</sup> aus, welcher die spezifische Qualität einer Lernsituation beschreiben soll, und begreifen das Lernen als Konjunktivierung in dem Sinne, dass in einer Lernsituation Verstehen und Interpretieren miteinander einhergehen. Der Lernprozess gilt allerdings nur dann als vollzogen, wenn die Lerninhalte in den eigenen konjunktiven Erfahrungsraum aufgenommen werden bzw. ein neuer gegenstandsbezogener Erfahrungsraum eröffnet wird. Im ersten Fall kommt es zu einer Erweiterung von Wissen und Können im Anschluss an bereits vorhandene Fähigkeiten. Im

---

<sup>30</sup> Mit Kontagion beschreibt Mannheim seinen erweiterten Erkenntnisbegriff, der eine besondere Beziehung zwischen dem Objekt und Subjekt reflektiert. Diese Beziehung lässt sich mit Worten Mannheims so beschreiben: „Die Dinge können draußen bleiben und dennoch ist das, was wir von ihnen in uns aufnehmen, eine Verschmelzung ihrer mit unserem selbst, und ihre Erkenntnis ist nicht eine Distanzierung, sondern ein Aufnehmen ihrer in unseren existenziellen Bestand.“ (Mannheim 1980: 208)

Es handelt sich hier also um eine besondere Form der Bezogenheit, für die ein hoher Grad an Affizierung zu Anfang der Erkenntnis zugeschrieben wird. Erst nach so derartiger Verschmelzung begreifen wir den Gegenstand (vgl. Asbrand/Nohl 2013: 159f; Jung 2007: 114f).

zweiten Fall handelt es sich um die Veränderung von Orientierungen durch eine reflexive Auseinandersetzung mit einem fremden, konjunktiven Erfahrungsraum, was zur Veränderung der Handlungspraxis führt (vgl. S. 160 ff.).

Aus diesem methodologisch grundlegenden Verständnis vom Lernen lassen sich zwei Tendenzen ableiten, die in den aktuellen Forschungsarbeiten nachvollziehbar gemacht werden. Zunächst wird angemerkt, dass die Dokumentarische Methode nicht nur eine fundierte, kontrollierte Rekonstruktion von Bildungsprozessen ermöglicht, sondern auch erlaubt, weitere bildungstheoretische Fragen aufzuwerfen, beispielsweise die der Materialität und des Einflusses von Dingen auf das Lernen und den Erkenntnisgewinn. Es zeigt sich außerdem in den Unterrichtsanalysen, dass sich die Lernprozesse in einer spezifischen Handlungspraxis ereignen, wobei der Lehrhabitus der Lehrkräfte und der Lernhabitus der Schüler in einem Passungsverhältnis zusammenwirken (Asbrand/Nohl 2013: 158; vgl. dazu auch Spieß 2012; Martens 2016; Petersen 2016; Martens/Asbrand 2017; Hackbarth 2016 (in Vorb.)).

Mit der Materialität der Lehr- und Lernprozesse beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft in letzter Zeit intensiver. Dabei thematisieren die empirischen Studien vorrangig nicht die Effektivität des Einsatzes von Lernmaterialien und –vorlagen, sondern eher deren Rolle im sozialen Raum des Unterrichts. Dinge und Räume werden demzufolge als „Koproduzenten einer sozialen Praxis“ betrachtet (Gebhard et al. 2015: 3). Hinsichtlich der Gestaltung von Schulklassen existieren zahlreiche Veröffentlichungen, die unterschiedliche Aspekte des Zusammenhangs von Raum und Bildungsprozessen betrachten. An dieser Stelle ist ein aktuelles Band unter Redaktion von Rita Branches-Chyrek und Charlotte Röhner (2016) zur Thematik des Raumes im (Schul-)Leben des Kindes zu erwähnen. Simone Kosica betont in ihrem Beitrag zu diesem Band die Rolle der Raumbildung als eine zentrale Bildungskategorie anhand der Frage, wie die Kinder ihren Schulraum erfahren und darin sozialisiert werden (ebd. S. 215). Die Autorin benennt einen Forschungsbedarf, der sich in pädagogischen Räumen vollziehenden Teilaspekte zeigt, „da man im Mittelpunkt dieser ‚pädagogischen Inszenierungen‘ die dort agierenden Menschen findet, die mittels ihrer Bewegungen und ihrem Handeln das pädagogische Tun einer Institution bestimmen und dabei selbst einer Veränderung unterliegen, die sich in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt vollzieht“ (ebd. S. 216). Anhand dieser Feststellung deutet sich bereits ein Indiz für die Existenz eines gemeinsamen Erfahrungsraumes an, welcher nicht nur menschliche Akteure und ihre Interaktion miteinander, sondern auch mit den Räumlichkeiten umfasst. Außerdem wird hier der institutionelle Aspekt der schulischen Interaktion, welcher sich unter anderem auch in der räumlichen Gestaltung äußert, deutlich gemacht. Auf den Gedanken einer korporierten Handlungspraxis im Bourdieuschen Sinne greift der Autorin ebenfalls an anderer Textstelle zurück. So führt sie aus, dass Kinder über ihre Bewegungen, welche das Forschungsinteresse der Forscherin

bilden, nicht nur den sie umgebenen Raum erschließen, sondern „dieser wird mit all seinen Dingen und Gegenständen körperlich sedimentiert, inkorporiert und somit im Körpergedächtnis gespeichert“ (ebd. S. 221). Mit dem Terminus einer praxeologischen Wissenssoziologie lassen sich jene Vorgänge als inkorporierte, habituelle Handlungspraxis beschreiben. Die institutionelle Funktion eines Schulraums wird von Kosica in Anlehnung an Rittelmeyer (1999), Nagbøl (2008) und Schroer (2009) erläutert. Die Funktion wird darin gesehen, dass sich in den bestimmten schulischen Räumlichkeiten gewisse Choreographien abspielen, die unter anderem mit Kollektiven oder Individuellem sowie mit Machtverhältnissen verbunden sind. Letzteres wird am Beispiel von Bewegung und Sesshaftigkeit im Zusammenspiel mit Mobilität und Architektur ausgeführt (ebd. S. 223). In diesem Zusammenhang erwähnt die Autorin die aktuelle Tendenz einer flexiblen, multifunktionalen Raumgestaltung, wodurch mehr selbstgesteuerte Bewegungen seitens der Schüler intendiert werden sollen. Darin wird allerdings auch das Problem gesehen, dass insbesondere Kinder in der Primarstufe durch den Verlust eines festen Platzes desorientiert werden können. Des Weiteren erörtert Kosica den Begriff einer „unbestimmten Stelle des Schulraumes“ (ebd. S. 226), die im Sinne eines Widerstandes im Klassenraum entstehen können. Damit sind die Orte der „Hinterbühne“ eines Klassenraums gemeint, die für informelle Gespräche, Nebenhandlungen und –bewegungen geschaffen werden. Die Forscherin spricht von einem Klassenraum als Bühne, die in Verbindung mit einer angemessenen Zeit – einer Unterrichtsstunde – „einen kollektiven Orientierungsrahmen zur Stabilisierung von Interaktionsordnungen“ bietet (ebd. S. 227).

Neben den schulischen Räumlichkeiten spielen vor allem Dinge oder Artefakte eine bedeutende Rolle im Unterricht. Nohl/Wulf (2013) bezeichnen das Interesse an der Materialität als ein Aufmerksamkeitszentrum, welches zu gewissen Zeiten im Hinblick auf bestimmte Themen oder Konzepte in diversen Forschungsdisziplinen auftritt, und führen diesbezüglich auf, die Dinge haben im Augenblick Hochkonjunktur in Erziehungswissenschaften (ebd. S. 2). In ihrer Einführung zum vierten ZISU-Heft (2015) stellen Gebhard et al. eine Art Typologie auf, welche moderne Studien und Ansätze zur Thematik der Dinge im Unterricht zusammenfasst. So wird auf jene Studien hingewiesen, die sich mit den „Gebrauchsweisen von Dingen im Fachunterricht“ beschäftigen. Der Fokus richtet sich hierbei auf „die Strukturiertheit und Materialität fachunterrichtlicher Wissensordnungen<sup>31</sup>“ (ebd. S. 4). Eine andere Richtung weisen Forschungsarbeiten auf, welche sich vornehmlich für die symbolische Aufladung der Dinge

---

<sup>31</sup> Unter schulischen Wissensordnungen versteht man solche, die „im Unterricht mithilfe von Dingen und in ‚Wissenspraktiken‘ etabliert und aktualisiert werden. Dieses Wissen zeichnet sich durch seine schulfachlich gebundenen Techniken der Produktion, der Legitimierung und der Weitergabe und Visualisierung von Wissen aus“ (Gebhard et al. 2015: 4).



interessieren und die Dinge als Mitgestalter des unterrichtlichen Geschehens als zweitrangig betrachten (ebd. S.7 f.).

Ein besonderes Merkmal der videobasierten Unterrichtsforschung ist der Zugang sowohl zu synchronen wie auch zu simultanen Abläufen, welche auf verbaler und non-verbaler Ebenen stattfinden. Ein Unterricht ohne Dinge ist unvorstellbar. Selbst wenn sie in situ nicht assoziiert werden, strukturieren sie die Unterrichtspraxis mit. Einen hohen erkenntnistheoretischen Gewinn erzielt man aus Sicht der empirischen Unterrichtsforschung dann, wenn auf die Dinge Bezug genommen wird. „Sofern sie propositionalen Charakter haben, d.h. sobald sich rekonstruieren lässt, dass ihre Inhalte in irgendeiner Form aufgegriffen, elaboriert, differenziert, validiert etc. werden, sind sie essentieller Bestandteil der verbalen Kommunikation [...]“ (Spieß 2014: 87). Ersichtlich wird somit, dass die Notwendigkeit besteht, den Umgang mit den Dingen im Unterricht neben der verbalen Kommunikation und der Interaktion in die Interpretation zu integrieren.

Eine umfangreiche theoretische Arbeit, die ihre Referenzen unter anderem aus der praxeologischen Wissenssoziologie und in der Theorie von Bruno Latour heranzieht und sich mit der Frage beschäftigt, wie Dinge zum Lernen im Unterricht beisteuern, wurde von Nohl (2011) vorgelegt. Die Basis für seine Überlegungen bildet eine Vorstellung vom Lernen als Prozess, welcher im Rahmen einer gegebenen Orientierung verläuft, und von der Bildung als Subjektivierung durch die Transformation (vgl. S. 88 f., S. 201 ff.). Auf beiden Ebenen wird der Umgang mit den Dingen erläutert. So findet ein Lernprozess statt, wenn sich nach einer erstmaligen Begegnung mit einem Ding (Kontagion) durch Manipulationen neue, bisher unbekannte Qualitäten jenes Dings zeigen. Durch die Regelmäßigkeit und den erfolgreichen Verlauf dieser Verbindung – menschliche Aktion und dingliche Reaktion – bildet sich eine habituelle Praxis im Umgang mit dem Ding, die Nohl als „habits“ bezeichnet (vgl. z.B. S. 88). Falls sich keine regelmäßige Praxis zwischen Mensch und Ding etabliert, erweisen sich menschliche Aktivitäten als ungünstig und ungerichtet. Hierbei kann einer der Vorteile der Dokumentarischen Methode gesehen werden, welche eine kleinschrittige Rekonstruktion jener Momente des Austauschs zwischen Menschen und Dingen gewährleistet, die noch nicht in vollständigen Handlungen stabilisiert sind.

Die Aneignung von Wissen über die Dinge definiert Nohl (2011) als „Wissen-Lernen“, die Stabilisierung von habits bezeichnet er dagegen als „Können-Lernen“. Beide Terminologien sind aufs Engste miteinander verwoben: „wenn man sich symbolisches Wissen über die Dinge angeeignet hat, wenn man die Dinge also mit sprachlichen Begriffen bezeichnen kann, so erweisen diese Propositionen [...] immer schon auf eine regelmäßige Praxis mit den Dingen“ (Nohl 2011: 202). Im Rahmen der Bildungsprozesse spielt im Gegensatz zum Einüben von praktischen Verbindungen das Unbekannte, das Neue eine entscheidende Rolle, weil jene

Bildungsprozesse laut Nohl auf die Entstehungsprozesse neuer Orientierungen ausgerichtet sind. An dieser Stelle zieht Nohl eine Parallele zwischen den menschlichen und dinglichen Akteuren, indem er auf die Verbesserung oder Entstehung neuer Dingfunktionen verweist. Dinge werden demnach durch das menschliche Tun entweder so verbessert, dass sie von ihnen erwartete Funktionen erfüllen können, oder sie erhalten neue Funktionen, die von ihnen nicht erwartet wurden (vgl. Nohl 2011: 95 f., 203 f.).

Während Nohl in seiner Arbeit die Berührungsmomente zwischen den dinglichen und menschlichen Akteuren im unterrichtlichen Kontext in den Fokus stellt, um Bildungs- und Aneignungsprozesse vorzuführen, beschäftigen sich Zirfas/Klepacki (2013) mit der dinglichen Performanz<sup>32</sup> im Hinblick auf die Bildungsprozesse in einem breiteren Kontext. Dinge werden hier als Medien definiert, da sie Beziehungen zwischen den Akteuren sozialer Welt aufbauen (ebd. S. 52). In diesem Zusammenhang wird von einer wechselseitigen Wirkung in der Weise gesprochen, dass die Dinge für die Inszenierung menschlichen Handelns, menschlicher Bildung und Entwicklung eine Rolle spielen und dass menschliches Verhalten für die Entstehung der Bedeutung von Dingen grundlegend ist (ebd. S. 46). Die Autoren gehen in ihren theoretischen Überlegungen von der Gestaltung der Dinge sowie ihrem Design aus und erörtern die Fragestellung aus drei Perspektiven: in Bezug auf die Funktionalität, den Stil der Dinge und die Kommunikativität. So kann festgehalten werden, dass der Erfahrungsraum zwischen Menschen und Dingen weniger funktionalistisch angesehen werden muss, denn die Weltbildung<sup>33</sup> bezieht sich nicht nur auf das Rationale, sondern auch auf die sinnliche Wahrnehmung. Daraus ableitend lässt sich Bildung als „ein Prozess verstehen, der in der fundamentalen Auseinandersetzung mit der Sinnlichkeit, der Reflexivität und Praxis der Dinge besteht.“ (ebd. S. 47). In einem sozialen Raum können den Dingen verschiedene Stile im Sinne von Zugehörigkeit einer Gruppe, einer spezifischen Lebensform oder eines besonderen Habitus zugeschrieben werden. Der Stil der Dinge transportiert biographische wie soziale Informationen, denn Menschen werden durch Dinge im Sozialen verortet und durch andere Menschen eingeordnet. In Bezug auf die Bildungsprozesse betonen Zirfas/Klepacki die Ambivalenz des Stils, weil „Stilwahlen weniger individuell sind, als man glaubt, und sozialer, als man erwartet“ (ebd. S. 49). Davon ausgehend versteht sich Bildung

---

<sup>32</sup> Unter „Performanz“ verstehen die Autoren „die Stilisierung bzw. das Design der Dinge“ (Zirfas/Klepacki 2013: 43). „Die Perspektive des Performativen rückt die rituellen Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität in den Mittelunkt.“ (ebd. S. 45) Somit liegt Fokus des Performativen auf Oberflächen, Rahmungen, Ereignissen, Präsentations- und Inszenierungspraktiken und Darstellungssituationen (ebd.).

<sup>33</sup> Mit dem Begriff der Weltbildung wird die Rolle der Dinge bei der Bezugsherstellung zu der Welt hervorgehoben. Die Auseinandersetzung mit der Welt geschieht demnach dadurch, dass der Mensch durch die Dinge einen spezifischen Umgang mit der Welt lernt. „[...] Die von den Dingen nahegelegte Verwendungsweise wird von den Menschen – mimetisch – in ihr eigenes Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsrepertoire übernommen.“ (Zirfas/Klepacki 2013: 46).

aus dieser Perspektive weniger als ein soziales Distinktionssystem, welches mit inkorporierten, institutionalisierten habituellen Praktiken verbunden ist, sondern als Reflexionssystem, das mit der Möglichkeit anderer Handlungs- und Wahrnehmungsmuster einhergeht (ebd.). Die Kommunikativität als dritte Perspektive meint die implizite Kommunikation zwischen den Menschen und den Dingen, wobei die Frage offen bleibt, wie das Subjekt in diesen dinglichen Kontexten wahrgenommen werden soll – als fremd- oder selbstbestimmend. Der Mensch entwickelt sich in dieser Wechselwirkung gleichzeitig als Initiator und Instrument.

In den abschließenden Reflexionen über die theoretischen Darlegungen zur dinglichen Performanz wird von den Autoren – ähnlich wie bei Nohl (2011) – typisierend festgehalten, dass die Bildungsprozesse immer mit Fragen der Fremdheit, der Widerständigkeit, mit Neuem und Nichtvorhergesehenem einhergehen. Dies sind Momente, die die Möglichkeit zur Transformation von Dispositionen bieten. So wird von Zirfas/Klepacki die Frage nach den strukturellen Momenten von Dingen nahegelegt. Die Intention besteht in diesem Zusammenhang daraus, nach einem Bildungshabitus der Dinge zu suchen. Es wird eine gewisse Systematisierung vorgenommen, deren Ergebnis drei typisch performative Eigenschaften der Dinge vorstellt: störende, latente und ludische. Die Performanz der Störung verweist auf die „pure“ Existenz der Dinge, ihre Unzugänglichkeit, die auch durch ein Auseinandernehmen nicht lösbar erscheint, denn die Dinge besitzen einen komplexen Erfahrungshintergrund, der beim Versagen im Umgang mit ihnen explizit wird. „Im Versagen der gewohnten performativen Praxis führt die performative Fremdheit zu einer fremden und andersartigen Performanz – zu einem neuen Umgang mit Dingen.“ (ebd. S. 52) Eine andere Art von Fremdheit ergibt sich, wenn Dinge nicht (nur) auf sich selbst, sondern auf etwas Nicht-dingliches hindeuten. Dies wird am Beispiel einer Schachtel erläutert. Eine Schachtel fordert die Menschen auf, etwas hinein zu tun. Gleichzeitig verweist sie auf die Leere. Dinge manifestieren Latentes, indem sie „auf eine Möglichkeitswelt von Referenzen“ (ebd. S. 53) verweisen. Sie bleiben den Menschen unvollständig offen, insofern plädieren die Autoren dafür, Dinge als Möglichkeitsdinge zu bezeichnen. Diese unerwarteten Sachverhalte kommen zum Vorschein, wenn wir Dinge aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Merkwürdigerweise werden von uns diese Eigenschaften der Dinge ernster wahrgenommen als die phänomenalen Wirklichkeiten. Die anschließende Dimension ist durch die spielerischen Handlungen mit Dingen gekennzeichnet. Begrenzt intentional pädagogisch instrumentalisiert erschaffen spielerische Dinge Situationen, in denen sie mit Menschen in eine Art Beziehung gesetzt werden, in der „Situationen der Kontingenz und der Responsivität generiert werden“ (ebd. S. 53).

Eine methodische Falle, die durch Diskrepanz zwischen der Performativität und der didaktischen Intention eines Dings entsteht, wurde von Breidenstein beschrieben. Er definiert in seinem Beitrag zur Mathematikdidaktik einerseits Dinge als Anschauungsobjekte innerhalb

eines lehrerzentrierten Unterrichts und andererseits Dinge als Handwerkzeuge, die dafür eingerichtet sind, mit ihnen in einem dezentrierten, individualisierten Unterricht zu handeln (2015: 17)<sup>34</sup>. Mithilfe von Beobachtungsprotokollen konnte gezeigt werden, wie die didaktische Funktion und der didaktische Wert eines sehr komplexen Mathematik-Werkzeugs von Maria Montessori, der sogenannten „Apotheke“ (offizielle Bezeichnung lautet „Große Division“), im Rahmen einer individuellen Arbeit infrage gestellt wurden. Die Skepsis gegenüber dem didaktischen Gehalt der Apotheke ist aufgekommen, weil ein Schüler, dessen Handhabung des Materials im Fokus der Beobachtung steht, zwar routinierte Handlungen im Umgang mit der Apotheke ausführt, jedoch nicht erkennbar wurde, dass er sich kognitiv mit der Division auseinandersetzt. Seitens der Lehrkräfte wird ausgeführt, ihnen sei bewusst, dass dieser Schüler gar kein Werkzeug benötigt, um die Division durchzuführen, aber sie würden ihn aufgrund seiner Vorgänge als Vorbild bezeichnen. Hierbei fasst Breidenstein zusammen, dass die Arbeit des Schülers zweierlei zeigt: pädagogisch wertvoll in der Inszenierung von Selbständigkeit in einem individualisierten Unterricht und didaktisch fragwürdig „in der Trivialisierung des Divisionsvorgangs als Verteilung [von Elementen des Werkzeugs] [...]“ (ebd. S. 28). Über den Einsatz und den didaktischen Wert der Dinge im Unterricht wird momentan unter diversen Gesichtspunkten aktiv geforscht, sodass bis jetzt keine differenzierte empirische Basis herangezogen werden kann.

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass das Aufeinanderwirken von Menschen und Dingen immer in einem sozialen Feld stattfindet. Somit stellt sich die Frage nach der methodologischen Erfassung dieser Sachverhalte. In Verbindung mit dem Mannheimschen Begriff der Kontagion als Nicht-Getrenntsein zwischen Menschen und Dingen und seinem Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums führt Nohl (2011) den Begriff des konjunktiven Transaktionsraums ein. Darunter versteht er „soziodingliche Kollektive, in denen Menschen und Dinge aufeinander gestimmt<sup>35</sup> sind“ (ebd. S. 176). Diese Auffassung erlaubt es, die Verbindungen zwischen Menschen und Dingen nicht nur als funktional anzusehen, sondern von „konjunktiven habits“ zu sprechen (ebd. S. 178), wenn sich die Praktiken in einem konjunktiven Transaktionsraum stabilisieren. Die Geltung der „konjunktiven habits“ reicht dabei nicht über den jeweiligen konjunktiven Transaktionsraum hinaus. Im Gegensatz dazu seien die „institutionalisierten habits“ zu sehen, die ebenfalls als Folge regelmäßiger Praktiken zwischen Men-

---

<sup>34</sup> Der Beitrag von Georg Breidenstein „Vincent und die ‚Apotheke‘ – oder: Didaktik des Materials“ (2015) stammt aus einem DFG-Projekt „Individualisierung und Kontrolle“ und ist weder videobasiert noch dokumentarisch angelegt, trotzdem sind die Befunde bezüglich des Umgangs mit Material im Unterricht von hoher Relevanz und werden aus diesem Grund im Zusammenhang mit der Diskussionslinie über die Artefakte und Dinge im Unterricht zusammenfassend dargestellt.

<sup>35</sup> Der konjunktive Erfahrungsraum erstreckt sich nicht nur auf die Menschen, sondern auch auf ihre gemeinsame Erfahrung mit den Dingen. Um das in Kontagion entstandene Wesen der Dinge zu beschreiben, referiert Nohl über den von Schäffer übernommenen Begriff der Stimmung der Dinge und redet in seinem Buch von Dingen als „gestimmtem Zeug“ (2011: 175).

schen und Dingen entstehen, allerdings über unterschiedliche konjunktive Transaktionsräume hinweg gelten. Hierbei folgt Nohl den Überlegungen von Werner Rammert (2007) zu den institutionalisierten Techniken, die als solche dann begriffen werden, wenn sie aus den lokalen Kontexten zu globalisierten Mustern entwickelt und somit dauerhaft genutzt werden.

Die theoretischen Ansätze von Latour, Mannheims Konzept der Kontagion und die praxeologische Wissenssoziologie mit dem Einsatz der Dokumentarischen Methode von Bohnsack haben ihren forschungspraktischen Anschluss in Arbeiten der Frankfurter Forschergruppe gefunden. Der Fokus wurde darauf gerichtet, den Umgang mit den Dingen methodisch und methodologisch in die dokumentarische Unterrichtsforschung zu integrieren. Dafür wurde die Gesprächsanalyse zu einer Interaktionsanalyse, welche die nonverbale Ebene in Form von Gestik, Mimik, Bewegung der Körper im Raum und Umgang mit Dingen bzw. Artefakten berücksichtigt, erweitert. Somit entwickelte sich der inkorporierte Habitus zum Gegenstand der Rekonstruktion (vgl. Asbrand et al. 2013). Bei den Interpretationsschritten zeigt sich diese spezielle Vorgehensweise darin, dass in der formulierenden Interpretation zusätzlich der Frage nachgegangen wird, welche Artefakte rekrutiert werden. Im Rahmen der reflektierenden Interpretation stellt sich die Frage, „wie die neuen Aktanten interagieren“ (ebd. S. 177). Die Autoren verweisen im Zusammenhang mit der Rolle der Dinge im Unterrichtsgeschehen auf einen unterrichtstheoretischen Ertrag, der sich aus zahlreichen Rekonstruktionen von Unterrichtsprozessen ergeben hat. Sie sprechen von einer „zirkulierenden Referenz“ (vgl. Asbrand et al. 2013: 182 f.; Martens et al. 2015: 61), einem Begriff, der ursprünglich von Latour (2002) für die Beschreibung von wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen genutzt wurde. Der dahinter liegende Vorgang kann zusammenfassend als eine Bezugnahme der ForscherInnen im Forschungsprozess auf die Gegenstände ihrer Forschung in der Natur und als gleichzeitige Auseinandersetzung mit den Gegenständen, in denen bereits existierendes Wissen verfügbar ist (sedimentiertes Wissen), bezeichnet werden. Jenen Vorgang beschreibt Latour als eine Tätigkeit des Abstrahierens (vgl. Asbrand 2013, Martens 2015). Rekonstruktionen des Unterrichtsgeschehens haben gezeigt, dass man insbesondere in den Fällen vom entdeckenden Lernen oder Problemlöseaufgaben ebenfalls von Aneignungsprozessen sprechen kann, die sich mit dem Begriff der „zirkulierenden Referenz“ beschreiben lassen. Hier werden „beobachtbare Phänomene oder Probleme aus Alltagssituationen unter Zuhilfenahme von Werkzeugen bzw. mit Bezugnahme auf in Inskriptionen sedimentiertes Wissen (z.B. Sachbücher) in abstrakte Begriffe transformiert [...]“ (Asbrand et al. 2013: 182 f.). Es wird außerdem angemerkt, dass in der Schule neben den Tätigkeiten des Abstrahierens auch Tätigkeiten des Konkretisierens stattfinden, die sich in der veranschaulichten Bezugnahme auf die Dinge zeigen (Martens et al. 2015: 61). In der Reproduktion des kommunikativen, bereits bekannten Wissens wird der Unterschied zur Forschungspraxis gesehen.

Im Weiteren möchte ich über die zentralen empirischen Befunde der Studien referieren, die gleichzeitig die zweite angedeutete Tendenz darstellen und das Spezifikum des Unterrichtsgeschehens als besondere Handlungspraxis präzisieren. In erster Linie handelt es sich dabei um den Modus der Diskursorganisation. Asbrand et al. (2013) haben festgestellt, dass die Lehrkräfte und die SchülerInnen häufig über nicht geteilte Orientierungen verfügen, welche nicht oppositionell (offen), sondern divergent bearbeitet werden. Diese Annahme führt zu rituellen Konklusionen und als Folge zu einer „lautlosen und störungsfreien Fortsetzung des Unterrichts“ (ebd. S. 181). Diese Beobachtung verfolgen die ForscherInnen in weiteren Jahren und veröffentlichen im ersten, noch nicht erschienenen Heft der ZfPäd (Martens/Asbrand 2017) einen interessanten Befund. Von der Prämisse ausgehend, dass Unterricht keinen geteilten Erfahrungsraum für LehrerInnen und SchülerInnen darstellt und dass zu wesentlichen Merkmalen eines Unterrichts die Unfreiwilligkeit des Zusammenseins gehört, lässt sich die Asymmetrie der Interaktion, die zur Reduktion von Komplexität dient, festhalten. Dieser Aspekt sollte auf der Ebene der Diskursanalyse zur Rekonstruktion divergenter Interaktionsverläufe führen, so die Autoren. Überraschenderweise konnten sie rekonstruieren, dass „die Unterschiedlichkeit der Orientierungsrahmen im Interaktionsverlauf nicht zu Abbrüchen der Interaktion führt“ (ebd.). In solch einem Fall, in dem die Orientierungsrahmen unterschiedlich, aber vereinbar sind, sprechen Martens/Asbrand (2017) von einer „Rahmenkomplementarität“. Diesen komplementären Modus ordnen sie den exkludierenden Modi zu. An diesem Punkt erweitern die Forscher die von Przyborski (2004) erarbeiteten Modi-Beschreibungen und fügen hinzu, dass sich die Interaktionsorganisation im komplementären Modus durch zwei Merkmale auszeichnet: einer Rekontextualisierung und einer kommunikativen Konklusion. Mit der Rekontextualisierung werden Interaktionsbewegungen beschrieben, die eine Interpretation und Adaption der durch die Lehrperson strukturierten Vorgaben an den spezifischen Orientierungsrahmen der SchülerInnen darstellen, womit der interaktive Fortgang anschlussfähig gemacht wird (ebd.). Dieser Vorgang wird mit dem Begriff der Passungsverhältnisse aufgefasst. Die kommunikativen Konklusionen dienen dem Abschluss interaktiver Verläufe, denn sie werden weder konkludiert noch rituell beendet, sondern „auf der Ebene kommunikativer Regeln abgeschlossen“ (Martens/Asbrand 2017).

Im Hinblick auf die Diskussion über die pädagogische Interaktionsorganisation ist der Beitrag von Frauke Gerstenberg (2014) zur Problematik der Frage als Diskursbewegung in pädagogischen Praktiken zu berücksichtigen. Im Rahmen dieser Studie werden vor allem die Fragen danach, wie sich das Pädagogische als Form des Sozialen herausbildet und wie der Satzmodus der Frage als Diskursbewegung dazu beiträgt, eine pädagogische Interaktion herzustellen, fokussiert. Das Forschungsinteresse der Studie, die sich mit außerschulischen Bildungsangeboten beschäftigt und dem Bereich der Frühpädagogik zuzuordnen ist, begründet gleichzeitig ihre Gültigkeit für den unterrichtstheoretischen Diskurs insofern, als dass das

Unterrichtsgeschehen unter anderem eine pädagogische Grundlage<sup>36</sup> bildet. Auf Basis der Rekonstruktion einer Vielzahl von Diskursen konnte die Autorin festhalten, dass die Funktion der Frage in einer Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen abhängig vom Diskursmodus variiert bzw. ihn mitstrukturiert. So wird der Frage im Rahmen eines Interaktionsmodus verdeckter Rahmeninkongruenz – einer Fremdrahmung – die Funktion einer rituellen Konklusion zugeschrieben. Im Diskurs traten solche Fragen im Dreischritt an die letzte Stelle und fungierten inhaltlich lediglich als Platzhalter. Dabei waren weder die Fragen der Kinder an die Orientierungen der PädagogInnen, noch die Fragen der Erwachsenen an die Orientierungen der Kinder nicht anschlussfähig. Leerstellen zeigten sich im Diskurs vor allem in Bezug auf die nicht-gelingenden Versuche, sich über wechselseitige Interpretationen zu verständigen, auf das Aneinander-vorbei-Reden oder –Agieren, was kommunikativ nicht expliziert wurde, sowie auf die Unterbrechungen/Abbrüche thematischer Aushandlungen, ohne dass es immer bemerkt oder explizit zum Thema gemacht wurde (ebd. S. 294 f.). Somit fasst Gerstenberg zusammen, dass die Frage auf der propositionalen Ebene des Diskurses „keine responsive Funktion im Hinblick auf Verständigungsprozesse, sondern lediglich eine diskursstrukturierende Funktion auf der Ebene der Performanz übernimmt“ und somit „zum Erhalt der Rahmungsmacht der PädagogInnen und damit zur latenten Fremdrahmung gegenüber der Kinder beiträgt“ (ebd., S. 300). Die Fragen der Kinder tragen in diesem Modus laut Forscherin auf der Ebene der Performanz ebenso dazu bei, impliziten Rollenerwartungen zu entsprechen. Anders entwickeln sich die Fragen der Akteure innerhalb einer Interaktion, die in einem Diskursrahmen verläuft, in dem die Rahmeninkongruenz explizit verhandelt wird, d.h. dort, wo trotz bestehender unterschiedlicher Orientierungsrahmen Verständigung kommunikativ hergestellt werden kann. Hier erfüllt die Frage eine vermittelnde Funktion auf Ebene der thematischen Aushandlung im Hinblick auf den verstehenden Zugang zur Sache oder sozialen Interaktionserfahrungen (ebd., S. 299). Die Rollen zwischen den Akteuren werden über die Fragen reziprok verhandelt. In diesem Fall wird über die Frage nicht nur die Rahmungshoheit bearbeitet, sondern es wird „auf einen gemeinsamen Handlungs- und Deutungsrahmen [...] situativ – einander explizit befragend - hingearbeitet“ (ebd., S. 301).

Neben den aufgeführten Befunden zeigte sich im empirischen Material der Frankfurter Forschergruppe eine weitere Tendenz, und zwar „eine Diskrepanz zwischen kommunikativem Wissen und konjunktivem, habituellem Handeln auf Seiten der Lehrkräfte“ (Asbrand et al. 2013: 181). Diese Diskrepanz wird beispielhaft durch die Funktion eines Lehrer-Lobs geschildert. In einer der interpretierten Situationen weist der Lob lediglich einen kommunikativen Charakter auf, während sich auf der Ebene der habituellen Praktiken eine Abweisung rekonstruieren lässt.

---

<sup>36</sup> Bildung und Erziehung werden hier neben der Sozialisation als untergeordnete Begriffe der Pädagogik verstanden.

### **3.4 Die Präzisierung des Gegenstandes der empirischen Studie**

Die vorliegende Studie soll ebenfalls ihren Beitrag zur rekonstruktiven, videobasierten Unterrichtsforschung leisten. Im vorangegangenen Kapitel wurde die Dokumentarische Methode der Interpretation als Forschungsgrundlage für die Untersuchung zunächst im Kontext der qualitativen Forschung im Hinblick auf ihre Gütekriterien und Prämissen und anschließend in ihrer engeren Anwendung innerhalb der Unterrichtsforschung dargestellt. Bevor das Untersuchungsdesign der Studie erläutert wird, möchte ich den Untersuchungsgegenstand unter Rücksichtnahme auf die theoretischen Gesichtspunkte präzisieren.

Wie bereits in der Einführung angedeutet, wird das Anliegen der Studie darin gesehen, Schreibpraktiken der Kinder in der Schuleingangsphase zu untersuchen. An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass die Lerngegenstände im Rahmen eines didaktischen Schulkonzepts altersgemäß variieren. Es wurde gezeigt, dass es in der ersten Klasse meistens um die Vermittlung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und grundlegenden Schreibstrategien geht, während sich die Kinder im zweiten Schuljahr bereits mit Texten im weiteren Sinne beschäftigen. Im Hinblick auf die Schreibprodukte heißt das, die Wortschreibungen sowie kohärente Texte stehen im Fokus der Studie. In den Schulcurricula werden solche Fertigkeiten wie „über Schreibfertigkeiten verfügen“, „Texte situations- und adressatengerecht schreiben“, „richtig schreiben“ unter dem Kompetenzbereich „Schreiben – Texte verfassen“ zusammengeführt (vgl. z.B. Bremerich-Vos et al. 2011, Lehrplan Deutsch für die Grundschulen des Landes NRW 2008).

In der vorliegenden Arbeit soll es nicht um den Erwerb einer dieser Fertigkeiten oder Kompetenzen gehen. Das Schreiben wird hier im Sinne von Koch/Oesterreicher (1985) in seiner medialen Form aufgegriffen, was für die Untersuchung bedeutet, dass unabhängig von der gewählten Ausdrucksweise, bzw. von der konzeptuellen Dimension alle schriftlich zu realisierenden sprachlichen Äußerungen oder sonstige Einheiten zum Gegenstand gemacht werden. Die häufigste Form, die in einem Grundschulunterricht existiert und den Kindern gewisse Schwierigkeiten bereitet, stellen konzeptuell mündliche, medial schriftliche Ausdrücke wie Bildergeschichten dar. In beiden Fällen – sowohl bei den Wortschreibungen als auch bei den kohärenten Textstücken – handelt es sich jedoch um die Übersetzung eines zunächst in der kognitiven Vorstellung präsenten und anschließend mündlichen Segments in ein Zeichensystem der Schriftsprache. Somit bestimme ich den Forschungsgegenstand der empirischen Studie als Produktion von Schrift im Schreibunterricht der Schuleingangsphase.

Die Auffassung des Unterrichts als Interaktion und des Unterrichtsgeschehen als konjunkti-  
ver Erfahrungsraum lässt die Schreibaktivitäten der Kinder als eine besondere Handlungspraxis definieren, welche einen wichtigen Teil ihres Schülerhabitus bildet. Diese Praktiken



finden innerhalb eines interaktiven Feldes statt, in welchem sowohl menschliche als auch nicht-menschliche Akteure involviert sind. Besonders aktuell erscheint hierbei der Umgang mit Dingen im Zusammenhang mit der Tatsache, dass das Schreiben als produktive Tätigkeit einen non-verbalen Vorgang kennzeichnet. Für die Erforschung eines komplexen sozialen Handlungsfeldes wie Unterricht erweist sich die Dokumentarische Methode der Interpretation als geeignet, weil sie unter anderem – wie gezeigt wurde – auf der methodologischen Ebene der Komplexität des Gegenstandes gerecht wird. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich die Qualitative Forschung allgemein und die Dokumentarische Methode im Speziellen noch nicht ausgiebig mit der Rekonstruktion der Schreibsituationen im Sprachunterricht der Grundschule auseinandergesetzt haben. Im Einführungsteil wurden einzelne Studien vorgestellt, deren Forschungsinteresse im Bereich des (mehrsprachigen) Schriftspracherwerbs liegt und die sich exemplarisch mit den Schreibprozessen der Kinder in der Grundschule befassen. Ein systematischer, rekonstruktiver Zugang zu diesem Forschungsfeld fehlt jedoch. Der Einsatz der Dokumentarischen Methode für die Erforschung der Unterrichtsprozesse wird im Moment aktiv erprobt, sodass sich methodologische, fachdidaktische sowie unterrichtstheoretische Erkenntnisse im Entstehungsprozess befinden. Vor allem durch die materielle Bezogenheit des Geschichts- und Matheunterrichts gerieten diese Fächer zunächst in den Mittelpunkt der Forschung. Die vorliegende Studie soll die Schreibprozesse im schulischen Kontext rekonstruieren.

### **3.5 Datenerhebung und Datenherkunft**

Im folgenden Abschnitt wird der methodische Vorgang der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Es sollen Fragen der Datenherkunft und der Erhebungsmethode erläutert werden.

#### **3.5.1 Projekt LISFör**

Die der vorliegenden empirischen Studie zugrunde liegenden Daten wurden videografisch im Rahmen des Projekts *LISFör* (Literalität durch Interaktion in der Sprachförderung) erhoben. Das Kooperationsprojekt unter Leitung von Prof. Dr. Ulrich Mehlum, Prof. Dr. Ingwer Paul und Prof. Dr. Birgit Lutje-Klose erforschte die Wirksamkeit eines Pilotprojekts zur Sprachförderung in der Primarstufe. Die von *LISFör* untersuchte Maßnahme ist Teil des Projekts *Mit-Sprache – Durchgängiges Sprachbildungskonzept*, bei welcher an vier Grundschulen einer mittelgroßen Stadt des Landes NRW die Sprachförderung vom Elementarbereich in der Schuleingangsphase fortgeführt wurde. Dabei wurden im Vorfeld qualifizierte Sprachförderkräfte in einem Umfang von jeweils fünf Stunden pro Woche in diesen Schulen eingesetzt, um die Kinder sowohl im Unterricht als auch in kleinen Gruppen außerhalb des Unterrichts zu unterstützen.

Das Projekt umfasste den Schwerpunkten entsprechend eine quantitative<sup>37</sup> sowie eine qualitative Teilstudie. Hierbei wurden drei Erhebungszeitpunkte fokussiert: Dezember/Januar 2010 – 2011, Mai/Juni 2011 und Mai/Juni 2012. Zu allen drei Zeitpunkten befanden sich die Kinder in der Schuleingangsphase. Bei den Probanden handelt es sich um eine Treatment-Gruppe, die aus 57 mehrsprachigen Grundschulkindern aus vier Grundschulen bestand. Diese Schulen waren an der Fördermaßnahme *MitSprache* beteiligt. Eine Kontrollgruppe umfasste 57 mehrsprachigen Kindern ohne zusätzliche Sprachförderung, die 11 Grundschulen besuchten.

Die Videoaufnahmen wurden in zwei Klassen in zwei unterschiedlichen Treatment-Schulen mit flexibler Eingangsstufe einerseits und Jahrgangsklassen andererseits im Deutsch- sowie Matheunterricht und in den Förderstunden durchgeführt. Es wurden insgesamt über 110 Unterrichtsstunden videographiert. Zehn<sup>38</sup> von siebenundfünfzig Projektkindern wurden an den Videos beteiligt. Die Videoaufnahmen erfolgten aus zwei Perspektiven: Es gab eine Standkamera, die die gesamte Unterrichtssituation erfasste, und eine mobile Kamera, die spezielle Situationen wie Gruppenarbeit oder interaktiv verdichtete Passagen fokussierte. Die qualitative Teilstudie des Projekts beschäftigte sich mit folgenden Fragen:

- Welche Faktoren tragen zur Förderung der aktiven Unterrichtsinteraktion mehrsprachiger Kinder bei?
- Welche Rolle spielen hierbei additive und integrative Angebote der Sprachförderung?
- In welchem Zusammenhang stehen Sprach- und Literalitätsentwicklung mit bestimmten Formen des Unterrichts und der Beteiligung mehrsprachiger Kinder an der Interaktion?

### **3.6 Auswertungsmethode**

Das Videomaterial soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von der Fragestellung ausgehend mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden<sup>39</sup>. Die empirischen Daten der vorliegenden Studie basieren auf der Unterrichtsvideographie. Eine Frankfurter Forschergruppe beschäftigt sich mit dem Einsatz der Dokumentarischen Methode in der Un-

---

<sup>37</sup> Quantitative Daten des Projektes *LISFör* wurden von Magdalena Spaude (2015) im Rahmen ihrer Dissertation „Sprachkompetenz als Prädiktor für den Rechtschreiberwerb mehrsprachiger Kinder in der Schuleingangsphase“ ausgewertet.

<sup>38</sup> Vgl. dazu Tabelle 3 (S. 110)

<sup>39</sup> Die Effizienz der Dokumentarischen Methode zur Erfassung von Daten der vorliegenden Studie kann vor allem mit der Mehrdimensionalität des Unterrichtsgeschehens begründet werden. Die Methode erlaubt es, die Entstehung einer Schreibung im unterrichtlichen Kontext auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen.

terrichtsforschung<sup>40</sup>. Die Wissenschaftler der Goethe-Universität haben eine Interaktionsbeschreibung entwickelt, die die dokumentarischen Analyseschritte unter Berücksichtigung von Datenspezifika anders als bei Bohnsack (2009) auffasst. Die Beschreibung orientiert sich „weniger an den Vorgaben der Dokumentarischen Methode zur Videographie [...] als an der Diskursanalyse von Gruppendiskussionen“ (Petersen 2015: 53).

Im Rahmen einer Forschungswerkstatt an der Goethe-Universität Frankfurt am Main unter Leitung von Prof. Dr. Barbara Asbrand und Dr. Matthias Martens wurde diese Interaktionsbeschreibung an diversen Daten anhand unterschiedlicher Fragestellungen erprobt und diskutiert. Die wichtigsten Gesichtspunkte lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. z.B. Petersen 2015: 54 ff. und Martens/Petersen/Asbrand 2015): Die für Fragestellung der Studie relevanten Unterrichtssequenzen werden zunächst transkribiert. Anschließend werden sie in einer speziellen tabellarischen Form, die verbale und non-verbale Gehalte abbildet, dargestellt. Dabei befindet sich das verbale Transkript in der rechten Spalte, während die Fotogramme mit entsprechenden Zeitmarkierungen in der linken Spalte platziert werden. Fotogramme werden ohne die Berücksichtigung aller Schritte der dokumentarischen Bildinterpretation von Bohnsack (2009) in die Auswertung integriert. Die separate Durchführung verbaler und non-verbaler Dimensionen erfolgt im Rahmen der formulierenden Interpretation. Besonders relevant erscheint diese Trennung bei der Analyse jener Tätigkeiten, die größtenteils über körperliche Aktivitäten erfolgen. Die formale Gestaltung der formulierenden Interpretation beschreibt Petersen (2015) wie folgt:

„Es folgt bei diesem Schritt eine Gliederung der verbalen Anteile in Ober- und Unterthemen (OT und UT), der nonverbalen Anteile in Ober- und Unteraktionen (OA und UA). Zusätzlich können die Themen oder Aktionen als eingeschoben beschrieben werden, wenn eine Äußerung oder eine Handlung nicht direkt etwas mit dem Hauptdiskurs zu tun hat.“ (ebd. S. 58)

Dieser Ausführung ist hinzuzufügen, dass Fotogramme sinnvollerweise die Oberaktionen wiedergeben sollen. Im nächsten Schritt – bei der reflektierenden Interpretation – werden beide Dimensionen für die Diskursbeschreibung miteinbezogen. Anschließend finden die Kontrastierung der Fälle und Typenbildung statt.

### **3.6.1 Anonymisierung von Personen und Orten**

Zum Schutz von Beteiligten und aus rechtlichen Datenschutzgründen werden die Daten anonymisiert. Das Projekt *LISFör* wurde, wie bereits erwähnt, in einer Stadt mittlerer Größe in Nordrhein Westfalen durchgeführt. Die beiden teilnehmenden Schulen werden im Folgenden nach bedeutsamen Schriftstellern der deutschen Literatur benannt: die Schule mit Jahr-

---

<sup>40</sup> Ausführlich wird die dokumentarische Auswertung von Gruppendiskussionen als Ur-Methode sowie ihre Weiterentwicklung in Bezug auf die Datenvielfalt in Kap. 3.3 – 3.4 dargestellt.

gangsmischung trägt demnach den Namen „Goethe-Grundschule“, die Schule mit Jahrgangsklassen wird als „Schiller-Grundschule“ bezeichnet.

Die Projektkinder<sup>41</sup> stehen im Fokus der Videoaufnahmen. Die miterhobenen Ausgangsdaten der Kinder erlauben folgende Zusammenfassung:

Name	Geburtsdatum	L1	Schule
Cihan	Oktober 2003	Kurdisch	Goethe
Daran	Juli 2004	Kurdisch	Goethe
Ehab	Oktober 2003	Türkisch	Goethe
Jina	September 2003	Tamilisch	Schiller
Laira	Januar 2004	Kurdisch	Schiller
Liman	August 2004	Kurdisch	Schiller
Roda	Juli 2004	Kurdisch	Goethe
Sadi	Februar 2004	Urdu	Goethe
Sanat	November 2003	Tamilisch	Goethe
Seman	November 2003	Kurdisch	Schiller

**Tabelle 3: Ausgangsdaten der Projektkinder**

### 3.6.2 Datenmaterial

Abweichend von der Fragestellung des Projektes *LISFör* interessiert sich die vorliegende Studie weniger für die Sprachförderung als eine didaktische Maßnahme, sondern für die Orientierungen der Kinder innerhalb diverser Schreibpraktiken, die im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen stattfinden. Diese Entscheidung dient einerseits dem Abbau der Komplexität, die bei der Auswertung von Unterrichtseinheiten ohnehin zu bewältigen ist. Andererseits geraten jene Schreibpraktiken in den Fokus, die nicht im Rahmen spezieller Fördersituationen stattfinden. Der Sequenzwahl wurde vor allem ein Kriterium zugrunde gelegt: Von der konzeptionellen Schriftlichkeit ausgehend wird unter anderem die Medialität der Schrift berücksichtigt. Um die kindliche Auseinandersetzung mit der Schriftlichkeit und der Entdeckung der Schrift nachzuvollziehen, sind jene Passagen von Interesse, innerhalb derer ein Schreibprodukt entsteht. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die Schreib-

<sup>41</sup> Mit „Projektkindern“ sind die Kinder aus der Treatment-Gruppe gemeint, die an den Videoaufnahmen beteiligt waren. Die anderen Kinder sollen jedoch vor allem aus methodischen Gründen nicht benachteiligt werden.

produkte nicht immer mitgefilmt wurden, sodass die Endschreibung nicht bei jeder Sequenz rekonstruierbar ist.

### 3.6.2.1 Auswahl der Sequenzen

In Betracht der vorangegangenen Anmerkungen hinsichtlich der Datenaufarbeitung kommen bei der Auswertung folgende Sequenzen infrage:

Name der Sequenz	Schule	Erhebungsphase	Beteiligte Kinder
Obst-Plakat	Goethe	1	<i>Anna<sup>42</sup>, Noah, Ena, Daran, Roda</i>
Ei-Schreibungen I	Schiller	1	<i>Ahmed, Marta, Ehab, Seman, Cihan, Adam</i>
Ei-Schreibungen II	Schiller	1	Liman, Laira, Sanat
N-Schreibungen I	Schiller	1	Laira
N-Schreibungen II	Schiller	1	Liman, Ehab, Sanat
Gespent-Geschichte I	Schiller	1	Cihan, <i>Laura</i> , Laira, Jina, <i>Ahmed</i>
Gespent-Geschichte II	Schiller	1	Ehab, Seman, <i>Marta</i>
Sp-Schreibungen I	Schiller	2	<i>Chen, Michael, Seman, Ehab, Laira, Jina</i>
Sp-Schreibungen II	Schiller	2	<i>Jina, Ahmed</i>
Sp-Schreibungen III	Schiller	2	Cihan, Jina, <i>Egon</i> , Sanat, Laira
Sp-Schreibungen IV	Schiller	2	<i>Michael</i> , Ehab, Seman
Eu-Schreibungen I	Goethe	2	Daran, Roda, <i>Rakan, Klaus, Helena</i> , Sadi
Eu-Schreibungen II	Goethe	2	<i>Klaus, Leon</i> , Daran, <i>Rakan</i> , Sadi, <i>Anna</i> , Roda
Komposita und Sätze I	Schiller	3	Jina, Liman, Laira

<sup>42</sup> Kursiv sind in der Tabelle Kinder markiert, die keine Projektkinder sind. Darunter sind sowohl ein- wie auch mehrsprachige Kinder, die an der speziellen Sprachfördermaßnahme **nicht** teilgenommen haben.

Komposita und Sätze II	Schiller	3	Cihan
Stichwörter	Goethe	3	<i>Rabia, Helena, Ena, Daran</i>
Bildergeschichte	Goethe	3	<i>Rabia, Daran, Georgios, Roda</i>
Lernwörter	Goethe	3	Daran, Sadi

**Tabelle 4: Qualitatives Sampling**

Die Sequenzen bilden einen Kontext für die Entfaltung der kindlichen Orientierungen innerhalb bestimmter Schreibanlässe und wurden aus pragmatischen Gründen nach den jeweiligen Lerngegenständen benannt<sup>43</sup>. Der Fallvergleich fand jedoch weder von den Lerngegenständen noch von den gemeinsam konstruierten Orientierungsrahmen ausgehend statt, sondern erfolgte auf der Basis individueller Orientierungen der Schüler in den aufgelisteten Lehr-Lernsituationen, die anschließend einer kontrastiven Analyse unterzogen wurden.

### 3.6.3 Die Anfertigung der Transkripte

Die Videodaten wurden mithilfe von EXMARaLDA bearbeitet<sup>44</sup>. Da die Fragestellung der vorliegenden Studie in einigen Punkten von der Fragestellung des Projekts *LISFör* abweicht, stimmt die Auswahl der zu transkribierenden Sequenzen methodenbedingt nicht mit dem Videomaterial, welches für die Projektzwecke ausgewählt wurde, überein. Aus Gründen der einheitlichen Gestaltung des Datenmaterials wurden die Transkriptionen im Rahmen der vorliegenden Studie mit EXMARaLDA fortgeführt.

Vorteilhaft erwies sich hierbei die Option, mehrere Transkriptionsspuren für eine Person anzulegen. Im Rahmen des *LISFör* wurde diese Möglichkeit unter anderem dafür genutzt, non-verbale Handlungen festzuhalten. Auf den Prämissen der Dokumentarischen Methode basierend wurde dieses Vorgehen bei der Dateninterpretation der vorliegenden Studie abgelehnt. Wie bereits in Kapitel 3.2.1 ausführlich dargestellt, werden die Analyseschritte der dokumentarischen Interpretation methodisch scharf getrennt. Ein Transkript spiegelt das Gesagte wieder. Zusätzliche Informationen innerhalb eines Transkripts würden dieser Prämisse widersprechen. Außerdem würden sie einen Anspruch auf formulierende und teilweise reflek-

<sup>43</sup> Die römischen Zahlen bedeuten, dass derselbe Lerngegenstand über mehrere Unterrichtsstunden behandelt wurde.

<sup>44</sup> Das Programm wird seit 2011 an der Universität Hamburg entwickelt und supportet. Es ist ein System für das computergestützte Arbeiten mit mündlichen Korpora und besteht aus einem Transkriptions- und Annotationseditor, einem Tool zum Verwalten von Korpora und einem Such- und Analysewerkzeug. Der Partitur-Editor ist ein EXMARaLDA-Werkzeug zum Transkribieren und Annotieren von digitalem Audio und Video. Die Liste der IPA-Zeichen siehe unter <https://www.internationalphoneticassociation.org/>. Die Transkriptionen wurden nach vereinfachten GAT 2-Konventionen angefertigt. Eine ausführliche Erläuterung der Transkriptionskonventionen befindet sich im Anhang.

tierende Interpretationen erheben. Beides ist aus methodischer Sicht unzulässig. Hilfreich und methodisch legitim erscheint dagegen die präzise Wiedergabe der Rede von Akteuren mithilfe von IPA-Zeichen<sup>45</sup> in einer entsprechenden Sprechspur. Dieser Schritt hat sich vor allem aus der Spezifik der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung entwickelt. Die Kinder übertragen beim Schreiben das Gesprochene in ein anderes, spezielles Zeichensystem – die Schrift. Um diese Leistung zu dokumentieren, bedarf es an gegebenen Stellen einer genauen Beschreibung der Aussprache bzw. der Sprechweise von Wörtern.

Weniger effizient erscheinen mögliche Formate, in denen die Transkriptionen von EXMARaLDA ausgegeben werden. Im Hinblick auf die Länge von Unterrichtsaufnahmen erwiesen sich die EXMARaLDA-Tabellen als nicht platzsparend.

## **4. Empirische Rekonstruktion der Schreibprozesse von Grundschulkindern**

In diesem Kapitel werden die Fallrekonstruktionen im Sinne von Diskursbeschreibung der Dokumentarischen Methode zusammenfassend dargestellt. Die folgende Falldarstellung weicht von der klassischen Beschreibung in einigen Punkten ab. Sie verbindet soziale, didaktische und fachspezifische Dimensionen und stellt einen ersten Versuch dar, eine linguistische Ebene in die Analysen zu integrieren. Aus diesem Grund erschien es erforderlich, die Sequenzen detailliert zu beschreiben. Hierbei werden sogenannte Schlüsselpassagen ausführlich dargestellt. Da sich die Studie für die persönlichen Orientierungen der Kinder beim Schreiben interessiert, ist die Kontrastierung der Fälle bereits innerhalb der Sequenzen möglich. Eine weitere, auf dem Fallvergleich basierende Vorstrukturierung stützt sich bei der Falldarstellung auf den Ebenenbezug. Die Analysen der Videosequenzen haben ergeben, dass sich die handlungsleitenden Orientierungen der Kinder beim Schreiben auf drei Dimensionen beziehen: die Aufgabenstellung, das Miteinander in einem gemeinsamen Klassenraum und den Vollzug von Schreibtätigkeit. Aus diesem Grund sind die folgenden Unterkapitel nicht nach der Chronologie des Diskursverlaufs, sondern nach den genannten drei Schwerpunkten strukturiert.

### **4.1 Obstplakat**

Bei der Sequenz *Obst-Plakat* handelt es sich um eine Videoaufnahme aus dem Unterricht einer jahrgangsgemischten Klasse der Goethe-Grundschule vom 10.02.2011. Die Klassenlehrerin Frau Krause führt ein Anfangsritual durch, indem sie durch das Läuten den Stundenbeginn verkündet. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird von der Lehrerin durch das Abwarten und eine kurze Rückkehr zum Lehrertisch hergestellt. Danach kann der gewohnte

---

<sup>45</sup> IPA (das Internationale Phonetische Alphabet) siehe <https://www.internationalphoneticassociation.org/>

Verlauf der Unterrichtsstunde mit dem Vorsingen eines Begrüßungsliedes fortgesetzt werden. Zum Einstieg in das Unterrichtsgeschehen wird der geänderte Stundenplan erläutert. Nach Absprache mit der Förderlehrerin Frau Beck wird die Wochenplanarbeit der Mathematikstunde vorgezogen, damit die SchülerInnen ihre Arbeit an den Plakaten beenden können. Durch die Adressierung von Frau Beck wird deren Präsenz im Unterricht bekannt gegeben. Auf einem der Plakate, welches Frau Krause während ihrer Ansprache hochhält, sind bereits angeklebte Gemüsebilder und eine Überschrift „Gemüse“ erkennbar. Die Aufgabe für die folgende Stunde besteht darin, die Obst- bzw. Gemüse-Bilder auf den Plakaten zu beschriften.

**Passage „Aufgabenstellung“ (Sequenz „Obstplakat“), 08:10 – 8:37**

	..	14 [08:14.8]
L [v]	das machen wir jetzt in DEIner gruppe weiter, (-) ä:hm die	
	..	
L [v]	ZWEITklässler achten wieder (-- ) die zweitklässler achten wieder	15 [08:22.8]
	..	
L[v]	drauf dass man ähm dass ihr die wörter RICHTig schreibt und	16 [08:26.1]
	..	
L[v]	dass ihr die wörter FINdet in eurem A bis Z, schreibt es erst	17 [08:29.8]
	..	
L[v]	mit BLEIstift, (-- )und dann (.) ä:hm wenn wir einmal DRÜber geguckt	
	..	
L[v]	haben und das RICHTig ist dann könnt ihr es hinterher mit schwarzem FILZstift	18 [08:37.5]
	..	
L[v]	schreiben dann können wir die auch noch teilweise nach draußen teilweise hier REINHängen	

In ihrer einleitenden Rede spricht Frau Krause<sup>46</sup> unter anderem zwei Aspekte an: die Arbeitsorganisation und den Schreibprozess. Beide Unterrichtselemente bleiben innerhalb der gesamten Sequenz – so hat die Analyse gezeigt – in einer wechselseitigen Wirkung. Die soziale Unterrichtsform wird von der Lehrkraft ausgehend als Gruppenarbeit organisiert. Dieser Aspekt äußert sich nicht nur in ihrer Ankündigung, sondern zeigt sich auch darin, dass sie anschließend die Plakate den entsprechenden Gruppen zuordnet, während sich die SchülerInnen zusammenfinden. Die Arbeitsgruppen sind vom Kindesalter her gemischt. Die Zweitklässler werden hierbei von Frau Krause stellvertretend für sich und Frau Beck als Prüfer bevollmächtigt. Sie sollen Kontrolle über die orthographische Richtigkeit der Wörter übernehmen und eine Recherche im „A bis Z“<sup>47</sup>-Heft einleiten, falls sich Wortschreibungen als problematisch erweisen. Somit verfügen die Zweitklässler über die Entscheidungsgewalt,

<sup>46</sup> Frau Krause wird im Transkript mit „L“ wie „Lehrerin“ bezeichnet.

<sup>47</sup> Wahrscheinlich ist damit eine Art Kinderwörterbuch gemeint.



ihren jüngeren Kameraden einen Zugang zum endgültigen Schreibprodukt zu erlauben oder zu verwehren. Im vorliegenden Fall ist eine Tischgruppe fokussiert, die sich aus fünf Kindern zusammensetzt. Davon ist Anna eine Zweitklässlerin, zwei Kinder – Daran und Roda – sind Projektkinder und Ena ist ein mehrsprachiges Kind.

Bereits bei der Aufgabenstellung rekurriert Frau Krause auf zwei Schreibinstrumente, denen sie einen propositionellen Gehalt zuordnet. Beispielsweise stellt der Bleistift einen Zwischenschritt auf dem Weg zur Endschreibung. Im Rahmen einer Schreibtätigkeit mit dem Bleistift sind demnach Fehler zugelassen. Mithilfe dieses Schreibinstruments wird eine Schreibprobe gemacht bzw. die Orthographie geübt. Dieser Schritt soll von einer bevollmächtigten Gruppe „wir“ (vgl. 08:29) abgesegnet werden, damit anschließend die entscheidende Schreibhandlung mit einem schwarzen Filzstift durchgeführt werden kann. Der Filzstift proponiert demnach das endgültige Schreibprodukt, welches innerhalb oder außerhalb des Schulraums zur Schau gestellt werden kann. Eine Elaboration der Proposition von Frau Krause in Bezug auf den schwarzen Filzstift findet man in einer späteren Passage mit Roda:

**Passage „Filzstift“ (Sequenz „Obstplakat“), 13:38 – 13:53**

	..	75 [13:38.0]	
L[v]	hast du auch ein FILZstift rodA?	na KLAR dann HOL_ma ein_n	
Ena [v]	[frau_KRAuse:: ]		
Roda [v]		ja KLAR	
	76 [13:40.0]	77 [13:42.0]	78 [13:43.9]
L[v]	n _ S C H W A R z e n b i t t e	hm?	
Roda [v]		ich HAB kein schwarzen	ich HAB kein
			79 [13:47.9]
L[v]		KEIN schwarzen? hast du BRAunen? dann hol den	
Roda [v]	schwarzen		ja
	80 [13:49.9]		81 [13:53.7]
L[v]	B R A u e n [oder dunkelBLAuen]		
Ena [v]		(--) nein die hat nur EIner	
Noah [v]	[xxx Anna hat] doch ZWEI stück		

Hierbei neutralisiert Frau Krause die genaue Farbangabe für einen Filzstift, die sie am Unterrichtsbeginn geäußert hat. Schwarz, braun und dunkel-blau werden als gleichwertige Farben dargestellt. Ihre Orientierung enaktiert die Lehrkraft in einem divergenten Diskurs mit Roda:

**Passage „Birne“ (Sequenz „Obstplakat“), 14:36 – 15:05**

	..	26 [14:36.7]	27 [14:37.8]
L [v]	HIER steht bia==ne DAS könntest DAS könntest du NACHschreiben (--) mit		
		28 [14:41.7]	29 [14:43.6]
L [v]	deim sch_mit dein braun stift.		
Anna[v]			[Isik? heißt das]
Roda [v]		mit DEM hier,	[nicht mit dem bleistift]

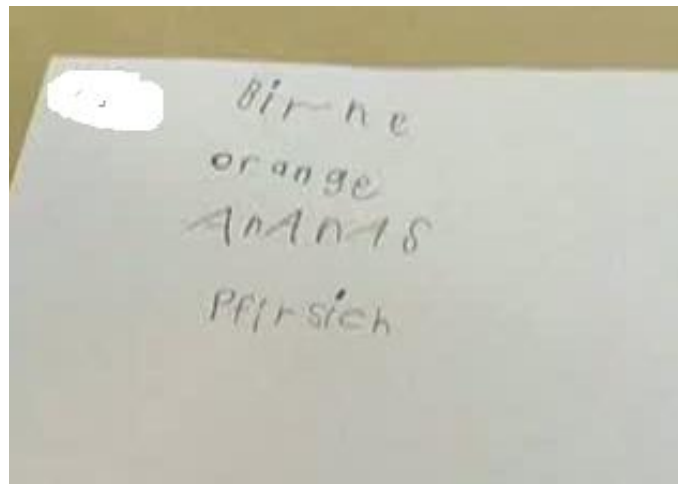
[10]	..	30 [14:45.8]	31 [14:47.2]	32 [14:47.8]	33 [14:48.8]	34 [14:49.8]
L [v]		nein_nein_nein (.) mit dem BRAUN=n stift.				(1.65)
Ena[v]					PFERsik	
Anna[v]	PFIIsik?		warte soll ich?		PFEsek.	
[11]		35 [14:51.3]	36 [14:51.7]	37 [14:53.7]		
L [v]	HIER.	NEIN (-) nimm (.) nimm deinen stift und schreib das hier DRAUF (				
Anna[v]		ich glaub das wird SO geschrieben.				
[12]	..					
L [v]		---) so wie HIER guck_mal jetzt is es hier ganz DUNkel (0.5) dann kann mans				
[13]	..					38 [15:05]
L [v]		besser LEsen (1,5) fängste_ma VORne an? (2.0) da DRAUFschreiben (.)				

Roda, die krankheitsbedingt bei der Anfangsphase der Plakatentstehung nicht anwesend war, wird von Ena in Bezug auf den Arbeitsablauf am Tisch beraten. Die Qualität der Tonaufnahme ermöglicht keine genaue Rekonstruktion von Enas Worten. Auf Grundlage der körperlichen Aktivität ist jedoch ihre Empfehlung an Roda, etwas nach ihrem Gefallen auf dem Obstplakat zu finden und es auf ihrem Blatt aufzuschreiben nachvollziehbar. Hierbei zeigt sich Enas Orientierung auf das Schmierblatt als Schreibmedium. Das Mädchen fokussiert nicht die Endschreibung mit einem Filzstift, sondern das Benennen aller dargestellten Obstsorten. Bei der Ankunft an ihrem von der Lehrerin bestimmten Arbeitsplatz legt Roda ihren Schmierzettel vor sich. Während die Lehrerin den Arbeitsauftrag erläutert, nimmt Roda (14:37) zuerst einen Bleistift und danach einen Filzstift zur Hand. In der Abweisung dieser Handlung durch Frau Krause zeigt sich Divergenz in den Orientierungen der Lehrerin und der Schülerin. Anhand von Rodas Irritation bezüglich des Hinweises der Lehrerin, direkt auf dem Plakat mit ihrem braunen Filzstift zu schreiben, lässt sich ihre komplementäre Haltung in Bezug auf Enas Anweisungen rekonstruieren.

Die von Frau Krause angekündigte Farbdementierung führt durch die von ihr entwickelten Vergleichshorizonte auf die Opposition „dunkel – hell“ zurück, wobei „dunkel“ für Filzstifte und „hell“ für Bleistifte steht. Frau Krause weist den Einsatz von einem Bleistift auf dem Plakat ab und plädiert für die Schrift mit einem dunklen Filzstift, um diese für die potenziellen Beobachter sichtbar zu machen. Die Relevanz der Gegenüberstellung „Bleistift – Filzstift“ auf Basis der (Nicht-)Korrigierbarkeit wird hiermit zurückgestellt. Die Lehrerin orientiert sich bei dem Einsatz von Schreibinstrumenten auf die Gegenüberstellung „gut sichtbar – schlecht sichtbar“. Plakatbeschriftungen mit einem Bleistift sind demnach nicht gut sichtbar und erfüllen die Rolle einer vom Schmierblatt kopierten Grundlagenschrift, die anschließend gut sichtbar gemacht werden muss. Roda soll mit ihrem braunen Filzstift eine auf dem Plakat bereits existierende Schreibung des Wortes „Birne“ überschreiben. Zusammenfassend lässt sich die Funktion eines dunklen Filzstiftes auf die optimale optische Gestaltung zurückführen.

Die Bleistiftfunktion lässt sich vor allem mithilfe der Analyse von non-verbale Vorgängen rekonstruieren. Während der organisatorischen Vorbereitungen am Anfang der Sequenz

geht Anna stellvertretend für die Gruppe zu Frau Krause und übernimmt von ihr das Gruppenplakat mit darauf liegenden weißen Blättern. Diese werden direkt am Arbeitstisch an Ena, Daran und Noah weitergegeben. Anna übergibt Roda ein frisches Schmierblatt aus einem Kasten, weil sie aufgrund ihrer krankheitsbedingten Abwesenheit kein eigenes Blatt besitzt. Ihre Schreibtätigkeit beginnt Ena mit dem Wort „Ananas“. Sie nimmt ihren Schmierzettel zur Hilfe und schreibt „Ananas“ mit einem Bleistift auf das Plakat. Die spätere Abbildung von ihrem Blatt (vgl. Abb. 9) zeigt, dass darauf vor dieser Schreibung bereits zwei weitere Wörter niedergeschrieben wurden: „Birne“ und „Orange“.



**Abbildung 9: Enas Schmierblatt. Zweite Version**

Dies lässt darauf zurückschließen, dass die Kinder ihre Schmierblätter mit Vorübungen aus der letzten Lerneinheit wieder bekommen haben und dass Ena bereits an zwei Obstschreibungen gearbeitet hat. Womöglich hat sie das Wort „Birne“, welches Roda zu einem späteren Zeitpunkt mit ihrem braunen Filzstift überschreiben durfte, mit einem Bleistift auf dem Plakat vorgeschrieben. Ein ähnlicher Ablauf hinsichtlich des Schmierblatts lässt sich anhand Darans körperlicher Aktivitäten rekonstruieren. Er wartet zunächst ab, bis Noah mit seiner Schreibung auf dem Plakat fertig wird, dreht die Vorlage aufrecht und schreibt das Wort „Mango“ mit seinem Bleistift. Dabei schaut Daran regelmäßig nach unten zu seinem Schmierblatt (vgl. Abb. 10). Hier zeigt sich seine Orientierung auf die genaue Wiedergabe einer bereits vorhandenen und von „Experten“<sup>48</sup> freigegebenen Schreibung.

---

<sup>48</sup> Unter Experten werden hierbei sowohl Lehrkräfte als auch Zweitklässler, die im Rahmen der Gruppenarbeit eine Expertenfunktion übernehmen, gemeint.



**Abbildung 10: Daran schreibt „Mango“ (Sequenz „Obstplakat“, 12:59 – 13:01)**

In den beiden dargestellten Abschnitten bestehen die Wortschreibungen bereits auf den Schmierblättern der Kinder. Sie werden von ihnen mithilfe von Bleistiften auf das Plakat übertragen. Eine beispielhafte Passage hinsichtlich des Einsatzes von Schmierblättern im Arbeitsprozess entwickelt sich während der gemeinsamen Arbeit der Kinder an der Orthographie des Wortes „Pfersich“<sup>49</sup> (siehe Passage „Pfersich“). Nachdem Ena „Ananas“ auf das Plakat geschrieben hat, sucht sie das nächste Bild aus und versucht es mit Annas Hilfe zu identifizieren. Noah und Frau Krause kommen den beiden Mädchen zur Hilfe: Es seien Pfirsiche. Um die Schreibung zu proben, wird Ena von der Lehrerin auf ihr Schmierblatt verwiesen. Sie schreibt mit ihrem Bleistift das Wort „Pfersich“ vor. Anna, die ebenfalls von der Lehrkraft adressiert wurde, dreht Enas Blatt zu sich und schaut es sich an und überprüft die Schreibung. Nach einem Vorlesen bezieht sie sich antithetisch auf Enas Schreibung und erprobt mit einem dunklen Filzstift, den sie bis jetzt für die Plakatschrift genutzt hat, ihre Variante der Schreibung von „Pfersich“ auf Enas Schmierblatt:



**Abbildung 11: Anna schreibt „Pfersich“ (Sequenz „Obstplakat“, 14:52)**

In dieser Handlung zeigt sich ein besonderer Status von Anna innerhalb der Arbeitsgruppe: Das Mädchen besitzt kein eigenes Schmierblatt und nutzt keinen Bleistift zum Vorschreiben

<sup>49</sup> Diese Passage wird im Weiteren ebenfalls in Bezug auf den Schreibgegenstand und die gemeinsame Herstellung eines Schreibproduktes untersucht.

sowie zum Übertragen auf das Plakat. Im Nichtvorhandensein beider Schreibmedien dokumentiert sich Annas Orientierung einer stellvertretenden Expertin, die für die Endschreibungen verantwortlich ist. Anna verhält sich der Lehrerin gegenüber komplementär, indem sie ihren Anweisungen hinsichtlich der Arbeitsorganisation folgt. Den Erstklässlern gegenüber ist Anna jedoch divergent orientiert, was sich in ihrem Schreibverhalten zeigt. Diese Divergenz wird durch das Verlagern auf die organisatorische Ebene, nicht zuletzt durch die systematischen Vorgaben (Jahrgangsmischung), rituell konkludiert.

Nach der gemeinsamen Aushandlung der „Pfersich“-Orthographie übt Ena die von Anna vorgegebene, korrigierte Version der Schreibung nochmals auf ihrem Schmierblatt. Mit Hilfe von Daran wird die korrekte Schreibweise rekonstruiert. Nun kann Ena das Wort mit dem Bleistift auf das Plakat von ihrem Blatt abschreiben (vgl. Abb. 12). In diesem Vorgang zeigt sich Enas komplementäre Orientierung in Bezug auf die von Frau Krause vorgegebene Arbeitsorganisation.

Das Schreiben erscheint für Ena in dem Moment nicht möglich, da andere Kinder das Plakat gleichzeitig in Anspruch nehmen möchten. Anhand der non-verbalen Handlungen der schreibenden Kinder in dieser Passage und innerhalb der gesamten Sequenz zeigen sich die Konkurrenz um einen geeigneten Schreibplatz sowie um das Recht, beim Schreiben dran zu kommen. Diese Konkurrenz wird vom Plakat als Schreibvorlage proponiert. Durch Körperlichkeit wird eine antithetische Bezugnahme aufeinander hergestellt, die sich darin äußert, dass die Schüler das Plakat regelmäßig schieben und drehen. Sie erheben sich von ihren Stühlen, legen sich mit ihren Oberkörpern auf den Tisch und strecken ihre Arme mit dem Schreibinstrument weit nach vorne, um eine gewünschte Schreibstelle zu erreichen.

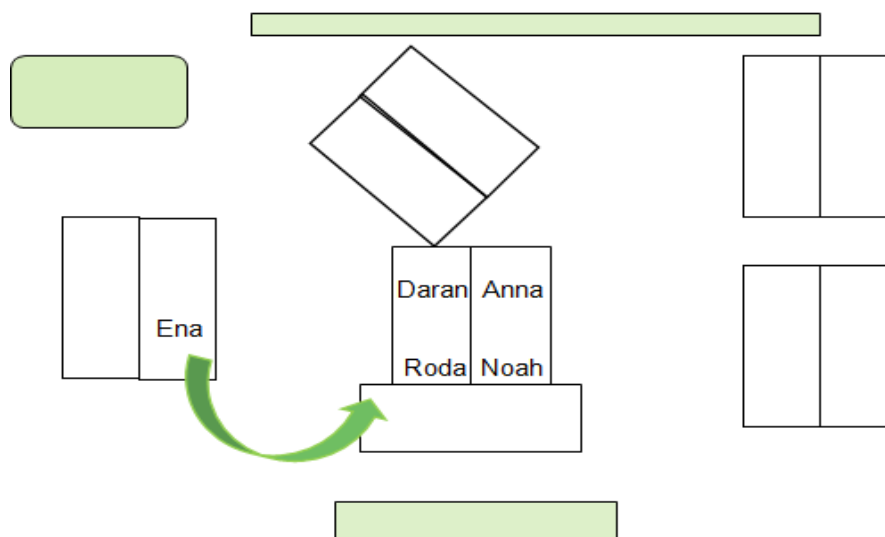


**Abbildung 12: Ena schreibt „Pfersich“ (Sequenz „Obstplakat“, 16:45)**

An dieser Stelle lassen sich Orientierungen hinsichtlich der Aufgabenstellung, die innerhalb des Themas „Arbeitsmaterialien“ verbal und non-verbal verarbeitet werden, festhalten. Bleistifte werden von den Erstklässlern auf zwei Oberflächen eingesetzt: auf ihren Schmierblättern zum Vorschreiben sowie auf dem Obst-Plakat zum Überschreiben mit dem Filzstift. Somit weist der Bleistift einen doppelten propositionellen Gehalt auf. Er steht einerseits für das

richtige Schreiben bzw. für die Orthographie, andererseits für das Kopieren der freigegebenen Vorübung auf das Plakat. Die Filzstifte erfüllen dagegen eine optische Funktion. Sie machen die Beschriftungen für die Zuschauer sichtbar. Beiden Schreibinstrumenten lassen sich entsprechende Schreibflächen zuordnen. Die Schmierblätter gehen mit der Orthographieübung einher und stellen eine Zwischenstation beim Schreiben dar. Das Obst-Plakat ist Träger von Abbildungen der Wortschreibungen.

Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die sozialen Prozesse innerhalb der Arbeitsgruppe gelegt. Es wurde bereits erläutert, dass die Orientierungen der Kinder hinsichtlich der Aufgabenstellung und der Rollenverteilung in eine Wechselwirkung zueinander stehen. Um die soziale Ordnung, die sich während der Arbeitsphase entwickelt hat, besser beschreiben zu können, wird der Einbezug der Kinder in die Gruppenarbeit rekonstruiert.



**Abbildung 13: Sitzordnung (Sequenz „Obstplakat“)**

Am Unterrichtsbeginn sitzen vier Gruppenteilnehmer – Anna, Ena, Daran und Noah – an einem zusammengestellten Tisch, der später als Arbeitstisch der Gruppe fungiert (Abb. 13). Die mittlere Tischgruppe unterscheidet sich von den anderen insbesondere dadurch, dass sie von einer Seite mit einem quer stehenden Einzeltisch ergänzt ist. Roda befindet sich an einem Nachbartisch und kommt während der Organisationsphase ihrer Arbeitsgruppe hinzu. Da alle vier Plätze an dem Gemeinschaftstisch besetzt sind, setzt sie sich an den Beistelltisch. Aufgrund ihrer räumlichen Positionierung entfernt sich Roda aus der Reichweite des Obstplakates und sondert sich von anderen Gruppenmitgliedern ab. Diese distanzierte Haltung dokumentiert ihre Nichtzugehörigkeit zur Gruppe und führt auf ihre Abwesenheit bei der Anfangsphase der Arbeit am Obstplakat zurück. Ena übernimmt die Versorgung von Roda

mit Schreibmaterial und erklärt ihr die Aufgabe. An dieser Stelle greift Frau Krause ein und integriert Roda in die Gruppenarbeit, indem sie das Mädchen auf Annas Platz verweist:

**Passage „Filzstift“ (Sequenz „Obstplakat“), 13:10 – 13:24**

	70 [13:12.8]
<b>L [v]</b>	roda machst du AUCH hier mit? mensch dann setz dich doch mal hierHIN (-)
<b>Ena [v]</b>	frau_KRAUse::
	71 [13:19.1]
<b>L [v]</b>	ich glaub anna, (---) äh:: SITZ garnicht anna geht immer RUM setzt du
	72 [13:24.6]
<b>L [v]</b>	dich hin? dann kannst du AUCH nachschreiben ja?
<b>Daran [v]</b>	FERTig (--)

Der besondere Status von Anna dokumentiert sich nicht nur in ihrem Umgang mit den Schreibmaterialien, sondern wird durch Frau Krause in Bezug auf ihre Körperhaltung propo- niert: Anna setzt sich nicht hin, sondern bewegt sich wie die Lehrkräfte frei um den Tisch herum. Mit ihrer Aussage verdeutlicht Frau Krause die vorübergehende Zugehörigkeit von Anna zu der Expertengruppe. Gleichzeitig nimmt Roda Annas Platz ein und erhält durch die Vorgabe der Lehrerin einen direkten Zugang zum Schreiben auf dem Plakat mit einem Filz- stift (siehe Passage „Filzstift“, 13:38 – 13:53). Die Lehrerin bestimmt außerdem das Wort, welches Roda nachschreiben darf (vgl. Passage „Birne“). Anschließend kann sich Roda das Wort „Trauben“ erarbeiten.

Während die Konkurrenz um die Schreibaufgaben zwischen Anna und Roda mit der Abgren- zung ihrer Tätigkeitsbereiche durch die Lehrkraft ausgeschlossen bleibt, entwickelt sich auf dieser Grundlage zwischen Anna und Noah ein divergenter Diskurs. Noah bekommt – eben- so wie Roda – durch den Einsatz der Lehrkraft einen direkten Zugang zu dem von Daran geliehenen dunklen Filzstift. Er soll das Wort „Kiwi“ auf dem Plakat nachschreiben. Somit befinden sich insgesamt drei dunkle Filzstifte am Tisch im Umlauf: bei Anna, Noah und Ro- da. Alle drei Kinder können die Endschreibungen auf dem Plakat gestalten. In Bezug auf die Orientierung der Klassenlehrerin, alle Kinder in die Arbeit miteinzubeziehen, verhält sich An- na oppositionell. Dies dokumentiert sich vor allem darin, dass sie zweifach die Bitte bzw. die Nachfrage über die Ausleihe ihres Ersatzstiftes an Noah sowie an Roda schweigend igno- riert.

Da sich Noah im Gegensatz zu Roda selbständig weitere Wörter auf dem Plakat sucht, ent- steht eine Konkurrenz um das Schreibrecht zwischen Anna und ihm. Er ist nicht an der Ar- beit mit dem Schmierblatt interessiert, sondern an dem (Über-)schreiben mit dem Filzstift. Anna verhält sich ihm gegenüber divergent. Sie kümmert sich ausschließlich um die Gestal- tung des Plakates und überlässt Noah keine weiteren Wörter zum Überschreiben. An einem

Beispiel wird erkennbar, wie Anna eine neue Schreibung für sich gewinnt, indem sie eine Differenzlinie zwischen sich und Noah aufgrund ihrer besonderen Position in der Arbeitsgruppe zieht (vgl. Passage „Zitrone“).

**Passage „Zitrone“ (Sequenz „Obstplakat“), 17:08 – 18:43**

	100 [17:08.3]	101 [17:10.9]
<b>Anna [v]</b>	soll ich das Überschreiben ena, darf ich das Überschreiben	
	102 [17:12.9]103 [17:14.7]	104 [17:18.5]
<b>Ena [v]</b>	NEIN (-- hier kannst du (eins)SCHREIBen (mit filzstift)	
<b>Noah [v]</b>	Ä:HÄ Ä:HÄ	
<b>Anna [v]</b>	ena,	soll ICH das mit dem
	105 [17:20.5]	
<b>Noah [v]</b>	[lass MICH das (xxx)]	
<b>Anna [v]</b>	schwarzen FILZstift schreiben?[hm?(.) hä? soll ich ]denn mit dem	
<b>Roda [v]</b>	[ ah_NEIN] nicht schon (wieder)	
	106 [17:24.8]	107 [17:28.1]
<b>Noah [v]</b>	du hast auf mein	
<b>Anna [v]</b>	schwa_schwarzen Stift? [(NOah) (.) SIE] hatte das gemacht	
<b>Roda [v]</b>	[äh_MA:nn_(NOah)]	
	108 [17:30.2]109 [17:32.9]	110 [17:34.8]
<b>Ena [v]</b>	zitROne	
<b>Noah [v]</b>	FINGER gema:lt	was kann ich NOCH schreiben?
<b>Anna [v]</b>	HIER	(ena darf ich) schon das hier
	111 [17:36.8]	112 [17:40.2]
<b>Noah [v]</b>	ja_ja_kann ICH machen? ich hab GAR nix zu tun	
<b>Anna [v]</b>	machen?	du darfst hier
	113 [17:42.7]	114 [17:45.0]
<b>Anna [v]</b>	zitROne drunter schreiben(---) CE:(.)nee erst mitm_ERST mitn:: (.) ERST (-)	
	115 [17:50.1]116 [17:58.5]	117 [18:00.5]118 [18:03.5]
<b>Noah [v]</b>	wie SCHREIBT man zit[rone]?	
<b>Anna [v]</b>	mitm bleisstift	[STO:::P] (3.5) NEI::N (-) so
	119 [18:06.4]120 [18:09.0]	121 [18:11.2]
<b>Ena [v]</b>	WAS?	ICH
<b>Anna [v]</b>	wirds NICHT geschriebn (xxxx)	wer hat eben STIFT?
<b>Roda [v]</b>	(xxx) radiergummi	
	123 [18:14.0]	124 [18:15.8] 125 [18:16.4]126 [18:19.8]
<b>Ena [v]</b>	habe_ich GEbe dir nicht	
<b>Anna [v]</b>	WER hat radgummi:? (.) DANke::	
	127 [18:23.4]128 [18:24.8]	129 [18:30.7]
<b>Anna [v]</b>	Okey (---)dann (-- STO:::P (-) du SOLLST noch nicht	
<b>Daran[v]</b>	DA ist doch zitrone::	
	130 [18:32.8] 131 [18:36.3]	132 [18:38.4] 133 [18:40.3]
<b>Noah [v]</b>	JUNge:::	
<b>Anna [v]</b>	steht hier irgendwo anders noch zitROne? okey dann	
<b>Noah [v]</b>	JA::_hie:r	
	134 [18:43.0]	
<b>Anna [v]</b>	KANNST du da jetzt abschreiben DARan kannst du ein_bisschen RÜcken,	



Ena beendet das Aufschreiben des Wortes „Pfirsich“ auf dem Plakat, als Anna sie um Erlaubnis fragt, das Wort zum Überschreiben zu übernehmen. Ena bezieht sich zunächst antithetisch auf Anna und adressiert Noah, der seit einiger Zeit nichts zu tun hat und sich langweilt. Da Anna alle vorgeschriebenen Wörter bereits übernommen hat, hat Noah keine Beschäftigung und ärgert Daran, indem er droht, seinen Filzstift zu zerbrechen. Enas Ansprache bleibt von Noah jedoch unbemerkt, da er sich in diesem Moment Roda zuwendet und ungefragt ihre Schreibung des Wortes „Trauben“ fortzusetzen versucht, indem er seinen Filzstift an die entsprechende Plakatstelle ansetzt. Anna beobachtet Noahs Verhalten und wendet sich erneut an Ena mit der Bitte, das Wort „Pfirsich“ übernehmen zu dürfen. Hierbei zeigt sie ihr Streben danach, die auf dem Plakat vorgeschriebenen Wörter für sich zum Überschreiben zu erobern. Im nächsten Augenblick greift Anna in die divergente Interaktion von Roda und Noah, die sich parallel entwickelt, ein und beendet diese rituell, indem sie Noah seinen Filzstift aus der Hand zieht (vgl. 17:08 – 17:27). Ihre non-verbale Handlung begleitet Anna mit einem verbalen Verbot an Noah, seine Aktion auszuführen. Hierbei propoziert sie ihre soziale sowie sachliche Dominanz, die ihr von der Lehrerin vorübergehend zugeeilt wurde. Betrachtet man die Interaktion von Anna und Noah innerhalb der gesamten Sequenz als einen divergenten Diskurs, bei dem es um die Konkurrenz hinsichtlich der Wörter geht, stellt Annas Verbot an Noah eine rituelle Konklusion durch ihre Macht dar. Annas dreifache Nachfrage um Erlaubnis, das Wort „Pfirsich“ nachschreiben zu dürfen, lässt sich als Strategie beschreiben. Das Mädchen wiederholt ihre Bitte, bis eine positive Rückmeldung erreicht wird. Noah stellt im Gegensatz zu Anna keine rhetorischen Fragen, sondern greift auf Rodas Schreibung ungefragt zurück. In beiden Handlungen dokumentieren sich die Orientierungen der Kinder an Endschreibungen auf dem Plakat. Sie werden jedoch auf der Diskursebene unterschiedlich gerahmt. In ihrer rituellen Konklusion, die Anna in Form eines Verbots äußert, zeigt sich ihre Divergenz gegenüber Noah, welche auf Annas Machtposition innerhalb der Gruppe zurückzuführen ist. Eine Antithese wäre dann gegeben, wenn Noah bei Roda über die Erlaubnis, ihre Schreibung zu übernehmen, nachfragen durfte oder sollte. Der entscheidende Punkt umfasst nicht die Nachfrage, sondern die Konkurrenz, die Anna an dieser Stelle durch ihre Position beendet.

Annas Orientierung an den Filzstiftschreibungen und die Divergenz Noah gegenüber zeigt sich ebenso im weiteren Verlauf der Passage, indem sie den Jungen an die von Ena vorgeschlagene Beschriftung „Zitrone“ verweist und ihm die Überschrift des Wortes „Pfirsich“ verweigert.

Eine interaktive Dichte zeigt sich im Rahmen der Passage „Zitrone“<sup>50</sup>, während Noah an seiner Schreibung arbeitet. Hinsichtlich der Aufgabeteilung zeigt sich Noah an dieser Stelle komplementär, indem er das ihm angebotene Bild übernimmt. Es ergibt sich jedoch eine Divergenz der Orientierungen in Bezug auf die Schreibroutine zwischen Anna und Noah. Anna handelt in diesem Fall komplementär zur Orientierung von Frau Krause, indem sie Noah dabei aufhält, direkt mit einem Filzstift zu schreiben. In diesem Fall geht Noah der Anweisung von Anna nach.

Bei seinem nächsten Schreibdurchgang versucht er jedoch, das Wort „Mandarine“ erneut direkt mit einem Filzstift zu verschriftlichen:

**Passage „Mandarine“ (Sequenz „Obstplakat“), 22:05 – 22:36**

[73]	..	208 [22:05.1]	209 [22:07.0]
<b>Anna[v]</b>	das (xxx)](--)	STO:::P(---)	[du müsstest erst (DORT) schreiben] (-) aufm blatt
[74]	210 [22:11.1]		211 [22:13.8]
<b>Anna[v]</b>		STO_O:P (.)	du_ey du schreibst es jetzt erst vor aufm
[75]/[76]	..	212 [22:16.7]	214 [22:23.5]
<b>Noah[v]</b>	Nein [ich WILL nicht]		
<b>Anna[v]</b>		frau KRAuse:::,(-) frau BE:::CK, (--)	er schr_schreibt ERST
<b>Roda[v]</b>	[WEINtrauben]		
[76]/[77]	..		216 [22:32.1]
<b>L_Fö[v]</b>			noah was WOLLtest du denn
<b>Anna[v]</b>	hier mit dem filzstift drauf	BEVOR er etwas auf (xxx)	
[78]	..	217 [22:34.2]	218 [22:35.5] 219 [22:36.8]
<b>L_Fö[v]</b>	schreiben?	schreib_ma einmal VOR,(3.0)	da BIST du ja wieder (.)
<b>Noah[v]</b>		mandaRIne	

Anna verhält sich erneut divergent Noah gegenüber, indem sie ein Verbot ausspricht und das Vorschreiben auf dem Schmierblatt verordnet: [(-)STO:::P(---) [du müsstest erst (DORT) schreiben] (-) aufm blatt]. Noah streckt trotz der Verwarnung seinen Arm mit dem Filzstift nach vorne. In diesem Moment legt Anna ihre Hand auf das Mandarinenbild. Das Mädchen setzt Körperlichkeit zum Ausdruck ihrer Divergenz ein. Nachdem Noah versucht, mit seinem Filzstift auf ihrer Hand zu schreiben, greift Anna auf die Hilfe einer Lehrkraft zurück. Annas Aktion lässt sich auf Diskursebene als dreistufige Konklusion interpretieren: Beim ersten Versuch handelt sie verbal. Darauf folgt eine divergente Reaktion von Noah, die einen Versuch der rituellen Konklusion durch das Handauflegen hervorruft. Nachdem auch diese Taktik nicht erfolgreich war, konkludiert Anna den Diskurs mit Noah, indem sie ihn auf eine andere organisatorische Ebene verlagert – auf die Lehrerautorität.

Allgemein betrachtet konnte innerhalb der Arbeitsgruppe eine Tendenz für das Streben nach einer Beschäftigung festgehalten werden. Die Rekonstruktion von Rollenverhältnissen inner-

<sup>50</sup> Passage „Zitrone“ wird im Folgenden hinsichtlich der Sachebene ebenfalls untersucht.

halb der Gruppe hat ergeben, dass sich jeder Teilnehmer auf einen selbstkonstruierten Arbeitsauftrag orientiert: Daran schreibt am Anfang der Sequenz das Wort „Mango“ auf das Plakat und übernimmt ab diesem Zeitpunkt die Rolle eines Beobachters bzw. Beraters. Er leiht seine Arbeitsmaterialien aus, spitzt den Stift von Roda an, gibt Noah Tipps beim Schreiben von <Z> in „Zitrone“ und zeigt sich passiv hinsichtlich weiterer Schreibaufträge. Noah konkurriert hingegen mit Anna um weitere Schreibaufträge. Die Endproduktorientierung beider Kinder sowie die Ungleichheit auf rollenstruktureller Ebene dienen als Grundlage für die Entstehung einer Divergenz zwischen beiden Kindern. Während Anna aufgrund ihres von der Klassenlehrerin zugeteilten Expertenstatus ihre Macht in einem gewissen Ausmaß ausnutzt, um an die Endprodukte zu gelangen, erfüllt Ena die Funktion einer Schreibexpertin unter den gleichaltrigen Kameraden. Sie geht der vorgegebenen Routine nach, indem sie die Wortschreibungen zuerst auf ihrem Schmierblatt übt und die Wörter anschließend auf das Plakat überträgt. In Rodas Verhalten zeigt sich eine Passung an die Orientierung von Frau Krause. Das Mädchen erfüllt den von der Lehrerin gegebene Arbeitsauftrag, sodass sie sich aus einer aktiven Aushandlung der Arbeitsverteilung innerhalb der Gruppe ausschließt.

Die beiden bisher rekonstruierten Ebenen – der Umgang mit Dingen und die sozialen Beziehungen – weisen mehrere Schnittstellen auf. Beispielsweise proponiert der Besitz eines Filzstifts in Annas Orientierungsrahmen Zugehörigkeit einer durch Macht gekennzeichneten Personengruppe. An dieser Stelle verhält sich Anna jedoch divergent Frau Krause gegenüber, denn die Lehrerin hat dafür gesorgt, dass zwei weitere Kinder ebenfalls mit Filzstiften schreiben. Roda stellt in diesem Sinne keine Konkurrenz dar, denn sie schreibt freiwillig mit einem Bleistift auf ihrem Blatt und hat die Reichweite ihrer Tätigkeit durch die Lehrerin vorbestimmt bekommen. Die Divergenz mit Noah löst Anna rituell, indem sie ihre Macht ausübt und den Diskurs auf eine Autoritätsperson verlagert. Enas Aufgabenbereich überschneidet sich ebenfalls nicht mit dem von Anna. Für Ena ist der Besitz eines Filzstiftes nicht relevant. Das dokumentiert sich in ihrem Schreibverhalten vor allem dadurch, dass sie mit dem Abschreiben von ihrem Schmierblatt die Arbeit an einer Wortschreibung beendet. Für Ena stellt eine mit Bleistift ausgeführte Schreibung auf dem Plakat eine Endschreibung dar.

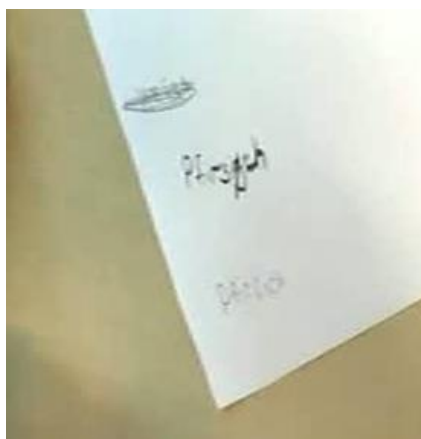
Die Rekonstruktion der orthographischen Schreibvorgänge ist die dritte Analyseebene, die im Folgenden dargestellt werden soll. Es handelt sich hierbei um drei interaktiv dichte Passagen: „Pfersich“, „Mandarine“ und „Zitrone“, die im Verlauf der Analyse in Verbindung mit weiteren Schwerpunkten bereits angesprochen wurden.

Bei der Passage „Pfersich“ geht es um die interaktive Aushandlung einer orthographischen Schreibung. Ena wählt als nächste Aufgabe ein noch nicht beschriftetes Bild in ihrer Nähe aus, welches sie nicht definieren kann. Nachdem Anna als nächste Ansprechperson und Expertin keine Hilfe leisten konnte, adressiert Ena Frau Krause, die gegenüber am Tisch

steht. Da sich die Lehrerin mit einem anderen Kind beschäftigt, bleibt Enas Anfrage zunächst unbeantwortet. Nach einer Weile wiederholt Ena ihre Frage. Diesmal fragt sie unter Verwendung eines objektdeiktischen Ausdrucks nach der Bezeichnung für Gegenstände auf dem Plakat und zeigt zeitgleich auf das entsprechende Bild. Daraufhin bietet Noah eine lexikalisch korrekte, aber grammatisch inkongruente Form an: Es seien „Pfirsich“ (vgl. Passage „Pfirsich“, 14:08). In Form einer Wiederholung erfragt Ena die Bestätigung von der Lehrerin. Mit ihrem antithetischen Bezug auf Noah korrigiert Frau Krause indirekt seine Antwort, indem sie den Numerus des Substantivs auf Plural ändert. Sie betont dabei insbesondere die Endung, die eine Pluralmarkierung enthält. An dieser Stelle ist die Begriffsklärung abgeschlossen. Die Aushandlung der Orthographie beginnt mit dem Versuch von Noah, das Wort in kleinere phonetische Elemente zu segmentieren. Hierbei zeigt sich seine Orientierung an dem Vorgang einer Graphem-Phonem-Zuordnung durch das Heraushören einzelner Laute. Ena soll sich nach der Vorgabe der Lehrkraft die Wortschreibung selbst erschließen und wird aufgefordert, sich an Anna zu wenden, die eine Kontrollfunktion übernimmt. In Enas Aktion dokumentiert sich eine ähnliche Lautierstrategie wie bei Noah, die aufgrund ihrer Aussprache zu keinem Erfolg führt. Ena realisiert den Affrikat [pf] im Anlaut und artikuliert diesen in Verbindung mit einem gespannten, in die Länge gezogenen [e:]. Es folgt ein stimmhaftes [z:], das zunächst separat artikuliert wird. Danach spricht Ena den Laut in Verbindung mit einem gespannten [e], welches sie in einem letzten Schritt wieder isoliert. In Enas Artikulation zeigt sich ihre Orientierung an Noahs Aussprache des Wortes „Pfirsich“, wobei die Schülerin das vokalische R für <ir> mit einem [e:] realisiert (vgl. Passage „Pfirsich“, 14:26).

Als letzten Laut artikuliert Ena einen stimmlosen alveolaren Plosiv statt des zuvor realisierten stimmlosen palatalen Frikativs [FIAsi::ch]. Diese Tatsache führt offensichtlich zu einer Spirantisierung des Auslauts, bei der in geschriebener Form das Graphem <g> am Wortende steht, jedoch ein palataler Frikativ [ç] artikuliert wird. Schriftlich realisiert Ena zunächst <Pfesik>. Sie übersetzt die isolierten Laute in schriftliche Form und schreibt sie direkt beim Sprechen auf. Der erste Vokal, den sie als [E] realisiert hatte, wird zu einem <e>; der zweite, den sie phonisch als gespanntes [e:] artikuliert hatte, verschriftlicht sie mit einem <i>. Der stimmlose velare Plosiv am Wortende wird in ein <k> (nicht etwa zu einem <g> – also keine Auslautverhärtung) übersetzt.

Antithetisch bezieht sich Anna durch das Vorlesen auf Enas Schreibung und probiert ihre eigene Variante der Wortschreibung aus. Dabei übernimmt sie die Wortgestalt, die nicht der üblichen Aussprache des Wortes „Pfirsich“ entspricht. Sie schreibt das Wort einmal in folgender Form auf: <Pfirsig> (vgl. Abb. 14).



**Abbildung 14: Annas Schreibung von Pfirsich (Sequenz „Obstplakat“, 16:18)**

Auch bei Anna führt das Lautieren zu keiner korrekten Wortschreibung. Die Lehrerin bietet ihr eine andere Strategie zur Selbsterschließung einer Schreibung, die sie bereits zu Unterrichtsbeginn in Bezug auf die Erstklässler angekündigt hat, an. Anna kann in einem Nachschlagewerk – dem „A bis Z“ – nachsehen, ob ihre Wortschreibung korrekt ist. Frau Krause bricht diesen Vorgang jedoch ab und leitet ein Selbstkorrekturverfahren ein, indem sie nach dem Plural des Wortes fragt. Frau Krause schlägt also implizit eine morphematische Ableitung vor. Sie beantwortet ihre Frage nach dem Plural von Pfirsich selbst (vgl. Passage „Pfirsich“, 15:27) und hilft Anna, die richtige Lösung teilweise selbstständig zu finden, indem sie das Lexem silbisch spricht. Die Verlängerung des Wortes macht den Auslaut deutlich hörbar. Daraufhin streicht Anna das „G“ in ihrer ersten Variante durch und schreibt stattdessen das Graphem <ch> auf (vgl. Abb. 16).

**Passage „Pfirsich“ (Sequenz „Obstplakat“), 14:06 – 14:28, 14:43 – 14:49, 15:05 – 15:36**

	..	4 [14:06.0]	5 [14:08.0]	6 [14:10.2]	7 [14:10.8]
<b>Ena [v]</b>		frau krause was is DA::s?		fiasich?	
<b>Noah [v]</b>			das sind FIAsi:ch.		
	..	8 [14:12.19 [14:12.5]	10 [14:14.0]	11 [14:15.5]	1213 [14:17.3]
<b>L [v]</b>		das sind pfia=	=sich: E:::		
<b>Ena [v]</b>			wie schreibt man FIAsi::ch?		
<b>Noah [v]</b>		sisch			
<b>n.z.z. [v]</b>			fiasisch		
	..	14 [14:20.7]	15 [14:21.7]	16 [14:22.8]	17 [14:23.1]
<b>L [v]</b>			schreib_ma AUF.	dann_äh: kuckt	
<b>Noah [IPA]</b>		[pfI6tsIC] (-)	[pfə: i: z: e: S:]		
<b>n.z.z. [v]</b>			pfiasich pf		

	..	18 [14:26.6]19 [14:27.5]	20 [14:28.8]
L [v]	anna_ma ob das RICHTich is.		
Ena [v]		pfe:::	ä:::
	..	30 [14:45.8]	31 [14:47.2] 32 [14:47.8] 33 [14:48.8] 34 [14:49.8]
Ena [v]			PFERsik
Anna [v]	Esik, heißt das PFESik,	warte soll ich?	PFEsek.
n.z.z. [v]			pfia
	..	38 [15:05.1]	39 [15:07.5]40 [15:07.9]
L [v]			NEIN
Anna [v]		frau krause wird pfiasik SO geschrieben?	wie DENN.
	41 [15:08.8]	42 [15:09.8]	43 [15:12.3]
L [v]	HAST du dein a bis zett?	(ne_ne) STOP (.) wir kriegen RAUS wie	
Anna [v]		äh:::m ja_a	
	..	44 [15:14.5]	45 [15:16.9] 46 [15:17.9]47 [15:18.6]48 [15:19.3]
L [v]	das geschrieben wird EIN pfiasich (.) ZWEL,	WIE?	Nein
Daran[v]			pfii:::
n.z.z. [v]		pfiasi::ch	
	49 [15:19.6]	50 [15:22.3]	51 [15:24.9]52 [15:25.6]
L [v]		EIN FIAsich zwei	es heißt
Ena [v]	pfe_ÄH:		
n.z.z. [v]		wie SCHREIBT man (unverst)	
	..	54 [15:29.5]	55 [15:30.8] 56 [15:32.3]
L [v]	PFIA_sich_che.		WIE wird dann PFIASich
Ena [v]		pfii::äh:::	
Anna [v]		(mit) ICH: also	
n.z.z. [v]		(unverst) FERTisch	
	..	57 [15:34.3]58 [15:34.8]	59 [15:35.6]60 [15:36.4]
L [v]	geschrieben?		SUper (.) sehr SCHÖN. oKAY.
Ena [v]		AH da kommt ein ÄH:	
n.z.z. [v]		fertig frau krause	

Gleichzeitig beschäftigt sich Ena erfolglos mit der Realisierung der Vokale im Wort „Pfersich“ (Passage „Pfersich“, 15:19 – 15:34). Sie bleibt dem Diskurs zwischen Frau Krause und Anna ausgeschlossen und setzt die Strategie des Lautierens weiterhin ein. Frau Krause wendet sich an Roda und Noah, während Ena Annas korrigierte Schreibung rezipiert und herauszufinden versucht, wie das Wort korrekt geschrieben wird. Aufgrund eines durchgestrichenen Graphems erscheint es für Ena problematisch, die korrekte lineare Abfolge der Grapheme herzustellen. Daran kommt ihr zur Hilfe, indem er sie bei der Frage berät, was von der ersten Schreibung bleibt und was nicht mehr dazu gehört. Anschließend schreibt Ena das Wort „Pfersich“ selbst darunter. Auf diese Art erschließt Ena für sich die Orthographie des Wortes „Pfersich“.

Es wurde bereits dargestellt, dass Noah eine Zitrone zum Beschriften nach der Anweisung von Anna enthält. Hierbei besteht Anna darauf, dass er eine von der Lehrkraft vorgegebene Schreibroutine durchführt. Demnach soll das Wort zuerst mit einem Bleistift vorgeschrieben werden (vgl. Passage „Zitrone“, 17:08 – 18:43). Da bereits eine Zitronenüberschrift auf dem

Plakat existiert, darf Noah sie kopieren. Er beginnt mit der Schreibung des Buchstabens „Z“ an. Auf Noahs Darstellung von „Z“ bezieht sich Daran antithetisch, was sich in seinem kurzen Lachen zeigt. Anna äußert sich explizit dazu und radiert das falsche „Z“ mit Enas Radiergummi weg:

**Passage „Zitrone“ (Sequenz „Obstplakat“), 18:58 – 19:21**

	140 [18:58.1]	141 [19:00.9]
Noah [v]	e (.)_ä::j	ä::j (---) [NEIN]
Anna [v]	ena darf ich das raDIERgummi einmal haben, (--)soll ICH dir [das tset]	
	142 [19:04.6]	143 [19:08.1]
Ena [v]	[da STEH::TS (.) oh_hier (xxx)]	
Noah [v]	[wieso SOLLte ich?]	
Anna [v]	vielleicht schreibn? [dann schreib es jetzt RICHTig]	
Roda [v]	da hab_ich schon gema::lt	
	146 [19:17.6]	147 [19:19.0] 148 [19:21.5]
Ena [v]	SO (mann)	
Noah [v]	ach_SO_okay	so GUCK,
Anna [v]	GRader strich, dann SO (.) dann SO	geNAU (-) SO

Basierend auf Annas Übernahme ergibt sich ihre Vorstellung von der Expertise am Gruppentisch. Im Rahmen seiner Orientierung hinsichtlich der bestehenden Konkurrenz beim Beschriften von Bildern auf dem Plakat lehnt er ihre Hilfe und somit ihre Expertise ab. In Annas Reaktion dokumentiert sich ein negativer Vergleichshorizont bezüglich der Schreibkompetenz der Erstklässler (vgl. Passage „Zitrone“, 19:00 – 19:04): Sie als Expertin kann eine korrekte Schreibung von <Z> garantieren. Noah unterstellt sie währenddessen eine Inkompetenz. Parallel dazu verweist Ena nochmal auf die bestehende Zitronenüberschrift, indem sie die Notwendigkeit einer Expertise ausschließt. Die Schrift kann von der anderen Stelle kopiert werden. Anna zeigt mit geschlossenem Filzstift auf dem Plakat, in welche Richtung Noah die Striche bei einem <Z> schreiben muss, damit es korrekt verschriftlicht wird. Anschließend schreibt Ena mit einem Bleistift auf ihrem Schmierblatt ein sichtbares „Z“ vor. In Bezug auf einen abgebrochenen Versuch von Noah, auf Enas Blatt ein <Z> zu üben, lässt sich rekonstruieren, dass er seinen Stift beim Schreiben von rechts nach links führt. Daher gelangt er immer zu einer spiegelverkehrten Abbildung des Buchstabens „Z“. Noah hat drei Quellen zur Verfügung, von denen er den ersten Buchstaben kopieren kann: die vorhandene Beschriftung auf dem Plakat, Annas virtuelle Schreibung und Enas Schreibprobe auf dem Schmierblatt. Aufgrund der senkrechten Position beider real existierender Schriftweisen gelangt es Noah nicht, die korrekte Verschriftlichung nachzuahmen.

Da Noah Enas Schmierblatt nicht zum Üben benutzen durfte, setzt er seinen Bleistift auf dem Plakat an. Daran beobachtet seine Schreibhandlung und korrigiert seine Handbewegung, indem er die Richtung für das Ziehen der oberen Linie von rechts nach links aufzeigt.

Unter Anleitung von Anna und Daran gelingt Noah eine Z-Schreibung. Die restlichen Buchstaben erschließt Noah sich durch das Segmentieren des Wortes in einzelne Laute. Noahs Endschreibung zeigt jedoch, dass das „Z“ trotzdem spiegelverkehrt geschrieben wurde:



Abbildung 15: Noahs Endschreibung von „Zitrone“

Eine weitere Schreibung wird im Rahmen der Sequenz „Obstplakat“ interaktiv ausgehandelt. Erneut steht Noah als aktiver Schreiber im Fokus. Diesmal handelt es sich um die Beschriftung von Mandarinen. Diese Passage wurde anhand eines divergenten Diskurses zwischen Anna und Noah eingeleitet, welcher von Anna auf eine höhere organisatorische Ebene – auf den Einsatz von Frau Beck – verlagert wurde. In der Anwesenheit von Frau Beck am Arbeitstisch greift Noah nach seinem Schmierzettel, wodurch er sich komplementär zu der Orientierung beider Lehrkräfte hinsichtlich der Arbeitsroutine zeigt. Frau Beck schließt an Noas Handlung an und fordert ihn auf, „Mandarine“ vorzuschreiben.

**Passage „Mandarine“ (Sequenz „Obstplakat“, 22:58 – 23:24)**

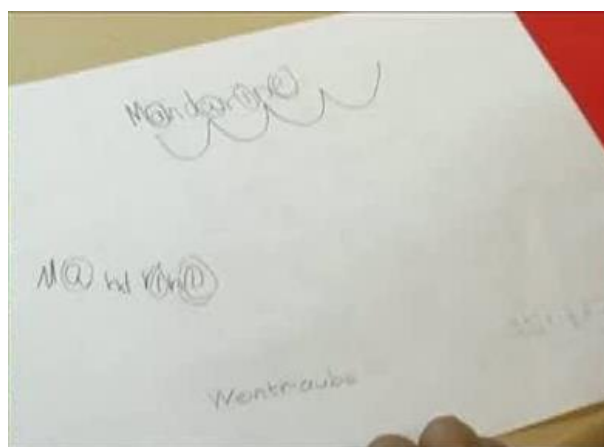
		227 [23:02.7]		
L_Fö [v]	ich lies dir jetzt_ma vor was du geSCHRIEben hast ja, (-) und dann überleg dir_mal was			
		228 [23:06.2]	229 [23:09.3]	230 [23:10.4] 231 [23:11.7]
L_Fö [v]	(.) was noch fehlt hier STEHT, (-) mandRIne		mandRIne	
Noah [v]			mandRI:ne?	M: A::,
		232 [23:14.5]		233 [23:18.0]
L_Fö [v]	[klatsch_ma] (.) wie oft klatscht denn?		[MAN:] DA: RI: NE:	
Noah [v]			MA: NDE: RI: NE: vier[MAL]	
		234 [23:20.2]		235 [23:23.1]
L_Fö [v]	SO (.) also brauche ich vier Königsbuchstaben wieviele königsbuchstaben hast DU,			

Auf Noahs fertige Probeschreibung bezieht sich Frau Beck antithetisch, indem sie das Wort „Mandrine“ vorliest. Diese Strategie unterstreicht die Verbindung zwischen der lautlichen Form und der Schrift und soll dazu führen, Wortschreibungen zu überprüfen. Mit einem direkten Hinweis, es würde im Wort etwas fehlen (vgl. 23:02 – 23:06), fokussiert die Förderkraft das Auslassen eines Buchstabens. Zur Kontrolle beginnt Noah im Anschluss an die Fehlermeldung das Lautieren (vgl. 23:11). In Form einer Antithese bietet Frau Beck eine Silbenstrategie an, die im gegebenen Fall besser geeignet erscheint. Noah muss klatschen, um her-



auszufinden, aus wie vielen Silben das Wort „Mandarine“ besteht. Dementsprechend soll seine Schreibung vier Vokale – „Königsbuchstaben“ – enthalten (vgl. 23:22). Während Noah die Silben klatscht, malt Frau Beck vier Silbenbögen auf sein Schmierblatt (Abb. 16). Nach dem Abzählen der Vokale in seiner Schreibung stellt Noah fest, dass ein Vokal fehlt. Um diesen zu identifizieren, wird von der Lehrkraft eine Hörprobe angeleitet.

Das Aufzeichnen der Silbenbögen diene in diesem Fall dazu, die Anzahl der Silben festzuhalten. Vier Bögen stehen für vier Silben und vier Vokale. Die Schreibung oberhalb der Silbenbögen ist später durch Frau Beck entstanden. Die Verortung dieser Schreibung im Verhältnis zu den einzelnen Bögen dokumentiert die Irrelevanz der Silbentrennung für den dargestellten Vorgang.



**Abbildung 16: Noahs Schreibung von „Mandarine“**

Anhand von drei orthographischen Passagen lässt sich festhalten, dass sich Erstklässler beim Probeschreiben von Wörtern auf dem Schmierblatt sehr stark auf ihre Sprache orientieren, indem sie Wörter in einzelne Laute segmentieren. Dies führt zu Fehlschreibungen, wenn das Lexem unbekannt ist oder wenn die Aussprache der Kinder von der standardsprachlichen Norm abweicht.

In Betracht der gesamten Sequenz und der drei dargestellten Analyseebenen lassen sich die Orientierungen der Kinder in Bezug auf das Schreiben rekonstruieren. Anna nimmt eine Expertenrolle ein und übernimmt die Überwachung zum Erfüllen von Arbeitsroutinen. Das Mädchen befindet sich im Besitz eines Filzstiftes, den sie von Beginn an einsetzt, um die auf dem Plakat vorgeschriebenen Wörter zu überschreiben. Anhand der Funktion des Filzstiftes, die Gestaltung des Plakates endgültig zu machen, lässt sich Annas Orientierung auf das Produkt im Sinne einer äußerlichen Form rekonstruieren. Als Gruppenexpertin übernimmt sie den abschließenden Schritt des sichtbaren Beschriftens. Die Schrift bekommt in Annas Orientierung einen nachahmenden Charakter. Die kognitive Seite des Schreibens wird durch Bleistiftvorlagen in den Hintergrund gerückt.

Durch die Klassenlehrerin angeleitet, konkurriert Noah mit Anna um sein Recht, direkt auf dem Plakat zu schreiben. Er verfügt ebenfalls über einen Filzstift, den er zunächst nur bei einer „Kiwi“-Schreibung einsetzen konnte. Da Anna die restlichen freien Wörter bereits übernommen hat, stellt Noah seine Mitarbeit an dem Projekt ein und bringt seine Langeweile zum Ausdruck. Gegenüber der Option, mit einem Bleistift vorzuschreiben, verhält er sich desinteressiert bzw. nimmt sie erst gar nicht in Betracht. Anna nutzt ihre Machtposition aus und fordert Noah auf, seinen Schreibprozess mit einem Basisschritt – dem Vorschreiben – anzufangen. Die beiden ihm zum Beschriften zugeteilten Bilder – Zitrone und Mandarine – versucht er direkt mit seinem Filzstift zu bearbeiten. Er verhält sich divergent der Lehrkraft und Anna gegenüber, indem er insbesondere durch den Besitz eines Schreibinstruments auf die Endschreibungen orientiert ist. Frau Krauses Handlung in Bezug auf Noahs Beschäftigung führt auf seinen momentanen Einsatz mit einem Filzstift zurück: [könnte einen NOah schon haben, dass er die wörter da NACHschreibt, (.) die da richtig stehen,] (vgl. Sequenz „Obst“ 11:57-12:00<sup>51</sup>). Die Lehrerin schließt hierbei andere Tätigkeiten wie das Vorschreiben oder das Schreiben mit einem Bleistift auf dem Plakat nicht aus. Annas Orientierung hinsichtlich Noahs Tätigkeit ist aufgrund ihrer sozialen Position in der Arbeitsgruppe als konkurrierend anzusehen. Sein Vorgang bei der Zitronenschreibung stellt ein Dokument für seine Orientierung auf die Endschreibungen dar. Die darauf folgende Beschriftung der Mandarinen lässt sich als ein Versuch, sich Anna zu widersetzen, interpretieren. Noah ist darauf fokussiert, den Schreibprozess als kognitive Auseinandersetzung mit der Schrift zu vermeiden. In beiden Passagen, in denen er als aktiver Schreiber aufgetreten ist, dokumentiert sich eine interaktive Aushandlung von Rechtschreibung jener Wörter, die auf der Diskursebene antithetisch als Korrektur seiner Schreibungen stattfindet.

Daran orientiert sich beim Schreiben auf das Erledigen seiner Schüleraufgabe, die mit dem Kopieren des Wortes „Mango“ am Anfang der Sequenz erledigt ist. Daran hat keine weiteren Ansprüche hinsichtlich des Schreibens auf dem Plakat oder der Übernahme einer Obstbeschriftung. Diese Orientierung zeigt sich auch anhand seiner Körperhaltung: Daran stützt seinen Kopf auf einen am Tisch aufgestellten Arm.

Ena hat während der Sequenz die meisten Beschriftungen von Obstsorten produziert (Ananas, Pfirsich, Orange). Sie arbeitet mithilfe ihres Schmierblattes und des Obstplakates. Allerdings benutzt sie beim Schreiben nur den Bleistift. Im Zentrum ihrer Schreiborientierung steht der Schmierzettel. Dieser wurde von Ena umfunktioniert. Diese Annahme zeigt sich vor allem an jener Stelle deutlich, an der sie das von Anna und Noah mitbenutzte Schmierblatt sauber abschreibt (vgl. Abb. 17). Enas Sitzposition signalisiert an dieser Stelle eine Distanzierung von der Arbeitsgruppe bzw. dem Geschehen um das Obstplakat herum und Kon-

---

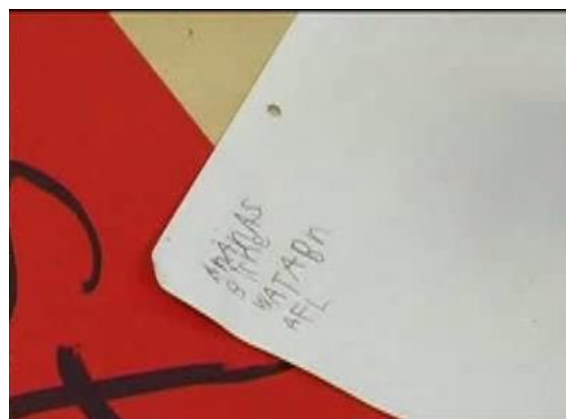
<sup>51</sup> Vollständige Sequenzen finden sich im Band II.

zentration auf ihr eigenes Schreibprodukt. Da sie sich überwiegend auf die Vorbereitung von Obstbeschriftungen konzentriert, spielt die Orthographie für Ena eine entscheidende Rolle (vgl. Passage „Pfirsich“). Allerdings greift sie beim Schreibprozess auf die ihr zur Verfügung stehende Methode des Lautierens zurück, was nicht immer zum Erfolg führt.



**Abbildung 17: Ena beim Schreiben (Sequenz „Obstplakat“, 21:08)**

In Rodas Schreibverhalten lässt sich die Tendenz rekonstruieren, Schreibungen auf dem Plakat und auf dem Blatt abzugleichen. In diesem Vorgang zeigt sich Rodas Interpretation der Aufgabenstellung, die Ena ihr zu Beginn der Gruppenphase erläutert hat: Roda sucht beliebige Bilder und schreibt die Bezeichnungen dafür auf ihr Blatt. Das erste Dokument befindet sich am Anfang der Sequenz, während Roda noch abgetrennt von der Gruppe an einem beigestellten Arbeitstisch sitzt. Sie fängt an, auf ihrem Schmierblatt den Begriff „Ananas“ zu schreiben. Die Verschriftlichung zeigt sich in ihrer späteren Schreibprobe (vgl. Abb. 18) und in Enas Reaktion darauf, denn sie hat das Wort „Ananas“ auf das Plakat geschrieben.



**Abbildung 18: Rodas Schmierblatt**

Wie Rodas Schreibprobe zeigt, überträgt das Mädchen die Wortschreibungen vom Plakat auf ihr Schmierblatt. Das zweite Wort „Birne“ durfte sie direkt mit einem Filzstift überschreiben (vgl. Passage Passage „Birne“, 14:36 – 15:05). Anschließend hat sie es von dem Plakat abgeschrieben. Die beiden letzten Wörter <WATABn> für „Weintrauben“ und <AFL> für „Apfel“ hat Roda offensichtlich selbständig nach ihrem Gehör verfasst, obwohl sie bereits auf dem Plakat existieren. Hierbei zeigt sich eine Divergenz hinsichtlich der Aufgabenstellung. Rodas Einsatz bleibt bis zum Sequenzende von der Gruppenarbeit isoliert, auch wenn Frau Krause sie körperlich durch den Plätzetausch in die Gruppe integriert hat. Nachdem sie die von der Lehrerin gegebenen Aufträge erledigt hat, beschäftigt sich Roda mit ihrem Schmierzettel und nimmt nur bedingt an den Gruppenprozessen teil. Rodas Tätigkeit lässt sich als Bilderdiktat auffassen, bei dem angebotene Abbildungen entsprechenden Lexemen zugeordnet werden müssen.

## 4.2 N-Schreibungen I und II

In der zweiten und dritten Stunde einer ersten Klasse der Schiller-Schule wird am 09.12.2010 der Buchstabe <n> thematisiert. Die erste Sequenz zeigt, wie das N – thematisch gebunden an die Nikolaus-Woche – eingeführt wird (N-Schreibungen I). Nach einem durchgeführten Morgenkreisritual erläutert die Klassenlehrerin Frau Bergmann den weiteren Ablauf der Stunde, worin eine Aufgabenstellung und gleichzeitig ein disziplinärer Hinweis enthalten sind: Die Kinder sollen leise den Morgenkreis verlassen und auf ihre Plätze gehen. Auf dem Weg sollen sie den TINTO<sup>52</sup> mitnehmen und nach ihrer Ankunft an den Schreibtischen die Seite mit dem Buchstaben „N“ suchen.

Nachdem alle Kinder ihren Platz eingenommen haben, steht Frau Bergmann an der Tafel. Zum thematischen Einstieg erklärt sie die graphische Gestaltung des großen sowie des kleinen „N“ im Kontrast zu dem Buchstaben „M“. Den Kindern soll die Schreibmotorik des „N“ bewusst werden. Dieser frontalen Unterrichtseinheit folgt eine Arbeitsphase mit Arbeitsblättern im TINTO. Die Routine wird hierbei durch einen Arbeitsplan vorgeschrieben (vgl. Abb. 21). Sie ist von Unterricht zu Unterricht gleich und den Kindern bereits bekannt. Dies propoziert die Lehrerin in ihrer Transposition: „Ihr wisst, was zu tun ist“. Damit schließt sie ihren Auftritt an der Tafel ab und leitet gleichzeitig die Arbeitsphase an, indem sie eine handlungsleitende, im gemeinsamen Erfahrungsraum konstruierte Orientierung äußert. Die durch das Lehrwerk vorstrukturierte Abfolge von Übungen zeigt sich im Unterrichtsgeschehen: Zunächst malen die Kinder mit bunten Stiften die abgedruckten Konturen von <N> und <n> nach. Dann stempeln sie die Buchstaben auf einer speziellen Seite im Lehrwerk ab. An-

---

<sup>52</sup> TINTO (Urbanek, R. 2007) ist ein Lese-, Schreiblehrwerk für die Grundschule. Das Heft, welches im Unterricht von Frau Bergmann eingesetzt wird, stellt eine Sammlung von Arbeitsblättern dar. Sieh dazu <http://www.cornelsen.de/tinto/>

schließlich füllen die Schüler ein Arbeitsblatt aus, auf dem man den schwarz-weißen Bildern Lexeme zuordnen und jene mit [n] anmalen muss. Im Rahmen dieser Tätigkeit findet eine Interaktion zwischen Laura und Frau Bergmann statt, die im Folgenden ausführlicher betrachtet werden soll.

Die Lehrerin hockt sich Laura gegenüber an ihren Arbeitstisch. Sie hilft der Schülerin dabei, eine Arbeitsroutine beim Heraushören von [n] aufzubauen und durchzuführen. Als erstes muss das Bild erkannt und ein Begriff dazu genannt werden. Dieser Schritt erscheint problematisch. Beim ersten Wort „Nudel“ rekurriert die Lehrerin auf eine mögliche Erfahrung von Laura in ihrem Alltag, bildet anschließend einen semantischen Bezugsrahmen durch den Hinweis auf die Essbarkeit, nennt den Begriff jedoch selbst. Sie spricht das Wort auf eine spezielle Art aus: [NU:,(.)DEL]. Die Silben werden separat artikuliert und gleichermaßen betont, damit alle Laute gut hörbar sind. An dieser Stelle wird die Relevanz von der semantischen auf die phonetische Ebene verschoben. Infolge dieser speziellen Akzentuierung wird der Schwa-Laut in der Reduktionssilbe [DEL] zu einem [ɛ] – eine sogenannte Explizitlautung. Laura soll diese Aussprache nachahmen und entscheiden, ob in dem Wort ein [n] enthalten ist. Dasselbe Handlungsmuster führt zu der Erkenntnis, dass es im Wort „Leiter“ kein [n] gibt. Die Begriffsklärung eines nachfolgenden Wortes wird durch den im Unterricht anwesenden FSJler Paul korrigiert. Frau Bergmann bezeichnet den abgebildeten Gegenstand als ein Rad, während Paul darin einen Reifen erkennt. In Form einer Antithese schließt er an die Proposition der Lehrerin an und bestätigt, diese Bezeichnung einem der Kinder bereits vermittelt zu haben: [kein REIfen, (-- ) ich habe jetzt schon (- ) vorhin (juan gesagt)] (vgl. Sequenz „N-Schreibungen I“, 00:33-00:40). Darauf anschließend konkludiert Frau Bergmann diesen kurzen Diskurs mit Paul, indem sie beide Bildbezeichnungen für richtig erklärt. An dieser Stelle wird die Frage der Mehrdeutigkeit von Bildern relevant. Da die Aufgabe der Schüler darin besteht, die Wörter mit dem Phonem [n] zu erkennen und entsprechende Bilder anzumalen, wird nicht ersichtlich, auf welches Lexem sich die Kinder bei diesem Bild beziehen. Im Falle von „Rad“ bleibt das Bild schwarz-weiß. Geht man von einem Reifen aus, muss das Bild angemalt werden. Mit ihrer Aussage entzieht Frau Bergman dem Bild seinen didaktischen Wert, denn beide Antworten können akzeptiert werden. Sie übernimmt die von Paul vorgeschlagene Bezeichnung und startet die bereits bekannte Routine zwecks phonologischer Bearbeitung der Wortform:

**Passage „Reifen“ (Sequenz „N-Schreibugen I“), 00:53 – 01:48**

	24 [00:53.0]	25 [00:54.6]	26 [00:57.3]	27 [00:59.3]
<b>L [v]</b>	ein rei(.)FEN: sag noch_ma ganz LAut		hö, (-) nicht FENT	
<b>Laura [v]</b>	rei (-) reiFEN:T			

	..	28 [01:01.0]29 [01:02.0]	30 [01:03.5]	31 [01:05.3]	32 [01:07.8]
<b>L [v]</b>	REI(.)FEN:	ne (-) kein t REI(.),FENHÖRST du ein n? dann sag das wort			
<b>Laira [v]</b>	(xxx)t				
	..	33 [01:09.5]	34 [01:14.8]		
<b>L [v]</b>	nochMAL,	guck, (.) GUCK noch_mal auf meine lippen			
<b>Laira [v]</b>	rei, (---) rei(.)FN::T				
	..	36 [01:19.6]	37 [01:20.6]	38 [01:22.6]	39 [01:23.8]
<b>L [v]</b>	REI(.),F:EN:: sag noch_MA,	hörst du ein N::? also darfst du das			
<b>Laira [v]</b>	rei(.)FEN:				
	..	40 [01:25.7]	41 [01:27.7]42 [01:29.9]		
<b>L [v]</b>	Anmalen WEIßT du was das ist?	da ka_man (--) ein LOCH umstopfen[...]			
<b>Laira [v]</b>	(2.26)				
		43 [01:32.1]	44 [01:33.1]	45 [01:35.1]	46 [01:38.5]
<b>L [v]</b>	sch_sch: jina du machst DEIne sachen (3.30) adam du AUCH WEIßT				
<b>Jina [v]</b>	ich weiß				
	..	47 [01:40.5]	48 [01:42.6]	49 [01:46.5]	50 [01:48.2]
<b>L [v]</b>	du_s?n::a::DEL:	HÖRST du ein n? hm:,			[ ... ]
<b>Laira [v]</b>	na(.) n::a::DEL				

Im ersten Schritt artikuliert die Lehrerin das Wort „Reifen“, indem sie beide Silben trennt und die letzte betont. Dabei wird das [n] auf besondere Art akzentuiert, indem es in die Länge gezogen wird. Laira soll die Lautung wiederholen. Dieser Aufforderung kommt sie nach, fügt jedoch den Laut [t] am Wortende hinzu. Daraufhin startet Frau Bergmann eine Korrekturschleife, die aus einer Wortwiederholung sowie einer Nachahmung besteht, und bei dem dritten Durchgang zu einer normkonformen Wortaussprache führt. Aufgrund des mehrstufigen Korrekturdurchlaufes ist erkennbar, dass Laira das Lexem „Reifen“ unbekannt war<sup>53</sup>. In der Anweisung, auf die Lippen beim Artikulieren von [n] zu achten (vgl. 01:14), dokumentiert sich ein Vorhaben von Frau Bergmann, zusätzlich visuelle Informationen zu diesem Laut zu erarbeiten.

Die Aushandlung des nächsten Wortes „Nadel“ weist gleiche Phasen auf: Der Vorgang beginnt mit einer semantischen Rahmung [da ka\_man (--) ein LOCH umstopfen]. Die Bildbezeichnung stellt für Laira erneut eine Hürde dar. Das zeigt sich in ihrem Schweigen und in der Reaktion von in ihrer Nähe sitzenden Kindern, die das Wort kennen. Das gesuchte Wort wird anschließend von der Lehrerin nach einem bekannten Muster mit der Fokussierung auf das [n] artikuliert [n::a::DEL:]. Laira kopiert die Aussprache und soll entscheiden, ob das Wort den Laut [n] enthält. Daran anschließend präsentiert die Lehrerin das Wort „Nagel“, welches sich artikulatorisch minimal von dem vorangegangenen Wort „Nadel“ unterscheidet. Das gleiche Szenario zeigt sich während der Arbeit an einem nächsten Bild. Hierbei erfolgt die Begriffszuordnung durch Laira. Da das Bild ein Messer zeigt, wird es nicht angemalt. Die Lehrerin

<sup>53</sup> Lingnau/Mehlem (2012: 156) äußern eine Hypothese dafür, warum das Mädchen dem Wort „Reifen“ einen stimmlosen alveolaren Plosiv anfügt. Sie gehen von einer durch die Überlautung zustande kommende Belastung des Endrandes der Reduktionssilbe durch deren Betonung. „Da das Phonem [n] einen identischen Artikulationsort hat, könnte das [t] evtl. durch das Lösen der erzeugten Spannung entstehen.“ (ebd.)

nimmt die Situation jedoch zum Anlass, die Artikulationsart von [n] und [m] kontrastiv zu verdeutlichen. Laura wird erneut aufgefordert, ihren Blick auf die Zähne und die Lippen der Lehrerin zu richten. Das abschließende Wort wird auch von Laura erkannt – es ist eine Nase. Das Heraushören des Lautes [n] ereignet sich nach demselben Muster wie zuvor.

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Wörter in der Interaktion zwischen Laura und Frau Bergmann auf drei Ebenen ausgehandelt werden: Auf der semantischen Ebene wird die lexikalische Bedeutung des jeweiligen Begriffs relevant. Hierbei vermittelt Frau Bergmann semantische Merkmale eines Begriffs. Dieser Vorgang ist auf die Bilderkennung ausgerichtet und führt zu keinem Erfolg, denn Lairs tatsächliche Schwierigkeit in der Lexemzuordnung liegt. Auf der formalen Ebene geht es um die Segmentierung des Wortes in kleinere Einheiten. Die artikulationstechnische Ebene behandelt die Lautbildung mithilfe der Sprechorgane. Laura orientiert sich aufgrund des mangelnden Wortschatzes auf die Hilfe der Lehrerin. Sie verhält sich ihr sowohl in sachlicher als auch in organisatorischer Hinsicht komplementär gegenüber. Alle Begriffe außer „Messer“ und „Nase“ werden von der Lehrkraft genannt. Lairs Leistung besteht im Heraushören des Lautes [n]. Der Arbeitsprozess zeigt, dass Laura die Routine noch nicht selbständig beherrscht.

In der Folgestunde am selben Tag unterrichtet Frau Bergmann nur die Förderkinder (N-Schreibungen II). Dieses Unterrichtsformat wird in der Schiller-Grundschule zusätzlich zu dem regulären Unterricht und separaten Förderstunden in Kleingruppen praktiziert. In der ersten Unterrichtshälfte sitzen die SchülerInnen vor der Tafel in einem „Kinositz“. Diese frontal organisierte Arbeitsform stellt eine Vorbereitung für die anschließende selbständige Arbeitsphase dar. Die Kinder führen im Rahmen dieser Vorübung unter Leitung von Frau Bergmann eine Aufgabe zur Lauterkennung aus, indem sie Wörter mit einem „N“ auf dem angebotenen Bild suchen (vgl. Abb. 19). Außerdem muss die Stellung des Lautes [n] im Wort identifiziert werden. Die Lehrerin markiert im Laufe der Sequenz die Gegenstände auf dem Bild, die in ihrer Bezeichnung ein [n] enthalten, indem sie mit einem roten Stift ein kleines oder ein großes <N> daneben schreibt.



Abbildung 19: Das Nikolausbild (Sequenz „N-Schreibungen II“)

Es werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten folgende Wörter von den Kindern genannt: Mond und Handschuhe von Liman; Mädchen und Tür von Cihan; Hund und Mensch von Ehab; Stern, Plätzchen und Nüsse von Seman; Kerze, Fenster, Schrank, Engel von Sanat; Nikolaus, Tomate, Mandarinen, Schal, Schnurrbart von Jina. In dieser Phase der Begriffszuordnung lassen sich von Lehrkraft nicht akzeptierten Antworten der Kinder zwei Abweiserungsgründe nennen: Die Wörter weisen in ihrer lautlichen Struktur kein [n] auf (z.B. Tür, Schal und Kerze) oder die zugewiesenen Bezeichnungen stimmten mit der Abbildung nicht überein. Beispielsweise erkennt Seman in den Nüssen zunächst Plätzchen, Ehab schlägt einen Menschen anstelle des Engels vor und Jina verwechselt Mandarinen mit Tomaten. Gemeinsam mit der Lehrerin wird außerdem das Wort „Adventskranz“ ausgehandelt, welches von den Kindern durch „Adventskalender“ und „Kerzen“ ersetzt wird.

Der Einsatz der Kinder bei der Begriffsbestimmung und die von ihnen genannten Lexeme dokumentieren ihre Orientierung auf die graphische Darstellung. Die Präferenz des Visuellen zeigt sich darin, dass die Gegenstände nicht nach dem Prinzip ihrer Lautung selektiert werden, wie die Aufgabenstellung es vorschreibt. Es wird alles benannt, was auf dem Bild zu sehen ist. Die didaktische Auslegung des Nikolaus-Bildes erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die meisten Begriffe in ihrer phonetischen Struktur ein [n] aufweisen. Trotzdem schlagen die Kinder Begriffe wie Tür, Kerze oder Schal vor. Es handelt sich hierbei um zwei Ebenen – eine visuelle und eine lautliche, die die Kinder zu bewältigen haben. Mithilfe der innerlichen Lautung sollen sie entscheiden, ob ein Bildgegenstand aufgabenkonform ist oder nicht. Diese Strategie steht in Divergenz zur gewöhnlichen Routine des lauten Sprechens.

Durch die N-Markierungen auf dem Bild wird von der Lehrerin eine deiktische Schriftfunktion konstruiert (vgl. Abb. 19). Die Buchstaben zeigen auf die Gegenstände, welche in ihrer Lau-



tung ein [n] enthalten. Die Großbuchstaben liefern außerdem orthographische Informationen, indem sie auf den Wortanfang hinweisen.

Die Arbeitsschritte beim Heraushören und Herauslösen des Ziellautes sind innerhalb der gesamten Vorarbeit identisch und können am Beispiel der folgenden Passage stellvertretend rekonstruiert werden:

**Passage „Kinositz“ (Sequenz „N-schreibungen II“), 07:49 – 8:28**

	..	265 [07:48.2]266 [07:49.1]	267 [07:50.2]	268 [07:51.3]	269 [07:52.8]
<b>L [v]</b> <b>Seman [v]</b>		(-- ) guck_ma HIN erKENNST du es,			N:Üsse
				(Xx) NÜsse	
	270 [07:54.1]		271 [07:56.7]		272 [07:58.7]
<b>L [v]</b> <b>alle [v]</b>		würdest du sagen in n:üsse ist ein N:, (---) ma zuSAMmen			
					n:üs,SE
	273 [08:00.7]	274 [08:02.7]	275 [08:04.2]	276 [08:05.0]	277 [08:07.0]
<b>L [v]</b> <b>Sanat [v]</b> <b>Cihan [v]</b>		WO ist denn das n:, (1.2) Cihan,			VORne,
			MITte	(1.2) VORne	
	278 [08:08.4]		279 [08:10.6]		280 [08:12.0]
<b>L [v]</b>		du musst dich jetzt entSCHEIden cihan mitte oder VORne			
	..	281 [08:13.3]	282 [08:15.3]	283 [08:17.3]	284 [08:18.5]
<b>L [v]</b> <b>Cihan [v]</b>		SPRICH_es noch einmal			(1.2) was sagst du
				n:üsS:::E nüss:::e MITte,	
	..	285 [08:21.0]	286 [08:22.6]		287 [08:24.6]
<b>L [v]</b> <b>Cihan [v]</b>		denn zuERST, wo IST dann das n:, VORne, mitte, oder hinten,			
			(---) N:		
	288 [08:26.2]	289 [08:27.1]			290 [08:28.5]
<b>L [v]</b> <b>Cihan [v]</b>		wie SCHREIbe ichs, groß oder klein,			GROß
		VORne (.) ha_ha_ha			

Ähnlich wie in der Interaktion mit Laira werden in jedem Durchgang mehrere Analyseebenen herangezogen. Zunächst erfolgt eine semantische Begriffszuordnung. Danach versprachlicht die Lehrerin das Lexem auf eine besondere Art mit Überartikulation des gesuchten Lautes [N:Üsse], wodurch die Analyse auf die formale Ebene verlagert wird. Das Kind oder die Kinder kopieren ihre Aussprache und entscheiden, ob und an welcher Stelle sich der jeweilige Laut befindet. Im Gegensatz zu Lairas Aufgabe müssen hierbei die Wörter von den Kindern aufgeschrieben werden. Daher folgt abschließend ein orthographischer Hinweis auf Groß- bzw. Kleinschreibung.

Im weiteren Verlauf der Sequenz wird der Kinositz aufgelöst. Die Kinder können ihre Stammpätze einnehmen. Sie bekommen die Nikolausbilder als Arbeitsblätter und sollen mithilfe der Anlauttabelle jene Wörter rechts auf die Linien schreiben, in denen ein [n] enthalten

ist (vgl. Abb. 21). Während der selbständigen Arbeitsphase ereignen sich Interaktionen zwischen Frau Bergmann und den Schülern. Diese werden Folgenden werden rekonstruiert.

**Passage „Stern und Nüsse“ (Sequenz „N-Schreibungen“),**

	19 [00:57.4]	20 [00:59.4]	21 [01:01.4]	22 [01:03.9]
L [v]	was willst du SCHRIEBen N:ÜSse? du hast doch STERN (xxx) ist doch			
	..	23 [01:05.9]	24 [01:11.9]	25 [01:20.6]
L [v]	G U : T , P R I m a (nur sprechen)ehab (xxx) wolltest du lieber			
	..	26 [01:27.2]		
L [v]	S A g e n w a s o d e r _ o d e r h a s t d u g e S A G T e i n e o d e r e i n ä , (x) n o c h M A : L ,			
	27 [01:28.8]	28 [01:30.8]	29 [01:33.5]	30 [01:37.1]
L [v]	(xx) nochmal du musst es LAut sagen scht (-) was			
Ehab [v]	SCH::TE:RN (-) sch:			
Ehab [IPA]	[ ʃ : t ε : a n ]			
	..	31 [01:39.4]	32 [01:41.2]	33 [01:42.1] 34 [01:43.5]
L [v]	kommt nach dem scht? nochMAL was IST das? schreibs			
Ehab [v]	SCHTÄ: e:			
	..	35 [01:45.5]	36 [01:47.5]	
L [v]	A U F , ( . ) h m _ h m (--) das KENNST du den buchstaben_ne, (---) geNAU			
	37 [01:49.9]	38 [01:51.3]		
L [v]	und wieder SPREchen du kannst doch mit dem finger doch schon LEsen			
	39 [01:52.9]	40 [01:55.5]		
L [v]	dann WEIßT du, (-) dann SIEHT_mans manchmal besser			
Ehab [v]	scht::ä (---) a			
	41 [02:00.6]	42 [02:02.1]	43 [02:03.9] 44 [02:06.1]	
L [v]	hast du ra geS A G T ?nochMA (-) IMmer sprechen nochmal ganz			
Ehab [v]	TERN			
	..	45 [02:07.9]	46 [02:09.9]	47 [02:11.7] 48 [02:12.3]
L [v]	L a u t (--) was WAR das eben? GUT (.)			
Ehab [v]	SCH:(.)TERN n			
	..	49 [02:14.6] 50 [02:17.3] 51 [02:22.2]		
L [v]	P R I m a ( . ) K L A S s e s U P E R dann such dir NOCH (.) bist FERTig			
	..	52 [02:25.3]	53 [02:27.3]	
L [v]	o d e r ? NICHT fertig (.) oKAY (-) dann sags nochMAL			
Ehab [v]	nicht FERTig			
	..	55 [02:31.3]	56 [02:31.9]	57 [02:32.6] 58 [02:34.6] 59 [02:37.5]
L [v]	J A : dann such dir NOCH eins aus			
Ehab [v]	S T E : R N F E R T i g N Ü S s e			

Frau Bergmann geht während der Arbeitsphase im Klassenraum herum und hält sich bei den Kindern auf. Sie setzt sich rechts neben Ehab und klärt zunächst das Wort, welches Ehab aufschreiben möchte. Ein <st> steht ihrer Antithese nach bereits auf Ehabs Blatt (vgl. 01:01). Er gibt an, ein anderes Wort anstelle von „Stern“ schreiben zu wollen, sie besteht jedoch auf die Fortsetzung der Schreibung des Wortes „Stern“. Die Lehrerin leitet sofort die Arbeitsroutine ein, indem sie Ehab zu Artikulation auffordert. Auf diese Weise wird der nach <st> kommende Laut vermittelt. Ehab setzt seinen Stift auf dem Papier ab. Auf seine Handlung be-

zieht sich die Lehrerin antithetisch und fragt nach, welchen Laut er meint – [e] oder [ɛ]. Frau Bergmann orientiert sich dabei auf die Sprechsprache, der zufolge ein [ɛ] hörbar ist. Aufgrund einer Zögerung seitens Ehab lässt die Lehrerin ihn das Wort erneut aussprechen. Die Beherrschung der Arbeitsroutine zeigt sich darin, dass Ehab ohne Anweisung sehr langsam spricht. An jener Stelle, an der er nach [ft] ein [ɛ] artikuliert, richtet Frau Bergmann ihren ausgestreckten Zeigefinger auf Ehabs Mund<sup>54</sup>. Diese Geste soll die Artikulation des gesuchten Lautes festhalten. Ehab spricht einen langen, gespannten Vokal aus und soll ihn aufschreiben.

Seine Orientierung auf die Schrift und nicht auf die Lautung lässt sich darin rekonstruieren, welchem Graphem er das von ihm ausgesprochene [ɛ] in [ftɛ] zuordnet. Es ist seine orthographische Leistung, ein kurzes [ɛ] wie „Ente“ in einer geschlossenen Silbe mit dem Buchstaben <e> wie „Esel“ zu verschriften. Dieser Sinngehalt dokumentiert sich in der Zwischenkonklusion von Frau Bergmann, da sie angibt: [das KENNST du den buchstaben\_ne]. Sie unterstellt Ehab die Kompetenz, mit der Differenz zwischen der gesprochenen Sprache und den Buchstaben in der Anlauttabelle umzugehen. Ehabs Orientierung an die Regularitäten der Schriftsprache zeigen sich ebenfalls in seiner Schreibprobe (vgl. Abb. 20). Im Wort „Stern“ wird beispielsweise das Orthographem <st> realisiert. Die Erklärung dafür könnte jedoch an der Kunterbunt<sup>55</sup>-Anlauttabelle liegen, die im Unterricht benutzt wird. Das Bezugsbild für das Orthographem <st> stellt in dieser Tabelle ein Stern dar, was die Kinder kennen bzw. nachsehen können.

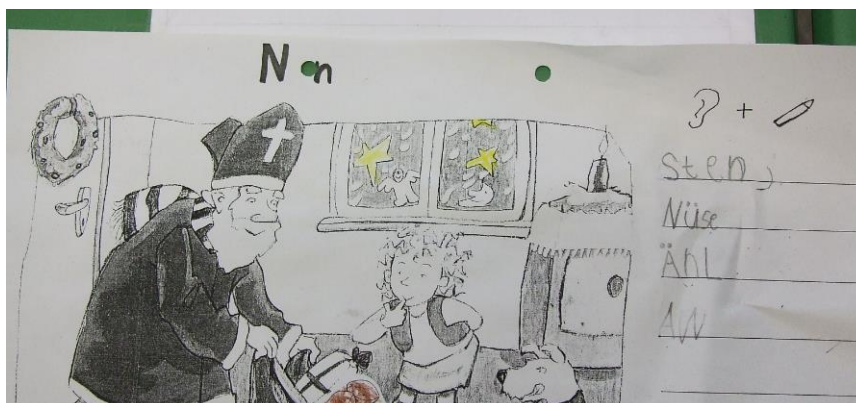


Abbildung 20: Schreibprobe von Ehab (Sequenz „N-Schreibugen II“)

Nach Aushandlung des Vokals wird von der Lehrerin die nächste Analyserunde eingeleitet. Dafür soll Ehab das Wort erneut laut aufsagen, damit man den nächsten Laut erkennt. Dabei soll er sich mit dem Finger beim Lesen behelfen, um zu sehen, welche Buchstaben er bereits hat. An dieser Stelle ereignet sich ein Missverständnis. Ehab realisiert das vokalische R als

<sup>54</sup> Vgl. dazu die gleiche Geste in Bezug auf Laura (Abb. 29)

<sup>55</sup> Die Anlauttabelle aus dem Lehrwerk „Kunterbunt“ befindet sich im Anhang.

[a], was von der Lehrerin nicht wahrgenommen wird. Sie fragt nach, ob er [ra] sagt. Ehab reagiert auf ihre Nachfrage antithetisch, wiederholt seine Vermutung, ein <a> herausgehört zu haben, jedoch nicht. In der Nachfrage der Lehrerin interpretiert er eine verdeckte Korrektur. Hierbei legt er seine eigene Expertise ab und lässt sich von Frau Bergmann weiterhin anleiten. Die Hörprobe wird erneut durchgeführt. Ehab führt die Routine aus. Am Wortende führt Frau Bergmann erneut ihre Handgeste auf Ehabs Mund aus, woraus der Schüler ein gut hörbares [n] ableitet. Der Laut wird von der Lehrerin validiert. Die Endschreibung <Sten> lässt sich als eine Skelettschreibung einstufen. Für eine lautgetreue Form fehlt ein Buchstabe für die Realisierung des vokalischen „R“ (vgl. Abb. 20). Auf gleiche Weise wird das nächste Wort <Nüse> für „Nüsse“ aufgeschrieben. Das Orthographem <ss> kennt der Schüler noch nicht. Es lässt sich auch mithilfe von Sprechprobe nicht eliminieren. Die Anlauttabelle bietet hierfür ebenfalls keine Lösung. Der Buchstabe „S“ steht dort für einen stimmhaften Frikativ [z] wie Sonne. Die Lehrerin führt an dieser Stelle keine weiteren Aushandlungen durch.

In der dritten Zeile zeigt Ehabs Probe die Schreibung <ÄnL>, welche „Engel“ darstellen soll. Im Anlaut wird hierbei im Gegensatz zu „Sten“ ein lautgetreues Ä wie Äpfel realisiert, was auf den Einsatz der Anlauttabelle hindeutet. Die Inkonsequenz in Ehabs Schrift lässt sich auf seine passive Teilnahme an der Interaktion zwischen Sanat und Frau Bergmann zurückführen. Sanat sitzt in Ehabs Nähe und beschäftigt sich mit der Schreibung des Wortes „Engel“, als Frau Bergmann ihm zur Hilfe kommt. Folgende Passage zeigt die interaktive Aushandlung des ersten Buchstabens in einem divergenten Diskurs zwischen der Lehrerin und Sanat:

**Passage „Engel“ (Sequenz „N-Schreibungen II“), 05:18 – 06:25**

	..	123 [05:19.2]		124 [05:21.2]	125 [05:22.3]
L [v]	ERSte	was du hörst?	das ERSte (.)	was ist das ERSte	
Sanat [v]	[EN:::gel]			Ä	ä wie, (--)
		126 [05:23.3]	127 [05:25.5]	128 [05:28.2]	129 [05:29.9]
					130 [05:31.6]
L [v]			(---)	is ein A:::	du hast aber Ä::: gesagt ä::_wie::,
Sanat [v]	ä::_wie:: (2.3)	AFfe			[ä::_wie::,]
		131 [05:33.6]	132 [05:34.3]	133 [05:35.5]	134 [05:38.9]
					135 [05:41.0]
L [v]	GUCK_ma			Ä:	
Sanat [v]				e wie (-)	Z:ANg [Ä:] wie:, (2.0) ä_wie (---)
		..	136 [05:46.0]	137 [05:48.0]	
L [v]			wo_ist_das Ä:::	das ist ein A mit	pünktchen (.)
Sanat [v]	Ä::_wie:::				GUCK_ma
		138 [05:50.9]	139 [05:52.9]		140 [05:55.2141 [06:01.8]
					]
L [v]			hm_hm, (--)	das ist das Ä:	WO: ist [ein] (1.3)
Sanat [v]	ein A mit	pukschen			[ein] A:, und

	..	142 [06:04.9]	
L [v]	[und] O:ben zwei punkte	guck_ma_ZEIG_mir	das_ma wo das ist
Sanat [v]	ein_[zwei]		
	..	144 [06:10.9]	145 [06:12.3]
L [v]		ein A: mit zwei punkten	NEIN das ist in den
Sanat [v]	das:_sin:d das_is:t hier		
	..	146 [06:14.3]	147 [06:15.7] 148 [06:18.7]
L [v]	KLEIn_n	So (.) ä [wie,]	a:lso wenn du sagst ENgel fängt mit Ä
Sanat [v]	(--) HIER [wie] ÄPfel		
	..	149 [06:22.4]	150 [06:25.5] 151 [06:27.1]
L [v]	an dann schreibst du das auf		SO (.) jetzt guck_ma was
Sanat [v]		(2.6) SO (1.4) S:O	

Der erste Laut, den Sanat hört, ist ein [ε]. In einem bekannten Format in Assoziation mit der Anlauttabelle versucht er, dem herausgehörten Laut einen Buchstaben zuzuordnen. Dabei orientiert er sich beim Sprechen auf die Auslaute der Wörter: Affe, Zange (vgl. 05:25 – 05:35). Das Prinzip der Anlauttabelle funktioniert auf der Basis der Herleitung eines Schriftzeichens durch den Abgleich mit der Sprechsprache, zielt jedoch auf die Anlaute in den Bezeichnungen der Bilder ab. In der sprachlichen Handlung von Sanat, die auf den Einsatz der Anlauttabelle beim Schreiben ausgerichtet ist, zeigt sich seine Unsicherheit bei der Durchführung dieser Routine. Durch eine spezielle Sprachformel „A wie Apfel“ oder „E wie Ente“ setzt er auf der formalen Ebene ein Zeichen für den Einbezug der Anlauttabelle. Auf der inhaltlichen Ebene erscheint die Durchführung dieser Operation problematisch. Frau Bergmann unterbricht Sanats Denkschleife, indem sie einen direkten Hinweis auf graphische Gestaltung des gesuchten Buchstabens gibt: [wo\_ist\_das Ä:: das ist ein A mit pünktchen (.) GUCK\_ma]. Damit wird Sanat die Übersetzungsleistung aus dem mündlichen in das schriftliche Register vorenthalten. In ihrer Aussage befindet sich außer der Beschreibung des Buchstabens „A-Umlaut“ wie „A mit Pünktchen“ eine Handlungsaufforderung, nach dem Graphem in der Anlauttabelle zu suchen: „wo ist das Ä [...] guck mal“. Sanats Tätigkeit reduziert sich hierbei auf die Suche nach einer Abbildung. Nachdem die gesuchte Formel „Ä wie Äpfel“ von Sanat ausgesprochen wird, schließt die Lehrerin darauf an und veranlasst das Aufschreiben von <Ä>. Hierbei bezieht sie sich auf Sanats mündliche Expertise und distanziert sich von der Beteiligung an der Aushandlung der Sachverhalte, indem sie ihre Unterstützung auf den korrekten Einsatz eines didaktischen Instruments einschränkt. Die Arbeitsweise mit Anlauttabellen bezieht sich auf den Vergleich herausgehörter Laute mit Anlauten der dargestellten Objekte der Anlauttabelle und anschließenden Verschriftung dieser mit einem entsprechenden Buchstaben. Der Sinngehalt, den die Lehrerin proponiert, begründet die Falschschreibung durch die Lautiermethode, die an der Stelle konsequent durchgezogen wird: Die Anlauttabelle bietet für den ungespannten halboffenen Vokal [ε] nur die Realisierung durch das

Graphem <ä> an<sup>56</sup>. Eine häufigere Ausführung des Lauts [ɛ] stellt jedoch das Graphem <e> dar: E wie Ente. Die Kunterbunt-Anlauttabelle reserviert Graphem <e> für ein gespanntes [e:] in der offenen Silbe: E wie Esel. Das didaktische Instrument proponiert von sich aus den dargestellten Sinngehalt.

**Passage „Engel“ (Sequenz „N-Schreibungen II“), 06:29 – 07:03**

	152 [06:29.0]	153 [06:32.3]	154 [06:34.6]
L [v]	daNACH_kommt [E:::N:::] (x) nochmal (-) sprich		
Sanat [v]	[E:::N:::] GEL L:: wie LAMpe		
	155 [06:36.6]	156 [06:38.6]	157 [06:40.0] 158 [06:42.3] 159 [06:44.7] 160 [06:45.8]
L [v]	nochMAL E[N:::] [EN:::] [was IST das?][JA]		
Sanat [v]	EN::: EN [GEL:] E[N:::] = N::: N: n_wie		
	162 [06:48.4]	163 [06:49.3]	164 [06:52.3] 165 [06:54.0]
L [v]	[KLASse] JA: SUpEr So (.) und WEIter? [EN::: ((Dehnung 2.8))]		
Sanat [v]	NEST EN:::((Dehnung 2.8))		
	166 [06:58.0]	167 [07:01.3]	168 [07:03.6] 169 [07:04.0]
L [v]	Super		
Sanat [v]	GEL: (-- ) L_wie, (-) LAMpe		

Die Schreibroutine wird im weiteren Verlauf der Interaktion mit der nächsten Abhörschleife fortgesetzt. Sanat und Frau Bergmann sprechen zeitgleich den Wortanfang aus. Die Lehrerin fokussiert sich auf das methodische Vorgehen, indem sie den Laut [n] von dem stimmhaften velaren Nasal [ŋ] separiert und akzentuiert. Hierbei weicht die Pilotsprache besonders stark von der Explizitlautung<sup>57</sup>. Sanat bricht bei der entscheidenden Fundstelle nicht ab, sondern spricht das ganze Wort langsam aus. Es gelingt ihm, den Auslaut [l] zu isolieren: [[E:::N:::] GEL L:: wie LAMpe]. Hierbei zeigt sich zweierlei: eine Schwierigkeit, die Phonemabfolge in der Wortmitte aufgrund der artikulatorischen Spezifika zu bestimmen sowie die Akzentuierung der Randlaute am Wortanfang und am Wortende, welche eine Grundlage für Skelettschreibungen bilden. In der Aufforderung der Lehrerin, den Vorgang zu wiederholen, lässt sie eine verdeckte Korrektur feststellen. Entscheidend für den zweiten Durchgang ist die zeigende Handgeste der Lehrerin<sup>58</sup> zeitgleich zur Artikulationsbewegung des Schülers bei der Produktion des [ŋ]-Lauts. Die Handbewegung begleitet sie mit einer Frage [was IST das?] im

<sup>56</sup> Laut Thomé (2000) stellt <ä> ein Orthographem bei der Realisierung von [ɛ] dar. Eine reguläre Verschriftung führt auf das Basisgraphem <e> zurück.

<sup>57</sup> Von einer Explizitlautung spricht man im Gegensatz zu einer Normlautung, wenn eine Wortform phonologisch unverändert ausgesprochen wird: ['ma:xən] statt ['ma:xn]. „Im Deutschen kann ein Wort auf sehr unterschiedliche Art und Weise ausgesprochen werden, je nachdem, ob man der Standardlautung, einer Umgangslautung oder einer Dialektlautung folgt. Als Bezugsgröße für die Erfassung des Verhältnisses von Lautform und Schriftform wählt man im Allgemeinen die sogenannte Explizitlautung. Man erhält sie, wenn die Wortformen einzeln, mit Normalbetonung, unter Berücksichtigung aller vorhandenen Laute und mit vokalischem Kern für jede Silbe ausgesprochen werden.“ (Duden 2009: 51 ff. )

<sup>58</sup> Vgl. dazu Abb. 29

physikalischen Sinne. Der Laut wird auf diese Weise isoliert und mit der Anlauttabelle abgeglichen.

### 4.3 Ei-Schreibungen I und II

Ein ähnliches Szenario entwickelt sich in derselben ersten Klasse der Schiller-Grundschule beim Erlernen des Orthographems <ei>. Die Arbeit erstreckt sich über drei Unterrichtssequenzen. Die erste Unterrichtseinheit fand am 15.12.2010 in der dritten Stunde statt (Ei-Schreibungen I). Aufgrund der Krankheit der Mathematiklehrerin wird die Deutschstunde vorgezogen, damit die Lerneinheit des Graphems <ei> bis zur Weihnachtspause abgeschlossen werden kann. Im Unterricht sind unter anderem der Aushilfslehrer Karl und ein FSJler anwesend. Zu Beginn der Stunde verteilt Frau Bergmann Arbeitspläne an die Kinder. Die kleinen Bilder symbolisieren Tätigkeiten, welche von den Kindern im Unterricht ausgeübt werden sollen (vgl. Abb. 21):

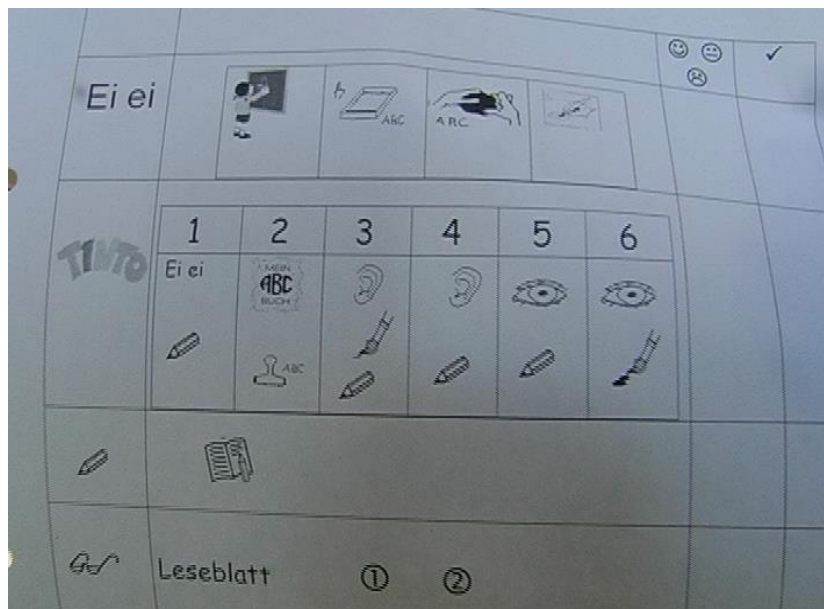


Abbildung 21: Arbeitsplan (Sequenz „Ei-Schreibungen I“)

Außer ihrem Namen sollen die Kinder in die erste Zeile des Arbeitsplans ein Feedback auf bereits erledigte Aufgaben in Form von entsprechenden Smileys schreiben. Der Fortschritt auf dem Arbeitsplan und die „Ei“-Schreibungen an der Tafel (vgl. Abb. 23) zeigen, dass die orthographische Regel für [aj] bereits eingeführt wurde. Die Rekonstruktion der Arbeitsvorgänge deutet jedoch auf die Anfangsphase beim Erlernen des Diphthongs hin. Die für die Sequenz relevanten Aufgaben beziehen sich auf die ersten beiden Zeilen des Arbeitsplans. Drei Kinder müssen noch die Arbeitsaufträge aus der ersten Zeile erledigen. Im Rahmen



einer motorischen Übung sollen sie <ei> im Sand und an der Tafel schreiben<sup>59</sup>. Andere Kinder beschäftigen sich mit den Aufgaben aus dem TINTO. Bevor die Arbeitsphase beginnt, suchen die Kinder „Ei“-Aufgaben, die sich im TINTO-Heft weiter hinten befinden. Die Suche wird von der Lehrkraft als eine schwierige Aufgabe eingeführt, sodass sich ein Wettbewerb zwischen den SchülerInnen entwickelt. Frau Bergmann vermittelt mithilfe des Lehrwerks einen besonderen Status des Orthographems, welches von der chronologischen Abfolge im TINTO abweicht. Der gleiche Sinngehalt dokumentiert sich anhand des Hinweises der Lehrerin auf eine Stempelliste, auf der die Kinder einen jeweiligen Buchstaben abstempeln können. Einer der Schüler stellt dabei fest, dass es bei <ei> keine Stempelliste gibt. Daran schließt Frau Bergmann an und erklärt, dass kein „Ei“-Stempel existiert. Stattdessen sollen die einzelnen Buchstaben <e> und <i> verwendet werden.

Während der Arbeitsphase geraten unterschiedliche Kinder in den Fokus, die sich mit ihren Schreibaufträgen auseinandersetzen. Ahmed und Marta stehen an der Tafel und schreiben <Ei> bzw. <ei> nach:



**Abbildung 22: Ahmed und Marta schreiben „Ei“ (Sequenz „Ei-Schreibungen I“, 14:43)**

Die an der Tafel abgebildete Schreibung „Ei“ soll mithilfe der Umrandung in Ei-Form einen orthographischen Hinweis übermitteln und gleichzeitig einen semantischen Bezug herstellen: Bei einem [aj] gehören <e> und <i> immer zusammen, wie beispielsweise im Wort „Ei“. Die Pfeile mit einer Nummerierung zeigen die Abfolge und die Richtung der Linien an. Das Überschreiben ist auf das motorische Erlernen der „Ei“-Schreibung ausgerichtet. Beim ersten

<sup>59</sup> Im hinteren Teil des Klassenraums wird ein Behälter mit Sand aufgebaut, in dem die Kinder Buchstaben-schreibungen üben. Die Videoaufnahme lässt keine weiteren Informationen diesbezüglich zu. Dieser Vorgang konnte anhand der Interaktion zwischen Frau Bergmann und FSJler Paul rekonstruiert werden. Siehe dazu Sequenz „Ei-Schreibungen I“, 13:06-13:45.



Durchgang befindet sich Frau Bergmann neben Ahmed und kommentiert seine Handlung: Er soll zuerst eine lange Linie nach unten ziehen, danach drei kurze horizontale Linien nacheinander und anschließend das „l“ dahinter schreiben. Auf Ahmeds Zögern bei dem <l> verhält sich die Lehrerin antithetisch, indem sie das sofortige Schreiben dieses Buchstabens veranlasst. Hieran zeigt sich ihre Orientierung hinsichtlich des Erwerbs der <ei>-Orthographie über die Art der motorischen Ausführung beider Grapheme mit einem geringen Zeitabstand. Die Analyse der von Ahmed durchgeführten non-verbale Schreibaktivität zeigt eine Divergenz gegenüber der Orientierung von Frau Bergmann. Diese Divergenz baut sich aufgrund einer didaktischen Konzeption von der angebotenen Schreibübung auf. Den nächsten Schreibdurchlauf führt Ahmed selbständig aus. Er schreibt das große „E“ nach und setzt die Kreide direkt wieder beim „E“ an, ohne das „l“ zu berücksichtigen. Bei seinem nächsten Nachschreiben des Buchstabens „E“ lässt sich folgender Vorgang rekonstruieren: Ahmed zieht einen Strich von oben nach unten und setzt die Schreibung mit dem unteren Balken von „E“ fort. An dieser Stelle greift die Lehrerin ein und korrigiert Ahmeds Vorgehensweise. Er soll mit dem oberen Balken fortfahren. Erneut verweist sie ihn auf das sofortige Schreiben des Buchstabens „l“. Hierbei schreibt Ahmed zuerst den Punkt nach, zieht einen Strich nach unten und setzt danach erneut einen Punkt. In der Abfolge seiner Handbewegungen dokumentiert sich Ahmeds Orientierung beim Schreiben auf das Nachmalen. Er kann mit seiner Kreide keine eigenständige Spur hinterlassen, sondern führt sie über die bereits durchgezogenen Linien. Er ahmt den echten Schreibvorgang nicht nach, sondern malt die Linien in einer beliebigen Reihenfolge.

Im Weiteren werden Handlungen rekonstruiert, die sich im mittleren Bereich des Klassenraums abgespielt haben (vgl. Abb. 23). Dort sitzen die Kinder an ihren Arbeitsplätzen und beschäftigen sich mit den Schreibaufgaben. Im Fokus der Aufnahme stehen Ehab, Seman, Cihan und Sanat. Ehab und Seman sitzen nebeneinander an ihren Plätzen und erledigen Aufgaben aus dem TINTO. Sanat befindet sich ebenfalls an seinem Platz und arbeitet mit dem TINTO. Cihan geht mit einem Anspitzer und einem Bleistift im Klassenraum herum.

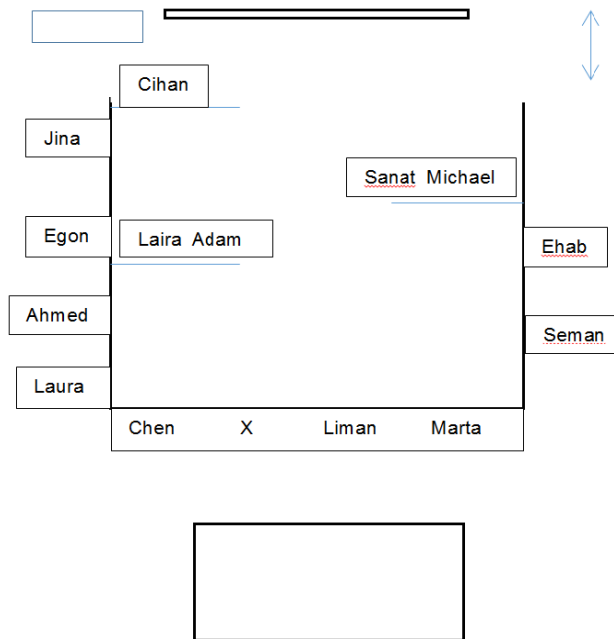


Abbildung 23: Sitzordnung Schiller-Grundschule (Sequenz „Ei-Schreibungen I“)

Die erste Ebene, die dargestellt werden soll, bezieht sich auf die Arbeitsmaterialien und geht mit der Analyse des sozialen Verhaltens im Klassenraum einher. Hierbei lässt sich eine Konkurrenzsituation rekonstruieren, die im Rahmen des Themas „Schreibinstrumente“ bearbeitet wird. Als alle Kinder anfangen zu arbeiten, wird Cihan von Karl adressiert und auf die Buntstifte, die er zum Buchstabenschreiben benötigt<sup>60</sup>, hingewiesen. Seitdem konzentriert sich Cihan auf seine Stifte. Nach einer Weile steht er zwischen der rechten Wand und den Arbeitstischen. Er spitzt einen seiner Stifte an und putzt den Anspitzer über dem Mülleimer. Sein Weg zum Mülleimer, welcher sich hinter Ehab und Seman befindet, führt an Sanat vorbei (vgl. Abb. 23). Er macht zwei Gänge hin und zurück. Unterwegs wendet er sich willkürlich an seine Mitschüler und führt seinen frisch angespitzten grünen Stift vor, indem er seine Klassenkameraden die Stiftspitze anfassen lässt. Daraufhin schließt Sanat an, der bis dahin mit den Schreibaufgaben beschäftigt war:

**Passage „Anspitzer“ (Sequenz „Ei-Schreibungen I“), 17:54 – 18:14**

[31]	..	50 [17:55.4]	51 [17:57.4]
Karl [v]			(2.0) cihan setzt du dich
Cihan [v]			guck mein ANspitzer mein anspitzer ist GUT_na,
[32]	..	52 [18:0253 [18:08.4]	
Karl [v]			bitte auf dein platz und machst WEIter,
Cihan [v]			ja:,
Sanat [v]			(6.2) ist anspitzer GUT, meiner

<sup>60</sup> Die Buntstifte brauchen Kinder für das erste Arbeitsblatt im TINTO (vgl. Arbeitsplan, Abb. 21). Hierbei handelt es sich um Nachschreiben von Buchstabenkonturen mit unterschiedlichen Farben.

[33]	54 [18:14.0]55 [18:21.1]	56 [18:23.1]57 [18:29.1]58 [18:31.2]
Cihan [v]		
Sanat [v]	ist AUCH gut (-) RICHTig gut (7.0) HEI, (-) ZUNG (6.0) EI (6.0)	

Einen kurzen Moment später steht Cihan bereits hinter Seman, der nach seinem Anspitzer greift. Cihan wird von Karl adressiert und auf seinen Platz verwiesen. Trotz dieser Verwarnung setzt Cihan seine Tätigkeit fort. Er wendet sich an ein anderes Kind und zeigt ihm seinen angespitzten Stift. Darauf reagiert Ehab, der sich Cihan zuwendet. An Cihans non-verbale Handlung schließt Seman an, indem er seinen Buntstift und seinen Anspitzer in die Hand nimmt (Abb. 24). Cihan richtet sich nun auf die Arbeitsblätter der Jungen. Die Kinder sind bereits bei der dritten TINTO-Aufgabe des Arbeitsplans (vgl. Abb. 21). Sie sollen heraushören, wo sich im Wort das Phonem [aj] befindet – am Anfang, in der Mitte oder am Ende. Dafür müssen die zu den abgebildeten Gegenständen passenden Lexeme genannt werden. Einen korrekten Begriff haben Ehab und Seman mithilfe des Aushilfslehrers Karl herausgefunden. Es handelt um ein Bild, welches eine Heizung darstellen soll. Die Kinder haben den gesuchten Gegenstand mit einem Zaun verwechselt. Nun bezieht sich Cihan auf dasselbe Bild und fragt nach seiner Bedeutung. Während Seman eine richtige Antwort gibt, bietet Ehab eine absichtlich falsche Variante „Zaun“ an und fordert Seman mit einer Schweigegeste auf, die korrekte Lösung nicht zu verraten (Abb. 24). Cihan schließt an Ehabs Antwort an und wendet bei dem Wort „Zaun“ eine Lautierstrategie an, welche die Kinder zum Schreiben nutzen. Seman bezieht sich darauf antithetisch, indem er zweifach die richtige Bezeichnung für das Bild wiederholt.



**Abbildung 24: Cihan am Tisch von Ehab und Seman (Sequenz „Ei-Schreibungen I“, 19:48)**

Der Diskurs zwischen den drei Schülern lässt sich als divergent interpretieren. Cihans Orientierung richtet sich nicht auf das Erledigen des Arbeitsauftrags. Er beschäftigt sich im Rahmen der Fertigstellung von Arbeitsmaterial mit seiner Federmappe und proponiert, in Besitz eines besseren Eigentums zu sein. Damit gewinnt er die Aufmerksamkeit von drei Mitschü-

lern – Sanat, Seman und Ehab. Da er sich längere Zeit am Tisch von Seman und Ehab aufhält, entwickelt sich eine Interaktion in Assoziation mit Cihans Anspitzer. Seman verhält sich zu Cihan antithetisch, während sich Ehabs Orientierung aufgrund seines Eigentums – der erworbenen Expertise in Bezug auf die Bildbezeichnung – auf Konkurrenz ausgerichtet ist. In dem Moment, in dem Cihan bewusst an das falsche Wort „Zaun“ anschließt und es in Laute zu segmentieren versucht, nimmt er die Herausforderung von Ehab an. Die Interaktion nimmt gewisse Spielzüge an, was sich ebenfalls in der Stimmlage von Cihan dokumentiert. Karl beendet den Diskurs rituell, indem er Cihan seinen Anspitzer und seinen Stift aus den Händen nimmt und ihn auf seinen Platz begleitet. Nachdem Cihan den Tisch von Ehab und Seman verlassen hat, wendet sich Ehab seiner Schreibaufgabe zu, während Seman sich weiterhin mit seinem Buntstift beschäftigt. Anschließend führt Seman seinem Tischnachbarn den angespitzten Stift vor, woraufhin Ehab ebenfalls seinen Stift anspricht. Diese geteilte Orientierung auf ordentliche Schreibinstrumente kann auf die in der Schule vermittelten Werte zurückführen. Das Streben danach, diese Werte zu erfüllen, hat ein Konkurrenzverhalten durch die direkte Adressierung in Assoziation mit dem Anspitzer ausgelöst.

Die Analyse der folgenden Passagen bezieht sich auf die Sachebene bzw. auf den eigentlichen Schreibprozess. Sanat sitzt an seinem Schreibtisch und bearbeitet das gleiche Arbeitsblatt im TINTO wie Seman und Ehab<sup>61</sup>. Seine Arbeitsstrategie zeigt sich hierbei divergent zum Aufgabenformat. Sanats Vorgang ist folgender: Er schaut auf sein Blatt, spricht das Wort laut aus und führt eine bis zwei bogenförmige Bewegungen mit der rechten Hand aus, in der er seinen Bleistift hält, in der Luft (vgl. Abb. 25). Es geht um die Wörter „Heizung“, „Ei“, „drei“, „Leiter“ und „Seil“.



**Abbildung 25: Sanat arbeitet am TINTO (Sequenz „Ei-Schreibungen I“, 18:20 und 18:40)**

Anhand seiner Handbewegung lässt sich eine Strategie erkennen, die in der Grundschule zur Silbenbestimmung eingesetzt wird. Auf dem Papier werden die Silben mithilfe von Bögen dargestellt. In der simultanen Aufzeichnung von Luftbögen und Sprechsilben zeigt sich der

<sup>61</sup> Es handelt sich hierbei um das dritte Arbeitsblatt aus dem TINTO mit Übungen auf die Lauterkennung (vgl. Arbeitsplan, Abb. 23).

Einsatz dieser Strategie. Die von ihm gewählte Taktik hinsichtlich der Aufgabenstellung erscheint jedoch kontraproduktiv, was sich darin zeigt, dass Sanat in Bezug auf das Wort „Leiter“ lediglich einen Bogen zieht. Zum Heraushören der Laute wird von Frau Bergmann außerdem eine andere Strategie vermittelt, und zwar die des langsamen, lauten Sprechens. Zusammenfassend lässt sich anhand Sanats Verhalten Durchführung dieses Verfahrens auf formeller Ebene festhalten. Das Vorgehen wird durch die Körperlichkeit inszeniert. Seine Strategie setzt Sanat jedoch aus didaktischer sowie sprachtheoretischer Sicht nicht korrekt.

Die beiden weiteren Passagen beziehen sich ebenfalls auf das Bearbeiten des dritten Arbeitsblatts im TINTO, wobei die Schüler den Diphthong [aj] in den Wörtern erkennen müssen.

**Passage „Schreibungen von Adam“ (Sequenz „Ei-Schreibungen I“), 24:25 – 25:03, 26:27 – 26:47**

	87 [24:30.0]	88 [24:32.0]
Karl [v]	EICH (.) hörnchen a:j, (-) DAS meinst du_na,	
Adam [v]	--) es IST kein ei drin	a::j
	89 [24:36.2]	90 [24:38.3]
	91 [24:44.5]	92 [24:48.9]
Karl [v]	EICHhörnchen	und was ist DAS, SEIL ich verRAT
Adam [v]	(5.2)	(2.0) s:a::i:l (3.0)
	93 [24:54.8]	
Karl [v]	dir mal was (-) in JEDEM wort ist ein ei (--) in JEDEM von den bildern ist ein	
	94 [24:56.8]	95 [24:58.8]
Karl [v]	EI (--) SEIL	es ist SCHWIERIG zu verstehen aber (xxx)
Adam [v]	(1.5) MITte (noch)	
	115 [26:28.0]	116 [26:30.0]
	117 [26:33.7]	
Karl [v]	WEIßT du nicht mehr, (--) ein EImer:r: [EIme:r]	da ei ist bei eimer
Adam [v]		[a::i::ME:R:] (2.5) ENde
	118 [26:40.4]	119 [26:43.4]
Karl [v]	am ENde,	nein_na, (-) wo IST es denn, (-) EImer:r (2.0) sag das wort
Adam [v]	(---) nein	
Karl [v]	SELber wenn ICH das sage kriegst du es vielleicht nicht so gut MIT sags_ma	

In Form einer Antithese in Assoziation mit dem Arbeitsblatt bittet Adam um Hilfe bei seiner Aufgabenbearbeitung. Es gelingt ihm nicht, den Diphthong /aɪ/ in einem der angebotenen Wörter zu identifizieren. Der Lehrer Karl nähert sich seinem Tisch und spricht das Wort „Eichhörnchen“ laut aus. Dabei betont er die erste Silbe und trennt sie mit einer kleinen Pause von dem Rest des Wortes. Adam schließt darauf an und beginnt, das Wort langsam zu lautieren, wie die bekannte Lehrervorgabe es vorschreibt. Er zieht den ersten Laut [a] lang. Karl reagiert antithetisch und wiederholt das Wort in gleicher Weise. Adam reagiert darauf non-verbal und markiert die Stelle im Wort, in der das Ei vorkommt. In Karls Anschlussproposition dokumentiert sich sein Einverständnis mit Adams Lösung. Ein ähnlicher Ablauf ent-

wickelt sich auch bei dem zweiten Wort „Seil“. Adam orientiert sich auf die Sprechweise, die er aus dem Deutschunterricht kennt: die sogenannte Pilotsprache. Eine Pilotsprache zeichnet sich dadurch aus, dass Phoneme eines Wortes überartikuliert werden, um die Segmentierung in einzelne Laute zu ermöglichen. Infolgedessen werden die Vokale aufgrund ihrer artikulatorischen Charakteristika in die Länge gezogen. Dieser Vorgang zeigt sich bei Adam vor allem am Beispiel des Wortes „Seil“. Er spricht die ersten beiden Laute zusammen [sa:::], was für die Bildung einer Silbe spricht, und fügt anschließend die Laute [i:] und [l] hinzu. Selbst nachdem Karl das Wort wiederholt hat, hört Adam kein [aj] heraus. Es entwickelt sich ein divergenter Diskurs, bei dem sich der Schüler auf die eigene Artikulation orientiert. Dagegen stützt sich Karl auf sein sprachliches Vorwissen sowie auf die didaktischen Vorgaben bei jener Art der Aufgabenstellung. Beides dokumentiert sich in seiner Art, die Wörter auszusprechen bzw. zu segmentieren.

Karl konkludiert den Diskurs rituell, indem er ihn auf die methodisch-didaktische Ebene verlagert. Er löst die Situation mit einem durch die Aufgabenstellung gegebenen Axiom auf: [ich verRAT dir mal was (-) in JEDEM wort ist ein ei]. Es geht nicht darum zu erkennen, ob, sondern an welcher Stelle in den Wörtern ein <ei> vorkommt. Nach einer Weile wird Karl von Adam zwecks der Begriffsklärung gerufen. Es geht um das Lexem „Eimer“. Hierbei zeigt sich erneut Adams Orientierung an die Pilotsprache, weswegen er alle Vokale überartikuliert. Konsequenterweise hört er wieder ein [a] am Wortanfang. Durch ein Ausschlussverfahren wird festgehalten, dass sich das „Ei“ am Wortanfang befindet.

Ein ähnliches Anliegen äußert während ihrer Arbeit an der auditiven Aufgabe Marta:

**Passage „Schreibungen von Marta“ (Sequenz „Ei-Schreibungen I“), 35:31 – 36:10**

	153 [35:31.8]	154 [35:33.8]
Karl [v]	(xxx) das ist nämlich grade QUATSCH, SO (-) was IST das	
Marta [v]		(--) HEIZung
	155 [35:35.8]	
Karl [v]	wenn du dein STIFT in mund nimmst kannst du dich selber nicht HÖren also	
	156 [35:40.9]	157 [35:43.8] 158 [35:45.8]
Karl [v]	sags nochmal Laut HEIZung (-) jetzt DU	wo ist das EI
Marta [v]	heizung	HEIZung (2.8) (hinten,)
	159 [35:51.7]	160 [35:56.9]
Karl [v]	UNG (---) ist hinten Oder, sags nochMAL (---) HEIZung (--) also (1.5) du	
Marta [v]		(heizung)
	161 [36:00.8]	
Karl [v]	musst selber versuchen zu HÖren, wo es IS welchen buchstaben sagst du	
Marta [v]	162 [36:04.2]	163 [36:05.8] 164 [36:09.0]
Karl [v]	zuERST bei dem wort und DANN: EI und wo IST das dann, (2.5)	
Marta [v]	HA	(2.0) (a (-) i) in der MITte

Im Gegensatz zu Adam zeigen sich bei Marta keine Schwierigkeiten hinsichtlich der Begriffszuordnung. Antithetisch bezieht sich Karl auf die Lösung der Aufgabe. Er sucht nach einer Strategie, die Marta hilft, den Diphthong [ei] in „Heizung“ herauszuhören. Sein erster Versuch bezieht sich auf ihre Vorgehensweise. Er kontrolliert die korrekte Ausführung der methodischen Routine, indem er Marta deutlich und laut zu sprechen auffordert. Diese Strategie erweist sich durch Martas Antwort als nicht zielführend. Anschließend veranlasst Karl einen anderen, den Kindern aus dem Unterricht bekannten Vorgang. Er lässt Marta einzelne Laute segmentieren, indem er fragt, welchen Buchstaben sie zuerst hört. Die Einheit, die Marta am Wortanfang hört, ist [ha] – eine Sprechsilbe, die im Artikulationsfluss bildet wird: [ha:], [i:], [zun]. Karl interpretiert das [ha] als Buchstabennamen für <h> und fragt nach dem nächsten Laut. Nach einer kurzen Verzögerung wiederholt Marta das „A“ und fügt ein „I“ hinzu. Karl bringt in seiner Anschlussproposition beide Laute zusammen (vgl. 36:05). Das Ausschlussverfahren hilft Marta dabei, die Mitte des Wortes als richtige Verortung von [aj] zu bestimmen: Das Ende hat Karl bereits mit einem <ung> besetzt. Am Wortanfang steht ein „H“.

Am nächsten Tag, dem 16.12.2010, wird die Arbeit an den „Ei“-Schreibungen in der zweiten Stunde fortgesetzt. Die Aufnahme der kompletten Sequenz konnte aus technischen Gründen nicht erfolgen. In der dritten Stunde desselben Tages sind nur sechs Förderkinder mit der Klassenlehrerin Frau Bergmann in der Klasse anwesend<sup>62</sup> (Ei-Schreibungen II). Hierbei sollen die Kinder zunächst die Begriffe zu den Bildern benennen und [aj] in den Wörtern erkennen. Es werden folgende Wörter analysiert: Eichhörnchen, Seil, Seife, Eimer, drei, Leiter, Leine, Heizung, Bein, Seite. In dieser Passage lassen sich die Arbeitsroutinen rekonstruieren, die sich im regulären Deutschunterricht zeigen. Zunächst wird ein zum jeweiligen Bild passendes Lexem genannt. Danach wird der jeweilige Begriff von der Lehrerin in Pilotsprache vorgesagt und die Kinder werden aufgefordert, das Wort für sich zu sprechen. Schwierige Wörter, bei denen die Kinder falsche Antworten geben oder raten, werden im Chor nachgeahmt (vgl. Passage „Kinositz“, 16:36). Durch die vielen gemeinsamen Wiederholungen sollen die Kinder eine Arbeitsroutine entwickeln, die sich auf die Wahrnehmung der Lautstruktur richtet.

**Passage „Kinositz“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“), 15:50 – 15:55, 16:36 – 16:40**

	91 [15:50.6]	92 [15:52.4] 93 [15:55.2]
<b>L [v]</b>	S:EIL (-) <u>bitte mal deutlich sprechen</u>	tja wo is es denn nun wo hat es sich versteckt
<b>Klasse[v]</b>		S:EIL

<sup>62</sup> Vgl. dazu die Arbeitsorganisation in der Sequenz „N-Schreibungen II“.



	116 [16:36.6]	117 [16:39.3]
L [v]	immer wieder SPREchen und dann nochmal gucken wo IS es denn	
Klasse[v]	SAI,(-) fe::	

Die Aufforderungen, deutlich zu sprechen, beziehen sich auf die Art des Sprechens – auf die Pilotsprache, die von den Kindern nachgeahmt wird. Das Lautsprecherverfahren stößt an seine Grenzen, wenn der gesuchte Laut selbst nach vielfachen Wiederholungen nicht wahrgenommen wird. In diesem Fall wird die Stellung des Lautes [aj] im Wort erraten. Hierbei ergibt sich die richtige Antwort aus den Hinweisen der Lehrerin, welche die falschen Varianten ausschließen. Dieses Vorgehen zeigt sich zweifach in der Interaktion mit Sanat, der sich mit einer derartigen Aufgabenstellung besonders schwer tut. Eine Passage bezieht sich auf das Wort „Eimer“, wobei der letzte Laut von der Lehrerin vorgesagt wird. Als Antonym zu dem Wort „hinten“ wird von Sanat der Begriff „vorne“ genannt. In der zweiten Passage soll Sanat den Diphthong [aj] im Wort „Bein“ finden:

**Passage „Kinositz“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“), 24:43 – 24:52**

	306 [24:43.0]	307 [24:46.0]	308 [24:48.0]
L [v]	was ist der erste BUCHstabe	B: hinten ist ein N:, vorne ist	
Sanat [v]	B:EIN	(---) B:,	
		309 [24:52.1]	
L [v]	ein B: dann kann das ei nur noch WO sein,		in der MItte
Ehab [v]		Mitte	
Sanat [v]			Mitte

Nach dem ersten Durchgang sollen die Anfangs- und Endbuchstaben von den jeweiligen Wörtern definiert werden. Es lässt sich ebenfalls die Orientierung der Lehrerin auf die Lautermethode rekonstruieren. Die Schüler verhalten sich komplementär. Sie orientieren sich auf die Aussprache, welche in diesem Fall von der Lehrperson in Form der Pilotsprache konstruiert wird:

**Passage „Kinositz“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“), 26:53 – 27:00**

	342 [26:53.0]	343 [26:56.0]	344 [27:00.4]
L [v]	und was haben wir HINten, sei,[FE::]	was ist HINten	SUper
Cihan [v]			(---) e: wie Esel
Klasse [v]		[FE::]	

Cihan schließt an die vorangegangene Sprechweise der Lehrerin an und ordnet das lange gespannte „E“ in Assoziation mit der Anlauttabelle dem Buchstaben <e> zu. In einer späteren Passage zeigt sich Sanats Orientierung auf die Sprechsilbe beim Heraushören der Laute. Er schließt an die Betonung der letzten Silbe des Wortes „Seite“ an, die vor allem durch die Vokallänge konstruiert wurde und gibt an, [te:] als letztes gehört zu haben. Durch die Antithese von Frau Bergmann korrigiert Sanat seine Antwort.



**Passage „Kinositz“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“), 30:15 – 30:28**

	..	401 [30:16.3]	402 [30:24.1]
L [v]	sei, (.) [TE:]	sanat sei[TE:::]	was kommt denn ganz [(am ende)] te sind
Sanat [v]	T	[te: ]	[seiTE:]_TE:
Klasse [v]	[TE:]		
	..		403 [30:28.9]
L [v]	schon ZWEI buchsta[ben]	das ALler[letze]	e: wie, (---) genau (3.0) habt
Cihan [v]			[Esel]
Sanat [v]		[E:]	

Nach der Vorarbeit, die auf das strategische Training ausgerichtet war, werden die Kinder auf ihre Plätze verwiesen, um mithilfe der Anlauttabellen Schreibaufgaben zu erledigen. Bevor die selbständige Arbeitsphase eingeleitet wird, werden die auf den Arbeitsblättern abgebildeten Gegenstände benannt. Es geht um eine Zwei, ein Eis, eine Schleife, ein Kleid, eine Leiter, ein Schwein, einen Pfeil, ein Ei und eine Zeitung. Die Aufgabe besteht darin, diese Wörter aufzuschreiben. Die Kinder sollen das in der frontalen Phase eingespielte Vorgehen nachahmen. Der erste Schritt wird ihnen jedoch abgenommen. Falls sie die Bilder nicht benennen können, besteht die Möglichkeit, die anwesenden Erwachsenen zu fragen. Die Orientierung der Lehrerin richtet sich auf den Einsatz der Schreibroutine. Diesbezüglich gibt sie einen methodischen Hinweis, und zwar, dass man deutlich sprechen soll. Aus didaktischer Perspektive soll die Anlauttabelle eingesetzt werden. Außerdem gibt es einen orthographischen Hinweis bezüglich des Vorhandenseins von <ei> in jedem Wort:

**Passage „Selbständiges Arbeiten“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“), 35:04 – 35:42**

	..	466 [35:06.1]	
L [v]	wenn jemand ein wort nicht mehr WEIß	fragt ihr den paul oder MICH	und
	..		467 [35:12.1]
L [v]	immer SPREchen (-)	GANZ deutlich sprechen	proBIERTS_ma
	..	471 [35:26.7]	472 [35:30.3]
L [v]	genau z WIE,	bitte die BUCHstabenbelle_tabelle mit	
Laura [v]		ZANge	
	..		473 [35:35.7]
L [v]	daZUnehmen und immer SPREchen	taBElle (---)	immer
	..	474 [35:37.7]	475 [35:42.0]
L [v]	S P R E c h e n (1.5)	und DENKT	dadran es kommt immer ein EI vor (---)

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie Kinder mit diesen drei Ebenen – didaktischer, phonetischer und schreibmotorischer – umgehen, sodass eine Wortschreibung entsteht. Alle sechs Schüler sitzen mit weiten Abständen voneinander an ihren Arbeitsplätzen. FSJler Paul befindet sich in Sanats Nähe, um ihm Hilfestellung zu leisten. Frau Bergmann geht in der Klasse herum und betreut abwechselnd verschiedene Kinder. Im Fokus der aktuellen Sequenz steht Liman. Er beschäftigt sich mit dem ersten Wort „zwei“. Anhand seiner Vorgehensweise lässt sich eine Passung an die Orientierung der Lehrerin rekonstruieren: Er spricht laut und lang-

sam, um alle Laute zu definieren. Liman ist gerade bei [z::w::a:::], als Frau Bergmann im Hintergrund auf das Orthographem <ei> verweist, welches in jedem Wort zu finden ist. Daraufhin spricht Liman [zwa:j:]. Die Lehrerin adressiert Liman persönlich und äußert denselben orthographischen Hinweis. Beim nächsten Wort „Eis“ werden alle Schritte seiner Arbeitsroutine sichtbar: Er benennt das Bild. Dabei spricht er laut und langsam, sodass alle Laute deutlich werden, was sich unter anderem an seiner ausgeprägten Mimik festmachen lässt. Danach schaut er nach rechts in Richtung seiner Buchstabentabelle und fängt an zu schreiben (vgl. Abb. 26). Das Geschriebene liest er vor und fügt ein weiteres Element hinzu, welches anschließend aufgeschrieben wird.



**Abbildung 26: Liman beim Schreiben von „Eis“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“, 28:02 und 28:06)**

Abb. 26 (links) zeigt, wie Liman ein gespanntes „A“ beim Wort „Eis“ artikuliert. Mithilfe der Videoaufnahme lässt sich anhand seiner Handbewegung feststellen, dass er am Wortanfang ein <ei> schreibt. Hierbei zeigt sich seine Rechtschreibleistung hinsichtlich der Zuordnung von einer Lautung zu einem entsprechenden Orthographem. Während er das Wort „Eis“ schreibt, verweist Frau Bergmann ein anderes Kind auf die Großschreibung des ersten Buchstaben in den Wörtern. Darauf reagiert Liman, indem er das kleine „E“ von seinem Blatt wegradiert und es anschließend groß schreibt. Das nächste Wort, welches Liman erarbeitet, ist „Schleife“. Das Konsonantencluster am Wortanfang, welches ein Trigraph<sup>63</sup> beinhaltet, und ein anschließendes „ei“-Graphem stellen eine Hürde für Liman dar. Dies dokumentiert sich in seiner Körpersprache. Beim Lautieren des Wortes „Schleife“ wiederholt er mehrmals [schla:]. Währenddessen ändert er seine Sitzposition, indem er mit einer raschen Bewegung seinen linken Arm auf den Tisch stellt und die Stirn gegen die Handoberfläche drückt. Zunächst schreibt er ein „A“. Nach einer Pause setzt Liman das Auflautieren fort und fügt zu [schla] ein [j] hinzu. Anschließend schreibt er mit einem Abstand vom bestehenden „schla“

<sup>63</sup> Unter einem Trigraph sind Grapheme gemeint, die drei Buchstaben einschließen, dabei aber ein Phonem bezeichnen, z.B. <sch> für [ʃ]. Ein Konsonantencluster stellt nacheinander folgende Konsonantenphoneme, z.B. im Wort „Strumpf“ sind zwei Konsonantencluster – am Silbenanfang und am Silbenende.

ein <ei> auf sein Blatt<sup>64</sup>. Auch in dieser Handlung zeigt sich Limans Orientierung an der orthographischen Schreibung des Diphthongs [aj]. Die Weise des Lautierens zeichnet sich bei Liman dadurch aus, dass er alle Laute separat abhört, wie die Routine es vorschreibt. Um ein [aj] herauszuhören, müssen [a] und [j] direkt nacheinander aufgesagt werden. An dieser Stelle nimmt Liman das gesuchte [aj] wahr und verschriftet es mit dem Orthographem <ei>. Das Wortende spricht er der Pilotsprache folgend so aus, dass ein gespanntes langes [e] anstelle eines Schwa entsteht.

Im nächsten Schritt beschäftigt sich Liman mit der Schreibung des Wortes „Kleid“. Am Wortanfang befindet sich ein weiteres Konsonantencluster, was für ihn kein Problem darstellt. Beide Laute hört er durch das Auflautieren heraus und schreibt zwei Anfangsbuchstaben auf. In dem Moment, in dem es um die Laute [a] und [j] geht, kommt Frau Bergmann an seinen Tisch und setzt sich rechts neben Liman. Nach der Aufforderung der Lehrkraft, lauter zu sprechen, lautiert er das Wort „Kleid“, sodass die gespannten Vokale [a] und [j] deutlich hörbar sind. Darauf schließt Frau Bergmann an und stellt eine Frage, deren Gültigkeit sie sofort durch einen orthographischen Hinweis annulliert. Die Antwort auf ihre Frage, welcher Laut nach dem [kl] kommt, würde ihrer Erwartung nicht entsprechen, denn nach dem <kl> folgt ein [a], wie Limans Analyse ergeben hat. Sie bietet eine andere Sprechweise des Wortes an, wobei der Silbenanfang, in dem sich das Konsonantencluster befindet, vom Silbenkern durch Dehnung separiert wird. Das Auslassen des Endkonsonanten [KL:::AI] entlastet die Lautstruktur und fokussiert den Silbenkern, in dem sich das gesuchte Orthographem befindet. Liman soll die Sprechweise von Frau Bergmann nachahmen und erkennt sofort die Stelle, an welcher ein <ei> vorkommt:

**Passage „Selbständiges Arbeiten“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“), 04:31 – 04:51**

	89 [04:31.9]	90 [04:33.3]	91 [04:36.7]
<b>L [v]</b> <b>Liman [v]</b>	sprichs nochma ein_bisschen LAuter		(2.0) WAS kommt nach
		K:L:::A:::I:::(-)T	
	..	92 [04:39.9]	93 [04:43.3]
<b>L [v]</b> <b>Liman [v]</b>	dem (-) DENK_dran, (-) es muss immer ein EI drei_drin sein im wort (---)		
	..	94 [04:47.2]	95 [04:49.5] 96 [04:51.6] 97 [04:53.6]
<b>L [v]</b> <b>Liman [v]</b>	KL:::[AI (--)]	KL:::AI (---) du sollst_ma SPREchen	JA_A,
	[ai? ]		KL:::AI

Beim nächsten Wort leitet Frau Bergman die Begriffsklärung ein, indem sie nach der Bildbezeichnung fragt. Es handelt sich um eine Leiter. Liman schließt an ihre Frage an, indem er direkt das Auflautieren anfängt: [L:::A:::]. In seiner Sprechweise dokumentiert sich erneut die

<sup>64</sup> Es gibt kein fertiges Schreibprodukt von Liman in dieser Sequenz, daher lässt sich die genaue Gestaltung der Wortschreibung nicht nachvollziehen.

Orientierung an den Sprechsilben. Die Lehrerin verhält sich divergent und besteht darauf, dass Liman das ganze Wort im Sinne der Begriffsklärung artikuliert. Seine Antwort [laɪte] korrigiert sie mithilfe der Pilotsprache – [laɪ̯ (.) teɪ]. Sie segmentiert das Wort anhand einer kleinen Pause und spricht einen gespannten Vokal und einen stimmhaften uvularen Vibranten anstatt eines a-Schwas (oder Tiefschwas) in der zweiten Silbe. Diese Aussprache stellt Frau Bergmann der natürlichen Sprechsprache gegenüber, da sie eine lautliche Grundlage für das Schreiben mit der Anlauttabelle bildet. An dieser Stelle verlässt sie Liman und wendet sich an Laura, die seit einer Weile mit gehobenem Arm wartet. Im Fokus steht Schreibung des Wortes „Schleife“:

**Passage „Selbständiges Arbeiten“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“), 06:30 – 06:42**

	123 [06:30.0]	124 [06:32.3]
L [v] Laura [v]	GANZ deutlich sprechen, (--) LAIra, SCH:[LA] was_KOMMT nach dem (---)[SCHLAJ]	
	125 [06:34.0]	126 [06:35.3] 127 [06:37.3] 128 [33:37]
L [v] Laura [v]	sch:, ne (-) nochma_LANGsam [STOP]nochma_LANGsam	SCH:::L:,
	129 [06:39.8]	130 [06:41.0] 131 [06:42.0]
L [v] Laura [v]	hm_hm, (1.8) GA:NZ, LANGsam sprechen l: wie LAMpe,	

Die Tonaufnahme ermöglicht es, die Aushandlung des zweiten Lautes im Konsonantencluster zu rekonstruieren. Mit dem Hinweis auf die Arbeitsroutine und der vorbildlichen Aussprache erwartet Frau Bergmann, dass Laura durch die Nachahmung das [l] als nächsten Laut erkennt. Laura spricht jedoch die ganze Silbe [SCHLAJ] aus, worauf sich die Lehrerein divergent bezieht, indem sie ein langsames Tempo verlangt. Das Mädchen beginnt erneut mit der Artikulation des Lautes [l]. Während sie [l] artikuliert, richtet Frau Bergmann den ausgestreckten Zeigefinger auf Lairs Mund (Abb. 27). Diese Geste soll bedeuten, dass der gesuchte Laut gerade produziert wird und festgehalten werden soll. Laura führt diese Anweisung erfolgreich in Assoziation mit der Anlauttabelle durch.



Abbildung 27: Laura beim Schreiben von „Schleife“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“, 33:37)

**Passage „Selbständiges Arbeiten“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“),**

	..	149 [07:40.4]	150 [07:42.4]	151 [07:44.3]	152 [07:46.0]
<b>L [v]</b>		SCHREIB hin			
<b>Laira [v]</b>	(-) L:A:., (---) L:A: (.) A:.,	die KLEIne,			
	153 [07:48.0]	154 [07:53.8]			
<b>L [v]</b>		SO (-) jetzt musst_du nochma gucken was nach deinem A kommt			
	155 [07:57.2]	156 [08:02.0]			
<b>L [v]</b>		SPRICH nochma_laut			
<b>Laira [v]</b>	SCHL:A::W((Dehnung ca. 2.0 Sek. )) W: (.) wie WOLke,				
	..	168 [08:45.9]		170 [08:53.2]	
<b>L [v]</b>		wo ist das F:, guck_ma wo es_hier IS auf deiner buchstabentabelle			
<b>Laira [v]</b>		f:: (-) mh: (---)			
	..	171 [08:56.9]	172 [09:00.8]	173 [09:03.2]	
<b>L [v]</b>		E: wie Esel, I: wie Igel, (.) aber F: wie?		(---) O:: wie Ofen (.) aber	
<b>Laira [v]</b>	f:::	(---)Owen?			
	..	174 [09:06.6]	175 [09:09.6]	176 [09:12.8]	
<b>L [v]</b>		F: w::ie, (-) F::Eder		(---) ich KOMme gleich CIhan (-)	
<b>Laira [v]</b>		F::Eder (---) e:			

Beim Heraushören des Diphthongs [aɪ] entscheidet sich die Lehrerin, Lairs Vorgehen zu unterstützen, indem sie das [a] nach dem [schl] genehmigt. Das [j] nimmt Laira als separaten Laut nicht wahr. Durch die Koartikulation wird jedoch der nachfolgende stimmlose Frikativ durch einen stimmhaften palatalen Approximanten zu einem stimmhaften Frikativ (regressive Assimilation). In Assoziation mit der Anlauttabelle ordnet Laira dem von ihr gehörten Laut [v] einen entsprechenden Buchstaben zu. Nach Aushandlung der richtigen Aussprache gelingt es Laira, den Laut [f] herauszuhören. Es erscheint jedoch problematisch, den Buchstaben „f“ in der Anlauttabelle zu finden. Nach der Anweisung von Frau Bergman schaut sie sich die Tabelle an und schweigt. Daraufhin gibt die Lehrerin das bekannte Format [E: wie Esel] wieder. Sie lässt das Satzende beim „F wie“ offen, damit Laira ihn vervollständigen kann. Lairs Antwort [Owen] zeigt zweierlei: Das Wort „Feder“ ist nicht Bestandteil des aktiven Wortschatzes der Schülerin, weshalb sie es in der Tabelle nicht erkennt bzw. nicht einem Bild zuordnen kann. Im Wort „Ofen“ hört sie nicht den Anfangsvokal, sondern den darauf folgenden Konsonant deutlicher. Frau Bergmann löst die Aufgabe auf und zeigt Laira das Bild in der Anlauttabelle. Das Schwa am Wortende wird von Laira zunächst wie [ɛ] ausgesprochen. Diese Artikulation korrigiert Frau Bergmann auf das lange [e]. Laira schließt darauf in dem bekannten Format „E wie Esel“ an. Die endgültige Schreibung von Laira soll nun der Rekonstruktion nach „schlafe“ lauten. An dieser Stelle zeigt sich ein negativer Gegenhorizont in der Orientierung von Frau Bergmann hinsichtlich der Schreibstrategie. Die Lautiermethode wird hierbei nicht eingesetzt. Die Schülerin orientiert sich auf ihre Sprechsilben, wodurch eine fehlerhafte Schreibung bedingt wird.

Die kontrastive Beobachtung der beiden dargestellten Fälle und der mündlichen Vorarbeit lässt die Orientierungen der Kinder beim Schreiben rekonstruieren. Liman bezieht sich auf die natürliche Sprechsprache, genauer gesagt auf die Sprechsilben. Infolgedessen wird der Diphthong [aɪ] auf die Weise getrennt, wobei das <a> der vorangegangenen Silbe hinzugefügt wird. Limans Rechtschreibleistung besteht diesbezüglich darin, sich den orthographischen Angaben der Lehrerin anzupassen, damit in jedem Wort ein <ei> gefunden wird. Der Bezug auf die Anlauttabelle wird nicht thematisiert, was für die Beherrschung der Schreibroutine spricht. Diese Leistung erbringt Laura nicht. Sie ist auf die Unterstützung der Lehrerin angewiesen und hat Probleme, Laute herauszuhören sowie den Graphemen der Anlauttabelle zuzuordnen.

#### **4.4 Gespenst-Geschichte I und II**

Anlässlich der Weihnachtszeit wird in der Schiller-Schule regelmäßig eine Weihnachtsgeschichte vorgelesen. Kleine Abschnitte einer Erzählung über das Abenteuer eines Gespenstes liest Frau Bergmann den Kindern der ersten Klasse immer im Morgenkreis vor. Die erste Videoaufnahme in der Schiller-Schule fand am 06.12.2010 statt (Gespenst-Geschichte I). An diesem Tag wurde das Vorlesen der Geschichte fortgesetzt. Die Handlung wird zu dem Zeitpunkt fortgesetzt, als sich das kleine Gespenst vornimmt, auf die Geisterstunde zu warten und in die Schule zu fliegen.

Die Geschichte lässt sich wie folgt zusammenfassen: Das Gespenst möchte gern sehen, was die Kinder zu Weihnachten machen. Nachdem die Kirchglocken zwölfmal geläutet haben, fliegt es aus dem Keller die Treppe hinauf und staunt zuerst über einen schönen Adventskranz, der im Flur unter der Decke hängt. Das Gespenst schaut in jede Klasse herein und huscht anschließend in den Raum der Klasse 2B. Dort sieht es einen geschmückten Weihnachtsbaum aus Pappe. Plötzlich wird es schrecklich müde und versteckt sich hinter einem Stapel Bücher. Am nächsten Morgen wacht es auf und erinnert sich, dass es herausfinden wollte, was Weihnachten ist. Es schiebt vorsichtig ein Buch bei Seite und beobachtet, was die Kinder in der Klasse tun. Das, was es sieht, findet es gemütlich: Auf den Tischen stehen Kerzen. Die Kinder singen Weihnachtslieder. Die Lehrerin liest ihnen eine Geschichte vor. Eines der Kinder darf sich vom Weihnachtsbaum ein Säckchen holen. Das Gespenst überlegt sich, ob das alles wohl mit Weihnachten zu tun hat. Es könnte ja die Kinder fragen, aber es traut sich nicht, aus seinem Versteck herauszukommen. An dieser Stelle beendet Frau Bergmann das Vorlesen.

Während des Vorlesens adressiert die Lehrerin die Schüler regelmäßig, um die Semantik einzelner Wörter (Adventskranz, Geisterstunde) zu erläutern. Außerdem regt sie die Vorstellungskraft der Kinder an, indem sie Ereignisse der Gespenst-Geschichte in den Lebensraum

der Kinder überträgt. Mit dem Verweis auf ein Bücherregal im Klassenraum, in dem sich das Gespenst verstecken könnte, greift sie beispielsweise auf die räumliche Vorstellung zurück. Die Größe des Weihnachtsbaums wurde ebenfalls genau angegeben und mit der Körpergröße von Sanat verglichen. Anschließend stellt Frau Bergmann die Frage nach einer Fortsetzung der Geschichte. Die Kinder sollen raten, wie sich die Klasse 2B verhalten würde, wenn das Gespenst sich zeigt. Die meisten Kinder haben angegeben, sich zu verstecken oder wegzulaufen. Die Schüler entwerfen in ihren Vermutungen in Bezug auf das Gespenst als Phantasiewesen unabhängig von der Handlung der Geschichte einen negativ besetzten semantischen Sinngehalt. Er zeigt sich beispielsweise in den späteren Bezeichnungen des Wesens als „Monster“ oder „Geist“. Erst nach einer ausdrücklichen Nachfrage der Lehrerin bezüglich einer weiteren Möglichkeit schlägt Seman eine andere Option vor: Die Kinder rennen nicht weg. Sie hören dem Gespenst erst zu.

Nun sollen sich die Kinder überlegen, was sie zu den vorgelesenen Inhalten malen könnten. Es werden Ideen gesammelt. Hierbei werden beispielsweise Stichwörter wie Bücher, Kirchturm, Adventskranz genannt. Schließlich folgt die Aufgabenstellung für das selbständige Arbeiten auf den Plätzen: [auf dem weg zum PLATZ, nimmt bitte jeder sein wochenendheft MIT dann schreiben wir erstmal DATum auf, und dann könnt ihr was dazu MALen und auch SCHREIben oKAY] (vgl. Sequenz „Gespenst-Geschichte I“, 34:22-34:34). In der Aufgabenstellung sind Handlungsanweisungen enthalten, die mit dem Einsatz diverser Schreibmedien verbunden sind. Hierbei handelt es sich um die Beschriftung des Arbeitsblattes, das Malen eines thematisch auf die Geschichte bezogenen Bildes sowie eine Tätigkeit, die von der Lehrerin als Schreiben bezeichnet wird. Im ersten Fall erfüllt die Schrift eine mnemonische Funktion, indem dadurch das Datum festgehalten wird. Malen stellt eine kreative Tätigkeit dar, die im gegebenen Fall inhaltlich eingeschränkt ist. Mit der Arbeitsanweisung „Schreiben“ bezieht sich die Lehrerin auf Wortschreibungen. Diese Option wird jedoch freiwillig gehandelt: [und wer MÖCHte darf dazu natürlich auch schon ein paar WORte schreiben].

Die Videoaufnahme zeigt, wie die Kinder an ihren Bildern arbeiten. Im Fokus steht die Interaktion zwischen Cihan und Ahmed. Auf sozialer Ebene ließ sich eine Konkurrenzsituation zwischen beiden Schülern rekonstruieren. Diese bezieht sich auf das Endprodukt ihrer kreativen Tätigkeit. Die meisten Kinder entscheiden sich dafür, ein Gespenst zu malen. Diese Entscheidung ist offensichtlich, denn das Gespenst ist der einzige Protagonist in der Geschichte. Die Gestaltungsmöglichkeiten eines Phantasiewesens werden als Grundlage für die Interaktion herangezogen. In der Art der gegenseitigen verbalen und non-verbalen Bezugnahme (vgl. Abb. 28), wodurch zwischen Ahmed und Cihan ein durchgehender Abgleich ihrer Bilder stattfindet, dokumentiert sich ein konkurrierendes Verhalten.

**Passage „Monster“ (Sequenz „Gespenst-Geschichte I“), 44:08 – 45:16**

	..	177 [44:09.8]	178 [44:12.8]
<b>Cihan [v]</b>	ich mache richtig VIEle (xX) nä,		guck ma MEIne an
<b>Ahmed [v]</b>		guck wie mein FERTicher ist	
	..	179 [44:15.8]	
<b>Ahmed [v]</b>	[guck MEIne]		
	..	181 [44:27.9] 182 [44:36.7]	183 [44:41.8]
<b>Ahmed [v]</b>	(8.7)	die_er spielt mit seim spiNAT	er ISST ein
	185 [44:48.7]	186 [44:52.6]	187 [44:57.1]
<b>Cihan [v]</b>	(3.0) er esst alles AUF		
<b>Ahmed [v]</b>		spiNA:::T das war ein spiNATteller	jetzt noch
	..	188 [44:59.1]	
<b>Cihan [v]</b>		ich mach alles rot damit die ANfassen dann sind die TOT so	
<b>Ahmed [v]</b>	THUNfisch		
	189 [45:04.0]	190 [45:06.7]	191 [45:09.9]
<b>Cihan [v]</b>	sie piechsen (xxx) einen TOT		(2.0) ja_a ich brauch_ich
<b>Ahmed [v]</b>		ha_ha ein spiNAT	
	..	192 [45:15.2]	
<b>Cihan [v]</b>	mache jetzt AUCh ein spinat dann macht er auf (xx) auf den MONster (---)		

Im Rahmen des Wettkampfs um eine bessere Idee für die Gestaltung des Bildes greift Cihan auf ein für den schulischen Kontext untypisches, gar verbotenes Thema des Todes durch Gewalt zurück. Er rüstet sein Gespenst mit roten dreieckförmigen Zähnen aus, die bei einer Berührung lebensgefährlich sein können. Cihans Bild zeigt, dass die roten Spitzen erst im Anschluss an das Gespenst gemalt wurden. Sie sind der einzige angsteinflößende Aspekt an seiner Zeichnung (vgl. Abb. 29). Diese Tatsache spricht ebenfalls dafür, dass die weiteren, zusätzlichen Attribute auf seinem Bild im Rahmen der Gegnerschaft mit Ahmed entstanden sind. Ahmeds Idee erstreckt sich auf die Essgewohnheiten des Wesens. Zu Beginn der Aufgabenausführung äußert Cihan den Gedanken, sein Gespenst habe Mandarinen gegessen. Diesen Gedanken entwickelt Ahmed weiter. Sein Gespenst habe bereits eine Gurke gegessen, was vermutlich auf dessen längliche Form verweist. Es isst gerade Spinat und danach Thunfisch. Beide Schüler missachten bei ihren Erwägungen die einschränkenden Inhaltsangaben von Frau Bergmann. Ihre Arbeitsblätter zeigen, dass sie die Ideen voneinander übernommen haben, insbesondere betrifft das rote Spitzen und den Spinat (vgl. Abb. 29). Auf diese Art wird die Konkurrenz zwischen den beiden Schülern aufgelöst, indem die Unterstellung des heimlichen Abmalens bzw. Abschreibens mithilfe des offenen Diskurses ausgeschlossen wurde.

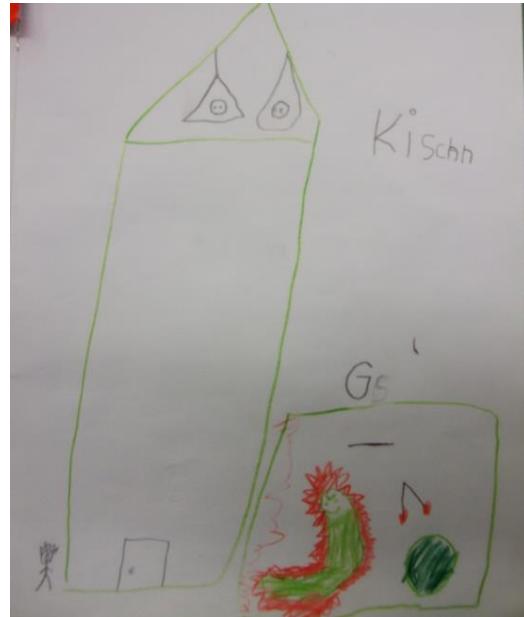




**Abbildung 28: Interaktion zwischen Cihan und Ahmed (Sequenz „Gespenst-Geschichte I“, 43:06)**

Die non-verbale Bezogenheit aufeinander wird durch die Körperhaltung hergestellt. Cihan und Ahmed sitzen rechts und links von Laura. Abb. 28 zeigt, wie sich Ahmed Cihan beim Malen körperlich zuwendet, indem er sich mit dem Oberkörper nach vorne beugt und seinen Kopf nach rechts dreht. Eine ähnliche Bewegung des Oberkörpers lässt sich ebenfalls bei Cihan festhalten. Außerdem erscheint im Rahmen dieser Interaktion eine Zeigegeste typisch, die durch das Hochhalten des Arbeitsblattes erfolgt. Diese Geste führt gerade Laura durch (Abb. 28). Zwischen den beiden Mädchen im Vordergrund – Laura und Jina – findet ebenso ein Abgleich statt. Als die Lehrerin neben die beiden Mädchen tritt, artikuliert Jina laut: [ich hab AUCH ein gespenst ich mach\_ ich male noch STERne drauf] (vgl. Sequenz „Gespenst-Geschichte I“, 43:44-43:50). Durch den Zusatz von Sternen distanziert sie sich von Lairs Zeichnung.

Während sich Frau Bergmann an den Tischen von Cihan, Laura und Ahmed aufhält, erklärt sie die Inhalte ihrer Bilder sowie mögliche Überschriften. Da Cihan noch mit dem Malen beschäftigt ist, erscheint die Beschriftung der Bilder für ihn irrelevant. Ahmed hat bereits zwei Wörter – Kirche und Gespenst – geschrieben (vgl. Abb. 31). Sein Bild zeigt einen Kirchturm mit Glocken, eine Person neben dem Kirchturm und ein Gespenst in einem separaten Raum. Die Lehrerin stellt eine Verbindung zu der vorgelesenen Geschichte her, indem sie nachfragt, welche Rolle der Turm gespielt hätte. Auf dieser Basis findet eine situative Wort-schatzarbeit statt, indem der Satz „Die Glocken haben geläutet“ ausgehandelt wird. Den Spinat, der rechts vom Gespenst zu sehen ist, weist die Lehrerin dagegen ab, weil er nicht Teil der Geschichte war.



**Abbildung 29: Bilder von Cihan (links) und Ahmed (rechts) (Sequenz „Gespenst-Geschichte“)**

Lauras Bild zeigt ein Bücherregal im Hintergrund sowie einen Klassenraum mit Tischen und Stühlen im Vordergrund. Hinter den Büchern versteckt sich das Gespenst (vgl. Abb. 30). Zum Aufschreiben hat sich das Mädchen für die Wörter „Bücher“ und „Gespenst“ entschieden:



**Abbildung 30: Bild von Laura (Sequenz „Gespenst-Geschichte“)**

Auf Ebene der Sachdimension lässt sich anhand der Schreibprodukte und dem Verhalten der Lehrkraft rekonstruieren, dass die Kinder zweierlei Orientierungen beim Schreiben aufweisen. Die schriftliche Wortform wird durch das Aufgabeformat deiktisch eingesetzt (vgl. Abb. 29 und Abb. 30). Aufgrund der unlinierten Schreibvorlage werden die Wörter auf dem Blatt frei verortet. Die Bilder von Ahmed und Laura zeigen, dass die beiden Kinder dazu tendieren, die Gegenstände auf dem Bild zu beschriften, indem sie das entsprechende Wort

neben das jeweilige Objekt schreiben. Die Wörter verweisen bzw. zeigen ihnen zugeordnete Gegenstände. Frau Bergmann proponiert diese Schriftfunktion, indem sie Laura gegenüber angibt: [kannst du hier NEben schreiben dann WEIß man ja dass das daZU gehört].

Durch die Integration der Schrift in das Bild wird sie zum Bestandteil der Darstellung. Somit werden die Orthographie und der Schreibprozess entwertet. Dies zeigt sich vor allem darin, dass die Kinder beim Schreiben keine Anlauttabellen benutzen. Die damit verbundene gewöhnliche Schreibroutine wird ebenfalls nicht durchgeführt. Anschließend erfolgt keine Kontrolle bzw. Korrektur der Endprodukte durch eine Lehrperson. Diese Aspekte sind Indizien dafür, dass die Rechtschreibung innerhalb der Sequenz irrelevant ist.

Einen ähnlichen Schreibanlass bekamen die Erstklässler am 13.12.2010 (Gespenst-Geschichte II). Frau Bergmann liest einen weiteren Abschnitt der Gespenst-Geschichte vor<sup>65</sup>. Anschließend sollen die Kinder ein Bild malen und ein passendes Wort schreiben. Im Fokus stehen diesmal vier Kinder: Ehab und Seman sowie Marta mit ihrer Nachbarin<sup>66</sup>. Die Kinder sitzen nebeneinander um die Ecke, sodass sich die beiden Jungen einen Tisch teilen und die beiden Mädchen ebenfalls. Am Tisch von Ehab und Seman herrscht beim Malen eine lockere Atmosphäre. Es entwickelt sich eine Interaktion zwischen den vier Kindern, die sich anhand folgender Passagen rekonstruieren lässt:

**Passage „Affengesicht“ (Sequenz „Gespenst-Geschichte II“), 31:27 – 33:08**

	..[31:27]	114 [31:29.6]	115 [31:32.9]
Seman [v]	DÖner DÖner macht SCHÖner (---) was MACHST du	[...] haha fragen	
Ehab [v]		ein SOfa,	
	..	118 [31:57.2]	119 [32:02.1]
Seman [v]	daNACH ein geheimnis von mir machen	ihr habt	
Ehab [v]		(xX) (2.0) HABT ihr	DOCH
	..	120 [32:05.0]	121 [32:09.9]
Seman [v]	(2.0) doch habt ihr HAST du		
Ehab [v]	h a b t i h r	(---) aber ey seman (---)	
Marta [v]		ist KLAR	
	..	122 [32:21.0]	123 [32:25.5]
Seman [v]		(3.0) gumal DA haha [...]	
Ehab [v]	AFfengesicht affengesicht seman (--) AFfengesicht	haha	
	..	128 [33:08.1]	
Ehab [v]	hier WRESTling miteinander HA::: (--) weißt du wer das IST, das ist Xx und		

Seman singt ein Lied (vgl. 31:27 – 31:29) und schaut dabei auf Ehabs Blatt. Ähnlich wie bei Cihan und Ahmed findet ein Abgleich der Ideen mit dem Sitznachbarn statt. Nach der Aufklä-

<sup>65</sup> Die Inhalte der Erzählung sind innerhalb der analysierten Sequenz nicht relevant und werden aus diesem Grund nicht wiedergegeben.

<sup>66</sup> Da das Mädchen lediglich einmal in den Videodaten fungiert und ihr Name unbekannt ist, wird hierbei auf einen Namen verzichtet.

rung darüber, was auf dem Bild dargestellt ist, beschäftigen sich die Kinder eine Weile selbstständig mit ihren Aufgaben. Die nächste Entwicklung zeigt einen non-verbalen Bezug seitens Seman auf die beiden Mädchen durch die körperliche Zuwendung und das Kopfdrehen nach links. Thematisch wird hierbei ein Geheimnis bearbeitet, welches die Mädchen hinter Semans Rücken seiner Meinung nach besprochen haben (vgl. Passage „Affengesicht“, 31:32). Ehab, der bis eben noch seinem Arbeitsblatt zugewandt war, steigt in den Diskurs ein, indem er Semas Proposition validiert. Hierbei lässt sich eine geteilte Orientierung hinsichtlich des Widerstandes den Mädchen gegenüber rekonstruieren. Auf Diskursebene bildet sich eine Divergenz zwischen Jungen und Mädchen, wobei sich die Mädchen gegen die Vorwürfe zu verteidigen versuchen. Der Diskurs wird zunächst aufgehoben, indem Seman seinen Einwand auf Marta persönlich bezieht (vgl. 32:05). Im Anschluss darauf wird Seman von Ehab aufgefordert, auf sein Blatt zu schauen. Hierbei fällt das Wort „Affengesicht“, welches indirekt die beiden Mädchen adressiert. Nach einer weiteren kurzen Arbeitsphase wird die Interaktion zwischen den Jungen bezüglich der Bildinhalte fortgeführt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass zwischen den beiden Schülern innerhalb der analysierten Sequenz keine Konkurrenzsituation durch den Abgleich von kreativen Ideen für die Bildgestaltung entsteht. Im Gegenteil wird diese Thematik zum Anlass für den Zusammenhalt gegen die Mädchen wahrgenommen. Zwischen den Jungen entwickelt sich ein antithetischer Diskurs hinsichtlich der Aufgabenausführung. Die Orientierung bezüglich der Toleranz untereinander konkludiert Seman im Rahmen der Maltheematik, indem er ein Lob für Ehab ausspricht: [(---) du kannst ja auch richtig GU:T (2.0) wow]. Anschließend berichtet Seman, dass er etwas malt, was sich draußen befindet. Hierauf schließt Marta an und unterstellt Seman, von ihr abgesehen zu haben. Sie nimmt den divergenten Diskurs erneut auf und proponiert eine Konkurrenzsituation gegenüber Seman auf Basis der Zeichnung. Ab diesem Moment findet der Diskurs zwischen Ehab und den Mädchen unter der thematischen Rahmung von Schreibmaterialien und Malfähigkeiten statt, während Seman auf persönliche Bezüge zurückgreift. Folgende Passage zeigt die Diskursentwicklung zwischen Marta und Ehab:

**Passage „Anspitzer“ (Sequenz „Gespenst-Geschichte II“), 39:30 – 39:59**

	..	166 [39:31.6]
Seman [v]	(stoppe auf ein ANspitzer)	drei (xx)
Ehab [v]		(3.0) stoppe auf
Marta [v]		ich habe DREI anspitzer
	..	167 [39:40.5]
Seman [v]		(aber ich hab noch
Ehab [v]		ich habe FÜNF
Marta [v]	nein ich habe drei ANspitzer (---) na UND	

	..	168 [39:46.5]	169 [39:49.0]
Seman [v]	E I N )		ich hab zu hause, (---) ZEHN
Ehab [v]		zu hause hab ich FÜNF und dazu SECHS	
	..	170 [39:52.5]	171 [39:59.6]
Seman [v]		mh:::	
Ehab [v]	Z W A N z i g	ZWANzig (---) jetzt SCHREIB ich	(der hat) SOfa

Eingeleitet wird die Passage durch eine Nachahmung seitens Semans „stoppe auf“, die Martas Verhalten imitieren soll. Die Formel „stoppe auf“ kennen die Kinder von Frau Bergmann als verbale Begleitung zu einem STOP-Schild, welches von der Lehrerin gezeigt wird, wenn jemand im Unterricht stört. Diesen Spruch setzt Marta mehrmals im Diskursverlauf ein. Hierbei ist eine spezielle Handbewegung typisch (vgl. Abb. 31).

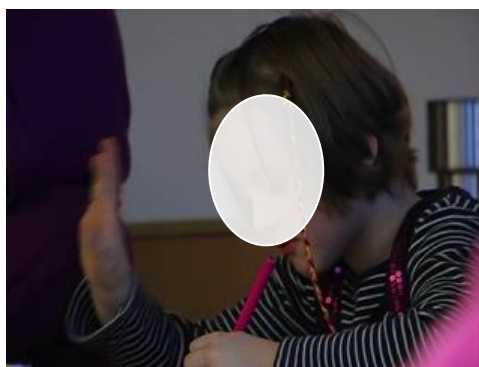


Abbildung 31: „Stoppe auf!“ (Sequenz „Gespenst-Geschichte II“, 39:22)

Das Mädchen wendet sich körperlich seiner Zeichnung zu, indem es nach unten schaut und währenddessen mit einem rosa Stift malt. Die nach vorne gerichtete Handoberfläche stellt eine Stopp-Geste dar. Mit ihrer Körperhaltung den Jungs gegenüber proponiert Marta ihre Überlegenheit und ihr Desinteresse an den Aktivitäten von Ehab und Seman im Rahmen des Jungen-Mädchen-Konflikts. Danach schließt sie auf Semans Proposition an und setzt den Diskurs mit den Jungen fort, indem sie erneut eine Konkurrenzsituation aufgrund des Besitzes von Arbeitsmaterialien aufbaut. Durch die wiederholte Nachahmung von Martas Spruch wird dessen Wirkung demoliert. Auf diese Weise wird ein Klassenritual von den Kindern dekontextualisiert. Die Jungen proponieren im Rahmen der Divergenz ihre Gleichgültigkeit Martas Aktion gegenüber. Die darauf folgende Interaktion hinsichtlich der Menge der zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien zeigt ein konkurrierendes Verhalten zwischen den Kindern. Den Wettstreit gewinnt Ehab, indem er eine größere Zahl nennt.

In der weiteren Diskursentwicklung dokumentiert sich eine Differenz zwischen Ehab und Seman innerhalb ihrer divergenten Grundhaltung den Mädchen gegenüber.

**Passage „Lügner“ (Sequenz „Gespenst-Geschichte II“, 41:18 – 42:30, 43:25 – 43:50)**

	..	184 [41:21.6] 185 [41:26.8]
<b>Seman [v]</b>	Wetten wir, wir FRAGEN danach ja, (5.0)	mach deine mütze da WEG
	..	186 [41:29.9] 187 [41:34.0]
<b>Ehab [v]</b>	und wie sie MA::LT guck_ma sie malt SO	guck wie die malt SO
	..	189 [41:43.0] 190 [41:48.3]
<b>Seman [v]</b>		die SPITze ist wieder schief
<b>Marta [v]</b>	((unverst.)) wie man MÖCHte außerdem	
	..	191 [41:55.2] 192 [41:57.2]
<b>Seman [v]</b>		wen interesSIERT das,
<b>Mädchen [v]</b>	ich hab das schon geSEhen	(7.0) das ist MEIner nicht deiner
	..	193 [42:05.0] 194 [42:15.2]
<b>Seman [v]</b>	jetzt kann ich sagen was du mir über mich geSAGT hast	
<b>Mädchen [v]</b>		ich HAB nix gesagt
	..	195 [42:19.2] 196 [42:24.3]
<b>Ehab [v]</b>	(2.5) boah ich sag dass du gesagt hast LÜGner	
<b>Mädchen [v]</b>	du lügner	aber ich sag GAR
	..	197 [42:28.1]
<b>Seman [v]</b>	(3.0) warum sagst du das LEIse sag_ma nicht leise [...]	
<b>Mädchen [v]</b>	nichts über dich	WAS denn
	..	207 [43:33.3]
<b>Seman [v]</b>		((unverst.)) ich weiß
<b>Ehab [v]</b>	wir können das auch deiner MUTter zeigen wie du MALST	
	..	208 [43:43.1] 209[43:50]
<b>Seman [v]</b>	WO ihr wohnt	
<b>Marta [v]</b>	(3.0) und ICH weiß schon längst wo IHR wohnt (---)	stoppe AUF

Ehab bezieht sich auf die gestalterischen Fähigkeiten der Mädchen: [und wie sie MA::LT guck\_ma sie malt SO guck wie die malt SO], [wir können das auch deiner MUTter zeigen wie du MALST] (vgl. Sequenz „Gespenst-Geschichte II“, 43:25-43:33). Seman greift Martas Nachbarin an, indem er seine Aussagen auf ihre Person bezieht: [mach deine mütze da WEG], [jetzt kann ich sagen was du mir über mich geSAGT hast], [ich weiß WO ihr wohnt]. Semans Provokationen richten sich auf das äußere Erscheinungsbild des Mädchens, auf die Unterstellung ihrer Aussagen sowie auf ihren privaten Lebensraum.

Die Sequenz „Gespenst-Geschichte II“ zeigt vier Kinder beim Erledigen ihrer Malaufgaben. Das Schreiben wurde von der Lehrerin unter anderem als Bestandteil der Aufgabenstellung eingeführt, wird jedoch im Rahmen der aufgenommenen Arbeitsphase nicht thematisiert. Auch die Interaktion um die Bildgestaltung rückt in den Hintergrund vor der Dominanz auf der sozialen Ebene strukturierten Vorgängen. Basierend auf der geschlechtlichen Differenz werden zwei divergent orientierte Gruppen gebildet. Die Aufgabenstellung wird auf der Diskurs-

ebene von den Jungen kommunikativ als Grundlage für ihren Zusammenhalt gegen die Mädchen ausgehandelt. Das Konkurrenzverhalten wird innerhalb der Interaktion mit beiden Mädchen ausgeübt. Zwischen den beiden Schülern dokumentiert sich jedoch eine Divergenz hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens. Dies zeigt sich darin, dass Ehab auf den Arbeitsprozess orientiert ist und sich im Rahmen dieser Thematik den Mädchen gegenüberstellt. Seman ist hingegen an einer persönlichen Auseinandersetzung interessiert und wendet sich nur selten seinem Arbeitsblatt zu. Marta und ihre Nachbarin gehen im Gegensatz zu den Jungen kein Bündnis auf Grundlage einer situativen Angelegenheit ein. Ihre geteilte Orientierung basiert ausschließlich auf den Angriffen seitens Seman und Ehab.

#### 4.5 Sp-Schreibungen I und II

Im Rahmen der SP-Schreibungen I und II handelt es sich um die Unterrichtsreihe zu dem Orthographem <sp>. Sie umfasst fünf in der Schiller-Schule aufgenommene Unterrichtsstunden. Eingeführt wird die Schreibung am 25.05.2011 in einer frontalen Form (Sp-Schreibungen I). Im Folgenden werden von Frau Bergmann vier Expertengruppen geschult, die anderen Kindern dabei helfen sollen, ihre Arbeitsblätter aus dem TINTO zu lösen. Anschließend findet eine Arbeitsphase statt.

Den besonderen Status des Digraphs <sp> proponiert Frau Bergmann am Unterrichtsbeginn in Assoziation mit den Arbeitsblättern der Kinder. Es wird eine Abweichung der gewöhnlichen Routine festgestellt, und zwar das Nichtvorhandensein von Vorübungen zum Orthographem <sp>. Hierbei wird eine Parallele zu dem Diphthong <eu> gezogen. Die Kinder sollen sich die Schreibung von <sp> an der Tafel ansehen und den Grund für die fehlenden Vorübungen nennen. Die Schreibung wird von Ahmed als eine einfache beschrieben. Marta elaboriert seine Proposition, indem sie angibt, die beiden Buchstaben von <sp> bereits zu kennen. Diese Antwort wird von der Lehrerin validiert. Im weiteren Verlauf proponiert Frau Bergmann die Rechtschreibung von <sp> auf visueller Ebene sowie auf der Ebene der Graphem-Phonem-zuordnung. Sie führt zunächst eine falsche Schreibung <schp> an der Tafel aus. Alle Kinder verneinen im Chor diese Schreibweise. Konkludiert wird die Orientierung im validierenden Modus durch eine Fremdrahmung:

##### **Passage „Sp-Einführung“ (Sequenz „Sp-Schreibungen I“), 18:28 – 18:36**

	43 [18:28]	44 [18:31.3]
L [v]	alle menschen wissen, (-) das muss man im KOPF behalten (-- ) alle menschen	
		45 [18:35.3]
L [v]	WISsen, (.) das wird mit s: und p geschrieben obwohl man ein sch: HÖRT	

Frau Bergmann bestätigt die Reaktion der Kinder hinsichtlich ihrer Falschschreibung und fasst die <sp>-Orthographie zusammen, indem sie unter Bezug von Allgemeingültigkeit dieser Regel auf die Differenz zwischen der Laut- und Schriftform verweist.

Im Anschluss an diese Einführung sollen sich die Kinder mit <sp>-Schreibungen in ihren TINTO-Heften beschäftigen. Zeitgleich holt Frau Bergmann vier bis fünf Kinder pro Gruppe zu sich nach vorne und bespricht mit jeder Gruppe ein bestimmtes Arbeitsblatt (vgl. Abb. 32). Hierbei handelt es sich um die Expertengruppen, die während der Arbeitsphase den anderen Kindern beim Lösen ihrer Aufgaben Hilfestellungen leisten sollen. Es existieren insgesamt vier unterschiedliche Arbeitsblätter und vier Expertengruppen, die von Frau Bergmann geschult werden. Drei Gruppen davon wurden aufgenommen<sup>67</sup>: Die erste Aufgabe besteht daraus, das Graphem <sp> in der oberen Zeile des Blattes zu schreiben und anschließend die unteren Reihen mit den vorgegebenen <sp>-Wörtern zu ergänzen. Das zweite Arbeitsblatt bezieht sich auf die Bilderbeschriftung. Darunter sind folgende Wörter: Spinne, Spiegel, Spiegelei, Spuren, Sprech, Spirale, Spitze, Sprudel. Auf dem dritten Blatt sollen die Kinder die Wörter lesen, falsche Begriffe durchstreichen und richtige Wörter einfügen. Zielwörter bilden hierbei alle <sp>-Schreibungen.



**Abbildung 32: Schulung der dritten Expertengruppe (Sequenz „Sp-Schreibungen I“, 26:25)**

Im Folgenden werden kleinere Passagen rekonstruiert, die sich im Laufe der Arbeitsphase ereignet haben. Die soziale Ordnung wurde von der Lehrerin vorstrukturiert. Die Aufgabenteilung zwischen den Experten und den Lehrenden ist domänenspezifisch. Die Kinder sind auf die Hilfe ihrer Mitschüler beim Erklären der Funktionsweise sowie der Inhalte der Arbeitsblätter angewiesen, während die anwesenden Erwachsenen eine Kontrollfunktion und situative Beratung übernehmen. Diese Arbeitsform erlaubt den Kindern, in ihrem individuellen Tempo zu arbeiten. Die Kinder verhalten sich hinsichtlich der Arbeitsorganisation komplementär, indem sie den von Frau Bergmann eingeführten Vorgaben folgen. Im Fokus steht zunächst die hintere Tischreihe. Seman ist Experte für das zweite Arbeitsblatt, auf dem die Bilder beschriftet werden müssen.

<sup>67</sup> Die Aufnahme bricht bei der Einschulung der vierten Gruppe ab.





Abbildung 33: Seman in seiner Expertenfunktion (Sequenz „Sp-Schreibungen I“)

Seman sitzt neben Chen und sieht ihm bei der Arbeit an dieser Aufgabe zu. Chen möchte sich melden, weil er etwas nicht versteht. Daraufhin schließt sich Seman in seiner Expertenfunktion an und bietet Chen seine Hilfe an. Seinen Einsatz markiert Seman durch die Veränderung seiner Körperhaltung. Er stellt sich aufrecht hin und schaut von oben auf Chens Blatt (Abb. 33). Damit ahmt er die Körperhaltung der Lehrerin nach.

**Passage „Semans Expertise“ (Sequenz „Sp-Schreibungen I“, 30:16 – 30:60**

	6 [30:13.9]	7 [30:16.1]	8 [30:17.5]	9 [30:18.9]
<b>Chen [v]</b>	WEIß ich doch nich DAFür meld ich mich			
	10 [30:21.1]	11 [30:22.9]	12 [30:23.9]	13 [30:25.4]
	14 [30:26.5]	15 [30:27.2]	16 [30:29.7]	
<b>Seman [v]</b>	UND zwei n			
<b>Seman [IPA]</b>				fpi:.ne: fpi.ne
	17 [30:31.7]	18 [30:33.7]	19 [30:34.9]	
<b>Chen [v]</b>	spinNE:			
<b>Chen [IPA]</b>	fpi:.ne:			
<b>Seman [v]</b>	spi:me:=SPIme,		(mach) zusammen	
	20 [30:37.3]	21 [30:38.2]	22 [30:40.6]	23 [30:41.8]
<b>Chen [v]</b>	WO katze			
<b>Junge [v]</b>	KATze (--)		nein KATzen:	
	24 [30:44.0]	25 [30:48.0]	26 [30:50.4]	
<b>Chen [v]</b>	nei (-) das SIND_nisch: (-- ) katzen: das SI:ND=sag ich nich (--)			
<b>Seman [v]</b>				WO?
	27 [30:51.5]	28 [30:53.8]	29 [30:57.8]	30 [30:59.0]
<b>Chen [v]</b>	(keine)[ TAtzen:] (---)			SAG ich dir nicht
<b>Junge [v]</b>	k (.) TAtze[boah (-) wie] HEIßT das (.) wie heißt das?			
<b>Seman [v]</b>	SPUren			

Auf Schreibung „Spinne“ bezieht sich Seman antithetisch aufgrund der graphischen Buchstabenausführung. Zwei kleine Buchstaben <n> nebeneinander sehen wie ein <m> aus. Semans Antithese veranlasst Chen zur Korrektur seiner Schreibung. Neben Chen sitzt ein Junge, der nach Beschriftung für das Bild, welches Spuren darstellt, sucht. Seine Varianten „Katzen“ und „Tatzen“, die sich semantisch als Abdrücke von Katzenpfoten auf die Abbildung von Spuren beziehen, weist Chen verbal und Seman durch die Körperlichkeit ab. Er schaut zu dem Jungen nach links (vgl. Abb. 33), lächelt und beim Wegdrehen fasst sich mit der Hand ins Gesicht. Ein konkurrierendes Verhalten durch Hilfeverweigerung zeigt hierbei

Chen. Er stellt sein Fachwissen nicht freiwillig zur Verfügung: [SAG ich dir nicht]. An der Stelle dokumentiert sich ein Enaktierungspotenzial der Orientierung von Frau Bergmann hinsichtlich der Arbeitsorganisation. Die Experten müssen in ihrer Rolle das erworbene Wissen weitergeben. Chen gehört nicht zu der Expertengruppe für das zweite Arbeitsblatt und ist dadurch nicht verpflichtet, seinem Sitznachbar das Wort „Spuren“ zu verraten. Seman schließt sich Chen an, wendet sich anschließend an Ehab nach rechts und verrät ihm das gesuchte Wort „Spuren“ (Abb. 33).

Die nächste Passage findet am Tisch von Ehab statt. Frau Bergmann hält bei ihm zur Kontrolle an und bezieht sich antithetisch auf seine Bezeichnung von Spiegel: [das ist\_n SPA:tn, (-) oKAY]. Dadurch, dass beide Wörter im Anlaut das [ʃp] aufweisen, darf Ehab es behalten.

**Passage „Arbeitsphase“ (Sequenz „Sp-Schreibungen I“), 32:32 – 33:17**

	..	76 [32:32.1]77 [32:78 [32:36.2]	79 [32:39.4]
L [v]	n SPA:ten, (-)OK	das nennt man spa: (.) TE::N:	
L [IPA]		ʃpa:te:n	
Ehab [v]			[spaTEN]
Ehab [IPA]			ʃpate:n
	80 [32:40.3]	81 [32:41.4] 82 [32:41.9]	83 [32:45.5]
L [v]	s p A T E N	spa[TEN wird] es (---) norMAl gesprochen zum	
L [IPA]	ʃpaten	ʃpaten	ʃpate:n
Ehab [v]	SPA:	[SPA: ]	
	..	84 [32:48.8]	
L [v]	SCHREIben kannst du auch sagen spaTE:N	GUCK ma ob dus nochmal	
		85 [32:51.0]	86 [32:52.5]
L [v]	verBEssern [kannst]		
Livian [v]		frau BERG[mann (.)] wie wie schreibt man SPUren,	
	..	87 [32:55.0]	88 [32:56.2] 89 [32:57.7]90 [32:58.7] 91 [33:00.7]
L [v]	wie schreibt man WAS?	SPU: GUCK mich ma an SPU: (.)	
Livian [v]	( - )	SPUren	
Livian [IPA]		ʃpu:n	
	..	92 [33:03.4] 93 [33:04.4]	94 [33:05.9] 95 [33:08.4]
L [v]	R : E : N :	SAGS erst nochmAl	nochmal GANZ laut
Livian [v]	R?	spu:: (.) RE:N	
Livian [IPA]	R	ʃpu:re:n	
	96 [33:10.0]	97 [33:11.7] 98 [33:12.7]	99 [33:13.8]
L [v]		spu: (.) REN wo BIST du denn bei welchem= =nach dem U	
Livian [v]	s p u : ( . ) R E N		
Livian [IPA]	ʃpu:ren		
	100 [33:14.8]	101 [33:15.8]	102 [33:16.9]103 [33:17.6]
L [v]	dann sprich nochmal= =du HÖRST es gleich	JA (.) PRIma	
Livian [v]		R	
Livian [IPA]		R	

Im Einsatz der Pilotsprache dokumentiert sich eine verdeckte Korrektur hinsichtlich Ehabs Schreibung des Wortes „Spaten“. Frau Bergmann evaluiert ihre Orientierung, indem sie zwei

Sprechweisen – eine Explizitlautung mit einem ungespannten [ɛ] und eine Pilotsprache mit einem langen [e:] in der Reduktionssilbe – unterschiedlichen sprachlichen Systemen zuordnet. Eine Explizitlautung steht hier für die natürliche Sprechsprache<sup>68</sup>. Vor dem Hintergrund dieser Evaluation zeigt sich ein positiver Gegenhorizont hinsichtlich der Durchführung einer Schreibroutine. Der Einsatz der besonderen Sprechweise, die von Frau Bergmann im Deutschunterricht zum Schreibenlernen vermittelt wird, wird hierbei von der Lehrerin enacted. Laura sitzt an einem Tisch in der Nähe von Ehab und nutzt ebenfalls eine Förderressource, indem sie nach der Schreibung des Wortes „Spuren“ fragt. Es geht hierbei nicht um die <sp>-Orthographie. Laura proponiert mit ihrer Frage die Abfolge der Phoneme. Problematisch erscheint die Stelle nach dem <u>. Daraufhin setzt Frau Bergmann eine entsprechende Routine ein, anhand derer das Heraushören der Laute fokussiert werden kann.

Am 26.05.2011 werden in der zweiten Stunde zunächst die „Sp“-Wörter gesammelt und Sätze damit gebildet. Die Arbeit erfolgt frontal. Danach setzen die Kinder die Expertengruppenarbeit fort („Sp-Schreibungen II“). Die Aufnahme zeigt, wie Frau Bergmann an Jinas Tisch steht und ihr Arbeitsblatt kontrolliert.

**Passage „Arbeitsphase“ (Sequenz „Sp-Schreibungen II“), 23:55 – 24:37**

	27 [23:55.4]	28 [23:57.6]
<b>L [v]</b>	wie nennt man das ganz VORne? wo man sich manchmal wenn es	
		29 [24:01.0]
<b>L [v]</b>	richtig SPITZ is dann tut man sich weh= =wie NENNT man das?= 30 [24:01.9]                      31 [24:02.8]                      32 [24:03.6]	
<b>L [v]</b>	=eine SPITze (-) würdst du DAS bitte nochmal hinschreiben=	
<b>Jina [v]</b>	= S P I T z e =	
	33 [24:05.1]	34 [24:06.7]                      35 [24:07.7]
<b>L [v]</b>	= mach das nochmal [ W E G , ] [ÄH]                      jina horch mal her	
<b>Jina [v]</b>	[äh]	ICH hab [xxx]

<sup>68</sup> Eine Explizitlautung spiegelt keinen natürlichen Sprechfluss wieder. In der Reduktionssilbe einer Sprechsprache ist beim Wort „Spaten“ ein e-Schwa.

	..	36 [24:09.1]	37 [24:12.1]	38 [24:12.6]	39 [24:14.3]
<b>L [v]</b>		SPI::T (.) z:e: SAG no_ma=		mh_mh (---)	
<b>L [IPA]</b>		ʃpi:t <sup>h</sup> tse			
<b>Jina [v]</b>		SPI::t (.) te			
<b>Jina [IPA]</b>		ʃpi:t <sup>h</sup> te:			
	..	40 [24:15.8]	41 [24:18.9]	42 [24:20.9]	43 [24:21.9]
<b>L [v]</b>		SPI::T (---)[SAG] [(---)]		mh_mh NEIN==du	
<b>Jina [v]</b>		[(---)] [SPI::T (.) he]			
<b>Cihan [v]</b>		[tut]	[SPI::T] [(.) z:]		
<b>Cihan [IPA]</b>		ʃpi:t <sup>h</sup> ts			
	..	44 [24:23.9]			
<b>L [v]</b>		sollst nur das nachsprechen was ICH dir sage GUCK mich mal an (---)			
	45 [24:26.2]	46 [24:28.7]	47 [24:31.0]	48 [24:32.9]	
<b>L [v]</b>		S P I :: T ( - - - )		t z : : e ( - - )	
<b>Jina [v]</b>		Spit		tse	
	..	49 [24:35.4]	50 [24:36.3]	51 [24:36.8]	52 [24:37.8]
					53 [24:39.4]
<b>L [v]</b>		SPIT	tse (-)	[das is SUpEr]	
<b>Jina [v]</b>		spit, (.)se			

Eine Schreibung von Jinas Blatt wird korrigiert: Zuerst erfolgt die Begriffsklärung. In Assoziation mit Jinas Buntstift bildet Frau Bergmann einen semantischen Rahmen für das Wort „Spitze“. Sie beugt sich zu Jina nach unten, zeigt mit dem linken Finger auf die falsche Stelle auf dem Blatt und fasst mit dem rechten Zeigefinger die Stiftspitze an. Hierbei stellt sie durch ihre non-verbale Handlung eine Referenz zwischen dem sprachlichen Zeichen und dem Objekt her. Weiterhin liefert sie einen Hinweis auf das gesuchte Lexem in Form eines Derivats „spitz“. Jina hat demnach einem Bild einen falschen Begriff zugeordnet und soll diesen nun ändern. Während sie ihre Schreibung wegradiert, stellt sich Frau Bergmann aufrecht hin. Anhand ihrer Körperhaltung zeigt sich eine Transposition: Sie schließt die Interaktion mit Jina rituell ab und führt ihren Rundgang durch die Klasse fort. Durch ihre anschließende Handlung nimmt sie den Diskurs mit Jina erneut auf: [ÄH (---) jina horch mal HER]. Frau Bergman proponiert hierbei die Aushandlung der Wortschreibung mithilfe der Pilotsprache als nächsten Schritt. Sie segmentiert das Wort, sodass das Silbengelenk zwischen die Konsonanten gesetzt wird: [SPI::T(.)z:e:]. Die Unnatürlichkeit einer solchen Silbentrennung zeigt sich anhand Jinas gescheitertem Versuch der Nachhamung dieser Sprechart: [SPI::t(.)te]. Jina soll erneut versuchen. Dafür teilt die Lehrerin Wortsegmente auf und spricht den Anfang aus: [SPI:T]. Darauf schließt Cihan an, der in der Nähe sitzt. Durch eine Handbewegung und Kopfschütteln unterbindet Frau Bergmann Cihans Anteilnahme an diesem Prozess. Sie wendet sich Jina zu und schafft einen binären Raum zwischen, indem sie ihre Hände auf Jinas Hände legt. Damit wird Jina von den Nebengeräuschen abgegrenzt und ihre Aufmerksamkeit richtet sich auf die Lehrerin. Verbal fokussiert Frau Bergmann Jinas Artikulation (vgl. Abb. 34).



**Abbildung 34: Jina schreibt „Spitze“ (Sequenz „Sp-Schreibungen II“, 24:23)**

In diesem Vorgang zeigt sich eine auditive sowie physikalische Ebene der Erschließung einer Wortschreibung. Jina soll optisch nachvollziehen, wie die Produktion beider Segmenten – [spit] und [tse] – artikulatorisch gelingt. Zuerst werden die Silben mit einem größeren zeitlichen Abstand und anschließend nacheinander wiederholt. Die Lehrerin validiert Jinas Nachahmung und verlässt den Tisch.

Parallel zur Interaktion zwischen Frau Bergmann und Jina entwickelt sich ein Diskurs zwischen Ahmed, Laura und Egon (Abb. 35). Ahmed erfüllt hierbei seine Beraterfunktion, indem er beiden Kindern nacheinander das dritte Arbeitsblatt erklärt. Non-verbal wird an dieser Stelle eine Interaktion zwischen Kundschaft und einem Experten bzw. Fachmann inszeniert. Ahmed bleibt an seinem Platz sitzen und bedient die Kinder der Reihe nach, indem er sich ihren Arbeitsblättern zuwendet.



**Abbildung 35: Ahmed berät Laura und Egon (Sequenz „Sp-Schreibungen II“, 25:00 und 25:05)**

Auf verbaler Ebene gibt Ahmed im Fall von Laura eine Auskunft bezüglich der Funktionsweise des Arbeitsblatts: [FALSche muss man au einkrö (.) öh\_w (.) ein kreuzen das RICHTliche (.) mu\_äh\_äh BLEIBT da noch und da musst du das richtliche (.) DA an (.) schreiben (-) ok,]. Laura fragt anschließend, was sie mit der oberen Zeile machen muss. Die Aufgabe besteht darin, die Konturen der Grapheme <Sp> und <sp> nachzuschreiben. Ahmed proponiert in seiner Antwort einen Sinngehalt, den Frau Bergmann den Kindern bei der Einführung von <sp> vermittelt hat, und zwar, dass sich die Schreibung aus zwei den Kindern bekannten Buchstaben zusammensetzt – dem <S> und dem <P>. Ahmed setzt das Orthographem <sp> nicht in Verbindung zur Lautung [ʃp], sondern benennt die beiden Grapheme separat. Er sagt: [hier

musst du das S:: schreiben und das P] und gibst Laura ihr Arbeitsblatt zurück. Daraufhin schließt Laura an und erkundigt sich darüber, ob sie die Aufgabe mit einem Bleistift ausführen soll, denn meistens werden bei dieser Art der Aufgaben im TINTO Buntstifte eingesetzt. Ihre Frage bleibt jedoch unbeantwortet, denn Ahmed hat den Diskurs mit Laura durch seine körperliche Aktion bereits abgeschlossen. Während Laura ihre Frage ausspricht, dreht sich Ahmed zu Egon nach links und nimmt sein Blatt in die Hand. In der nächsten Entwicklung zeigt sich, dass Ahmed nach einer Kontrolle die Korrektur von Egons Aufgabe übernimmt. Er streicht etwas durch und setzt seinen Stift beim Lesen auf dem Blatt an. Die Beobachtung von Ahmeds Arbeitsroutine führt Egon zur Erkenntnis über den von ihm gemachten Fehler. Er unterbricht den Leseprozess von Ahmed und nimmt sein Blatt zurück.

#### 4.6 Sp-Schreibungen III und IV

In der dritten Stunde am selben Tag, dem 26.05.2011, wird die Klasse aufgeteilt. Eine Gruppe verlässt mit der Mathelehrerin den Raum. Alle Förderkinder außer Liman, der gerade in der Sprachförderung ist, verbleiben in der Klasse, um videographiert werden zu können. Frau Bergmann nimmt außerdem noch weitere Kinder dazu, damit vier Zweiergruppen gebildet werden können. Außerdem existiert aufgrund einer ungeraden Zahl der Kinder eine Dreiergruppe bestehend aus Jina, Cihan und Egon, die im Fokus der Aufnahme steht.

In der Unterrichtsstunde wird die Vorbereitung eines „Sp“-Würfelspiels thematisiert. Das Spielfeld und die Spielregeln wurden bereits angefertigt. Frau Bergmann übt mit den Kindern frontal die Spielroutinen: Die Kinder sollen mit den Fingern die Fortbewegung der Püppchen auf dem Spielfeld abhängig von der gewürfelten Zahl nachahmen. Wenn die Schüler auf eines der „Sp“-Bilder gelangen, fällt die Bearbeitung von Aufgaben an. Die Aufgabe in den Kleingruppen besteht nun darin, die Aktionskärtchen zu beschriften (Sp-Schreibungen III). In frontaler Form werden zunächst Ideen gesammelt. Die Gruppenphase leitet die Lehrerin wie folgt ein:

##### **Passage „Arbeitsorganisation“ (Sequenz „Sp-Schreibungen III“, 22:16 – 22:47)**

	..	2 [22:16.3]	3 [22:22.0]
L [v]		KLAR geMEINsam überlegt ihr wie SCHREIBen wir das (-- ) denkt dran eine	
	..		4 [22:27.8]
L [v]		LÜcke zwischen den wörtern und holt die BUCHstabentabelle raus geMEINsam	
	..		5 [22:32.3]
L [v]		überlegen was können wir daDARUF schreiben welche AUFGaben (-- ) SO jedes	
	..	6 [22:37.8]	7 [22:47.9]
L [v]		team kriegt ein PÄCKchen mit NEUN sachen, (10.00) geNAU (2.5)	

Frau Bergmann proponiert in ihrer Anweisung drei unterschiedliche Ebenen: soziale, arbeitsorganisatorische und orthographische. Die Kinder sollen Entscheidungen gemeinsam als Gruppe treffen. Die Rechtschreibung spielt bei dieser Aufgabe ebenso eine Rolle. Zum Schreiben sollen die Kinder ihre Anlauttabellen benutzen. Anschließend weist Frau Bergmann darauf hin, dass die Schüler zum Aufschreiben richtige Sätze bilden sollen. Im Rahmen der Vorübungen wurden die Inhalte solcher Aktionen angesprochen. Nun sollen die Schüler die Ideen auf sprachlicher Ebene verarbeiten.

Zu Beginn der Arbeitsphase bittet Frau Bergmann den Aushilfslehrer Karl, eine bestimmte Gruppe zu betreuen. Eine anwesende Praktikantin kümmert sich ebenfalls um eine Zweiergruppe. An dieser Stelle zeigen sich die Gegenhorizonte der Orientierung von Frau Bergmann hinsichtlich der Arbeitsorganisation. Es gibt bestimmte Gruppen, die in Abwesenheit einer Lehrperson ihre Aufgabe nicht bewältigen können, deswegen müssen sie gefördert werden. Die anderen Schüler können alle Vorgaben erfüllen und selbständig arbeiten. Frau Bergmann enaktiert ihre Proposition, indem sie sich zu der Dreiergruppe an das Tischende setzt:



Abbildung 36: Gruppenarbeit (Sequenz „Sp-Schreibungen III“, 24:15)

Die Sequenzanalyse hat ergeben, dass die Lehrerin auf sozialer Ebene die Führung übernimmt, indem sie die Arbeitsorganisation innerhalb der Gruppe rahmt. Darin zeigt sich ihre Vorstellung von der Gruppenbetreuung. Ihre Rahmung proponiert jedoch keine Gruppenarbeit im Sinne einer gemeinsamen Aushandlung von Entscheidungen und Rollenverteilung, sondern stellt eine frontale Abfragesituation her. Dies zeigt sich in dem folgenden vorstrukturierten Frage-Antwort-Setting:

**Passage „Jinas Satz“ (Sequenz „Sp-Schreibungen III“, 24:16 – 25:12)**

	28 [24:16.3]
<b>L [v]</b>	nur ihr müsst euch jetzt erstmal eine AUFGabe überlegen welche möchtet ihr
	.. 29 [24:21.1] 30 [24:23.1]
<b>L [v]</b>	denn NEHmen, (.) zuerst was soll derjenige TUN der bei euch auf ein
<b>Jina [v]</b>	e::::::w:::::
	.. 31 [24:27.3] 32 [24:29.3]
<b>L [v]</b>	BILD kommt [erst SAgen]
<b>Jina [v]</b>	ah: [GEhe, ] gehe erst_ah (-) nee da muss man RAUSgehen es is

	..	33 [24:36.9]
L [v]	[SAG_mal] was soll derjenige TUN	
Jina [v]	[mh::: ]	gehe (.) bitte mal RAus, und komm leise
	..	34 [24:42.0] 35 [24:44.6]
L [v]	(--)	SUPer (---) gehe bitte RAus, (-) und komme leise wieder REIN (
Jina [v]	bitte REIN,	
	..	36 [24:49.9]
L [v]	--)	PRIma (---) so (-) jetzt müsst ihr euch gemeinsam überLEgen was soll die
	..	37 [24:53.4] 38 [24:55.4] 39 [24:58.5] 40 [25:00.5]
L [v]	denn SCHREIben	g PRIma, GEhe heißt das wort (---) [ge,_HE] so
Cihan [v]	g	ge_E,
Egon [v]		[r: (-) r:]
	..	41 [25:05.0] 42 [25:08.0] 43 [25:12.1]
L [v]	heißt es RICHTig	[genau,] h, e: (-) PRIma ge:, (-) he:, LÜcke
Jina [v]	h [(-) e:]	
Cihan [v]	[h ]	
Egon [v]		komm, (-) rein,

Die Lernsituation unterscheidet sich nur formell von der gewöhnlichen frontalen Klassenarbeit, die häufig von Frau Bergmann durchgeführt wird. Aus Jinas und Egons Sicht hat sich im Vergleich zu dem frontalen Unterricht keine Veränderung ergeben. Sie sitzen an ihren gewohnten Plätzen. Eine Differenz lässt sich an der Position Cihans festmachen. Er wechselt seinen Arbeitstisch, der direkt hinter ihm zu sehen ist. Durch die Veränderung der Körperhaltung von Cihan und durch räumliche Trennung anderer Gruppen wurde eine Arbeitsgemeinschaft gebildet. Kommunikativ nimmt Frau Bergmann durch das Hinzufügen des Wortes „gemeinsam“ Bezug auf die Gruppenarbeit. In ihrer inkorporierten Praxis zeigt sich jedoch die Orientierung an eine frontale Arbeitsorganisation und Kontrolle.

In dieser Hinsicht lässt sich eine Divergenz zu Cihans Verhalten rekonstruieren, die sich in der Anfangsphase zeigt und durch die Lehrerdominanz aufgelöst wird:

**Passage „Arbeitsorganisation“ (Sequenz „Sp-Schreibungen III“), 23:51 – 24:01**

	..	20 [23:51.8]
L [v]	zuSAMmen arbeiten, (--)	ihr könnt euch was GANZ [neues überlegen]
Jina [v]		[Jina, (.) Jina] wir
	..	21 [23:57.5] 22 [23:59.9]
L [v]	[SO ]	[erstmal müsst ihr euch, (-) SO ] DIE
Jina [v]	machen_wir schreiben DIEse [eine,]	[wir legen das hier SO hin ]
	..	23 [24:01.9] 24 [24:03.9]
L [v]	bleiben erstmal anna SEite	SO (-) wer kann denn jetzt
Jina [v]		und jeder holt sein STIFT

In Assoziation mit den roten Aktionskärtchen und Bleistiften proponiert Cihan den Anfang der Gruppenarbeit. Anhand seiner Adressierung an Jina zeigt sich seine Haltung Egon gegenüber. Diesen besonderen Status bauen die Kinder und Frau Bergman innerhalb der gesamt-



ten Sequenz auf. Er führt auf die Kompetenzunterstellung zurück. Rekonstruieren lässt sich das an Egons Schreibung des Wortes „Aufgabe“:

**Passage „Egons Satz“ (Sequenz „Sp-Schreibungen III“), 35:03 – 35:30**

	..	185 [34:59.0]	186 [35:03.1]	187 [35:05.7]
<b>L [v]</b>			auf, (.) gabe:	nicht A, (-) wie heißt das
<b>Cihan [v]</b>				a::
	..	188 [35:09.9]	189 [35:11.9]	
<b>L [v]</b>		ganze zuSAMmen, [au,		LANGsam für ihn
<b>Jina [v]</b>		AU [hab ICH gesagt]		
<b>Cihan [v]</b>			f: (--)	auf, (--)
	..	190 [35:17.6]	191 [35:21.7]	192 [35:25.0]
<b>L [v]</b>		Cihan		du müsstest ihm nochmal ZEIGen
<b>Cihan [v]</b>		ähm	ga	
<b>Egon [v]</b>		auf,	g: WELche g,	
	..		193 [35:29.0]	
<b>L [v]</b>			ja:: LASS ihn_ mal (-)	das ist für [ihn okay]
<b>Jina [v]</b>		der macht aber (ein GROßes g)		
<b>Cihan [v]</b>				[auf,(.) ga:_a]

Das Wort „Aufgabe“, welches einen Bestandteil von Egons Satz darstellt, wird in einer routinierten Weise durch das Auflautieren aufgeschrieben<sup>69</sup>. Cihan führt das Auflautieren durch. Nachdem der Anlaut [au] festgestellt wurde, setzt Cihan mit [f] und [g] fort: [f: (--)

Auf fachlicher Ebene lässt sich ebenfalls die Dominanz von Frau Bergmann rekonstruieren. Sie strukturiert alle Arbeitsschritte vor: Zuerst soll eine Idee ausgesprochen werden. In der Dreiergruppe generiert Jina alle Ideen und spricht sie in einer korrekten Form aus, sodass der anschließende Schritt der Satzformulierung entfällt. Die Schreibfunktion übernehmen die Kinder der Reihe nach. Darin zeigt sich die Vorstellung von Frau Bergmann bezüglich der Gruppenarbeit: Alle Kinder dürfen ein Schreibprodukt herstellen. Beim Schreiben orientieren sich die Kinder an die Lautieroutine, die unter der Kontrolle von Frau Bergmann durchgeführt wird. Dabei werden alle Wörter im Satz in Laute zerlegt und nacheinander den entspre-

<sup>69</sup> Vgl. dazu Sequenzen „N-Schreibungen“ und „Ei-Schreibungen“.

chenden Buchstaben zugeordnet. Die Arbeitsweise besteht darin, dass ein jeweiliges Kind den Laut benennt, auf ein Feedback von Frau Bergmann wartet und einen Buchstaben aufschreibt. Die Kinder benötigen hierbei keine Anlauttabelle. Sie stellen keinen Bezug zu den Bildern her, sondern schreiben die Grapheme sofort auf. Diese Schreibtätigkeit lässt sich als Buchstabendiktat auffassen.

Im selben Klassenraum befindet sich Karl am Tisch von Laira und Sanat. Seine Funktion lässt sich als korrigierend bestimmen. Der Aushilfslehrer greift dann ein, wenn die Schüler in ihren Aushandlungen nicht weiterkommen oder beim Schreiben Fehler begehen:

**Passage „Sanats Satz“ (Sequenz „Sp-Schreibungen III“), 31:11 – 32:23**

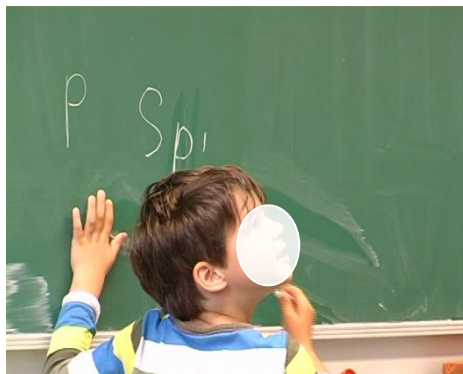
	..131 [30:19.3]132 [31:11.9]	133 [31:14.3]
Karl [v] Sanat [v]	und NOCH eine aufgabe überlegen	[was muss die karte ziehe ISCH (-) [die karte
	134 [31:19.7]	135 [31:21.5] 136 [31:27.0]
Karl [v] Sanat [v]	man machen] wenn man (--) was kann dadrauf STEHEN, ziehe isch ]	äh:::m:: (5.0) isch:: (---)
	137 [31:32.1]	138 [31:34.9]
Karl [v] Sanat [v] Laira [v]	gucke ein (2.0) äh: ich gucke im FERNseher	ein FERNseher, wir spielen das spiel
	139 [31:39.0]	140 [31:42.0]
Karl [v] Laira [v]	ja hier in der KLASse GIBT es hier ein fernseher, nein	mh_mh also wird es
		141 [31:45.0]
Karl [v] Laira [v]	schonmal SCHWIERig überlegt euch mal was ANderes	(4.8) ich schreibe [auf die
	142 [31:52.9]	143 [31:56.2] 144 [31:58.0]
Karl [v] Sanat [v] Laira [v]	isch:: [nein (-) nein ] ich MAle auf der Tafel] [ich male auf der tafel ]	[WAS denn,] [ e i n V O g e l , ] [äh:m (---)ein burg
	145 [32:00.2]	146 [32:03.0]
Karl [v] Sanat [v]	eine burg oder ein VOGel müsst ihr euch entSCHEIden	ein WURM (--) wurm
	147 [32:05.8]	
Karl [v] Sanat [v] Laira [v]	[also, ] aber nicht ICH male einen wurm sondern du sollst die ist LEICHT [oKAY wurm]	
	148 [32:10.7]	
Karl [v]	aufgabe jemand STELlen, (-) also sagst du male, (-) einen wurm, (-) an die tafel	
	149 [32:14.7]	150 [32:18.3] 151 [32:23.0]
Karl [v] Sanat [v] Laira [v]	(2.0) hilf ihm mal beim buchstaBIeren, (-) MAle (-) maLE::	[ma::] [a::] l: [wu:] [e::]
	152 [32:27.9]	
Karl [v] Laira [v]	genau das l hata noch NICHT (2.0) (einer) daNEben, male, (.) FINGERlücke, (-) e::	

Karl leitet das Einrichten der nächsten Aktionskarte ein. Daraufhin proponiert Sanat in Assoziation mit dem Kärtchen als Schreiboberfläche seine Schreiberfunktion. Im Arbeitsprozess zeigen sich die gleichen Schritte wie bei der Dreiergruppe. Zuerst soll eine Idee entwickelt werden. Den Vorschlag mit dem Fernseher (vgl. 31:27-31:32) lehnt Karl ab und bezieht die Ausführung der Aktion auf aktuell gegebene räumlich-zeitliche Verhältnisse. Die nächste Idee handeln Sanat und Laira in einem antithetischen Diskurs inhaltlich aus. Es geht um das Malobjekt. Aufgrund der Leichtigkeit der Ausführung einigen sich die Kinder schließlich auf einen Wurm. Im nächsten Schritt wird ein schreibfertiger Satz vorbereitet. Die auf Aktionskarten dargestellte Sprechhandlung trägt die semantische Funktion einer Aufforderung. Daher soll die grammatische Korrektur des Verbmodus vom Indikativ auf Imperativ vorgenommen werden. Diesen Sachverhalt erklärt Karl durch die Adressierung an eine andere Person und formuliert selbst eine korrekte Satzform. Beim Auflautieren soll Laira Sanat helfen. Sie schließt jedoch an das gemeinsam ausgehandelte Wort „Wurm“ an, während sich Sanat auf Karls Satz orientiert und das erste Wort „Male“ auszusprechen anfängt. Hierbei konzentriert er sich im Gegensatz zu Jina, die im Rahmen ihrer Schreibtätigkeit Wörter in einzelne Laute segmentiert, auf die Sprechsilben. Da die Kinder das Aufschreiben der Wörter mit einem höheren Selbständigkeitsgrad als die Dreiergruppe von Frau Bergmann durchführen, lässt sich die Schreibtätigkeit als Wörterdiktat zusammenfassen. Das Diktieren wird in beiden Fällen übernommen, indem die Lehrpersonen die Wörter bzw. die Buchstaben vorsagen oder wiederholen. Hierbei spielt die Orthographie keine entscheidende Rolle. Es geht vielmehr um die Graphem-Phonem-Zuordnung und um die Abfolge der Grapheme im Wort. Diese Orientierung wird durch die Vorgaben der Lehrkräfte vermittelt. Die Kinder zeigen sich hierbei komplementär. Außerdem lässt sich eine Produktorientierung rekonstruieren. Dies zeigt sich darin, dass alle Kinder daran interessiert sind, eine Aktionskarte eigenhändig zu beschriften.

In der vierten Stunde dürfen die Kinder ihre Spiele in Partnerarbeit farbig gestalten. Es folgen keine Schreibaufgaben. Am nächsten Tag, dem 27.05.2011, konnte das fertiggestellte Spiel mit dem Partner erprobt werden („Sp-Schreibungen IV“). Im Fokus steht Michael, der innerhalb der Sequenz zwei gleiche Aktionskarten gezogen hat. Die Aufgabe darauf liest er vor: [sch::[ei::: (.) sch:r:ei::b (.) an] (-) die TAfel (.) ein wort] (vgl. Sequenz „Sp-Schreibungen IV“, 10.36-10:45). Michael geht lächelnd an die Tafel, Ehab – sein Gruppenpartner – kommt hinterher. An der Tafel befindet sich auch FSJler Paul. Auf das Vorhaben von Michael, das Wort „Tafel“ zu schreiben, bezieht sich Ehab antithetisch. Abweichend von der Aktionskarte bestimmt er ein „Sp“-Wort als Schreibgegenstand. Daraufhin unterbricht Paul das Auflautieren des Wortes „Tafel“. Der Prozess kehrt zur Wortfindung zurück. Michael verbindet das [t] in „Tafel“ mit dem [p] und artikuliert „Straf“, was von Paul nicht akzeptiert wird. Danach sucht

Michael nach einer Gegenstandsbezeichnungen im Klassenraum und nennt „Stift“, „Tisch“ und – in Assoziation mit der Anlauttabelle – „Ameise“. Paul verweist auf die „Sp“-Bilder, welche für das Spielfeld benutzt wurden. Daraufhin nennt Michael das Wort „Spritze“, welches im Folgenden an die Tafel geschrieben wird. Paul steht hinter Michael und kommentiert seine Schreibung. Dieser Vorgang soll rekonstruiert werden.

Zunächst schreibt Michael das Orthographem <Sp>. Paul zeigt sich divergent und bricht den Schreibprozess ab. Begründet wird dies durch die falsche Schreibweise des Buchstabens „p“, wobei Michael zwei Drehungen macht und einen Strich nach unten zieht. Von Paul wird die umgekehrte Reihenfolge der graphischen Elemente von <p> angegeben – zuerst ein langer Strich nach unten und dann der Bauch. Paul schreibt ein <P> an der Tafel vor und fordert Michael auf, seine Schreibung zu wiederholen (Abb. 37).



**Abbildung 37: Michael schreibt <p> (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)**

Im Folgenden wird ein nächster Laut durch das langsame Sprechen ausgehandelt. In Anknüpfung auf Pauls Sprechweise [SPRI:tze] nimmt Michael das „l“ wahr und schreibt es auf die Tafel. In seiner Nachfrage, ob es sich um ein langes „l“ handeln würde, zeigt sich die Orientierung an die Sprechsprache von Paul. Das in der Pilotsprache lang ausgesprochene „l“ verbindet Michael mit einem anderen Graphem. Daraufhin beugt sich Paul zu Michael und artikuliert den Konsonantencluster in Pilotsprache: [SPR:]. Michael leitet den Laut [r] ab. Seine Schreibweise von <r> wird von Paul bemängelt. In der Luft zeigt er vor, wie ein kleines <r> geschrieben wird. Währenddessen notiert Michael bereits ein <s>, welches mit der Artikulation eines stimmlosen Frikativs begleitet wird. Paul korrigiert seine Aussprache, indem er das Wort syllabisch trennt und die Silbengrenze zwischen dem [t] und dem [ts] zieht, sodass beide Laute deutlich hörbar sind. Michael schließt darauf non-verbal an, indem er das <s> wegwischt und stattdessen ein <t> schreibt. An dieser Stelle äußert Ehab einen Tipp. Er spricht [t] und [ts] aus, wodurch die Lautstruktur des Wortes widerspiegelt wird. Sein Hinweis wird von Michael durch wilde Gestikulationen und einen mit verstellter Stimme ausgeführten Ruf „ich weiß es“ abgewiesen.

**Passage „Spritze“ (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)**

	65 [13:21.3]	66 [13:25.8]
Michael [v]	s::: s::[:]	[s::]
Paul [v]	alles ist in Ordnung [nein hörst] du da (-) ein = [heißt es] sprit se oder heißt	
	67 [13:29.6]	68 [13:32.3]
Michael [v]	NEIN das GEHT nicht so=	
Paul [v]	e s s p i t t s e da hast du ein (.) SCHARfes ts::	
	69 [13:33.8]	70 [13:34.8] 71 [13:37.1]
Paul [v]	= doch das GEHT so ja (-) SO dick musst du_s jetzt au_nich	
	72 [13:40.6]	73 [13:42.1] 74 [13:43.5] 75 [13:45.4]
Michael [v]	z:e:::	
Paul [v]	m a c h e n ( - - - ) spitZE::: was ist das denn fürn E ma:n=	

Michael versucht den nächsten Buchstaben nach dem <t> zu identifizieren. Zunächst schreibt er ein <s> hin (Abb. 38). Paul weißt die Schreibung ab, indem er einen Kontrast zwischen zwei Lautungen herstellt: [ʃprɪt se] und [ʃprɪt t̪se]. Michael reagiert darauf non-verbal an, indem er das „Z“ anstatt des „S“ hinschreibt. Währenddessen löst Paul mit der Angabe „du hast da ein scharfes ts.“ die Schreibung auf. Michael bezieht sich auf den genannten Buchstabennamen und wischt sein <z> weg. Diese Handlung begleitet er mit der Angabe „nein, das geht nicht so“, die sich auf die graphische Darstellung bezieht. Paul widerspricht diesem Vorgang und somit seiner eigenen Aussage (vgl. 13:33). Michael schreibt erneut das <z> auf der vom Wegradierten schmutzigen Stelle, sodass der Buchstabe stärker als die anderen auffällt. Paul verweist in diesem Zusammenhang auf die Dicke des <z>. Zum Schluss wird das Schwa herausgehört. Den Buchstaben <e> schreibt Michael auf seine Art – von unten nach oben. Darauf schließt Paul an und zeigt an der Tafel, wie ein <e> korrekt verschriftlicht wird (Abb. 38).



**Abbildung 38: Michaels Schreibvorgang (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)**

Im Rahmen der dargestellten Divergenz lässt sich Michaels Orientierung beim Schreiben vor allem als produktgerichtet beschreiben. Seine Freude und Aufregung, an die Tafel zu gehen, zeigen sich am Sequenzanfang. Die beiden Schüler – Michael und Ehab – haben diesen Auftrag im Rahmen ihrer Gruppenarbeit als Aktionskarte entworfen. Ein Tafelanschrieb mit

einer Kreide hat für die Kinder im Gegensatz zur Nutzung von Papier und Stift einen anderen Wert. In dieser Klasse kommt es außerdem nicht oft vor, dass die Kinder an der Tafel schreiben dürfen und sollen. Meist übernimmt Frau Bergmann im Rahmen ihrer frontalen Beiträge diese Tätigkeit. Folglich orientiert sich Michael beim Schreiben darauf, Kreidespuren an der Tafel zu hinterlassen. Schreiben stellt für ihn einen medialen Prozess dar. Im Gegensatz dazu ist Paul vor allem auf die graphische Produktion der Buchstaben konzentriert.

Eine Weile später würfelt Michael erneut auf ein „Sp“-Bild und zieht eine Aktionskarte mit dem gleichen Auftrag wie zuvor. Im Fokus sind Seman und Michael, die an der Tafel mit dem Rücken zur Kamera stehen. Michael hat Semans Idee übernommen und schreibt das gleiche Wort wie er: „springen“. Durch Abhören erarbeitet sich Michael die Graphemabfolge „springen“ (vgl. Abb. 39). Die Problemstelle bildet ein stimmhafter velarer Nasal [ŋ] in der Wortmitte, der mit zwei Graphemen <ng> verschriftet wird und dessen Artikulation schwer explizierbar ist.



Abbildung 39: Seman und Michael schreiben „springen“ (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)

In diesem Moment erscheint Frau Bergmann an der Tafel und übernimmt Michaels Betreuung. Die erste Strategie, die sie versucht, bezieht sich das Auflautieren. Michael soll das Wort langsam aussprechen. An der entscheidenden Stelle hält Lehrerin ihn mit einer Handgeste auf. Sie berührt Michael mit dem rechten Zeigefinger an der Schulter und richtet den linken Zeigefinger auf seinen Mund (Abb. 40 rechts). Nach dem diese Aktion zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis geführt hat, spricht Frau Bergmann die erste Silbe selbst aus [ʃpʁi:ŋ] und fragt nach der Fortsetzung. Im Folgenden entwickelt sich ein divergenter Diskurs:

**Passage „Springen“ (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“, 17:35 – 18:17**

	24 [17:35.1]	25 [17:38.3]	26 [17:40.3]	27 [17:41.4]	28 [17:43.2]
Michael [v]		n::e:::n.	sprinGEN		
Michael [IPA]			ʃpʁiŋən		
L [v]	w e i t e r ,		SPRIInen?		SPRING? (--): wie heißt der ZWEIte
L [IPA]			ʃpʁi:ɛ:n		

	29 [17:44.8]	30 [17:45.3]	31 [17:46.8]	32 [17:48.5]	33 [17:51.3]
Michael [v]	SPRING (--) SEIL springen (-) [seil,]				
L [v]	t e i l , SPRING, =		ja [(.)] mh_mh (---) wir		
		34 [17:53.2]		35 [17:56.6]	36 [17:57.8]
Michael [v]	SPPRING: (-) gen				
L [v]	K L A T s c h e n m a l SPRING: (---) gen (--) nochMAL (-)				
L [IPA]	ʃpʁɪŋ ɡən				
	37 [18:00.1]	38 [18:00.7]	39 [18:02.2]	40 [18:04.0]	
Michael [v]	HÄH?				
L [v]	SO: (--)SPRING hast du schon mit WELchem buchstaben gehts				
		41 [18:05.8]	42 [18:07.0]	43 [18:08.8]	44 [18:10.2]
Michael [v]	k (--) ((unverständlich))				
L [v]	DANN weiter, guck MICH ma anSPRING, (--)		g		
	45 [18:11.6]	46 [18:12.9]	47 [18:13.7]	48 [18:14.3]	49 [18:15.2] 50 [18:17.2]
L [v]	g g Genau und JETZT guck ma geNAU GE:N SPRING ge:n mach				
L [IPA]	ʃpʁɪŋ ɡən				

Michael setzt die Artikulation der ersten Silbe durch die Äußerung „nen“ fort, woraufhin die Lehrerin das ganze Wort ausspricht: – „springen“. Durch die korrekte Aussprache ist Michael wieder bei seiner Ausgangsform. Frau Bergmann startet eine zweite Schleife ihrer Silbenstrategie. Mithilfe der Teilung von [ŋ] auf zwei Silben soll das [g] klar zu hören sein. Die Lehrerin spricht die erste Silbe „spring“ und fragt nach dem zweiten Teil. Sie befindet sich auf der phonetischen Ebene, während Michael sich auf der semantischen Ebene bewegt. Er bezieht „den zweiten Teil“ auf eine Redewendung oder ein Wortgefüge. Hierbei übernimmt er die erste Silbe „spring“, die mit dem Imperativ von „springen“ homonym ist, und fügt ein Objekt „Seil“ hinzu. Frau Bergmann führt eine rituelle Zwischenkonklusion aus, indem sie zustimmt und sich zu Michael kniet.

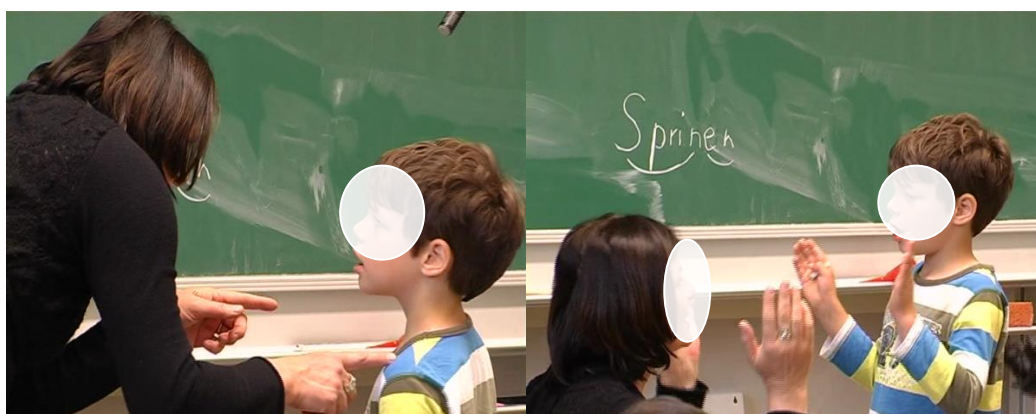


Abbildung 40: Frau Bergmann und Michael an der Tafel (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)

Im nächsten Schritt proponiert die Lehrerin den Einsatz einer anderen Strategie. Sie fordert Michael auf, die Silben zu klatschen (Abb. 40 rechts). Die phonetische Grundlage zu diesem non-verbalen Vorgehen bietet sie jedoch selbst. Indem sie [SPRING: (---) gen] ausspricht,

nimmt sie Michael die Lösung ab. Nun muss er diese Sprechweise nachahmen und entscheiden, welcher Buchstabe nach der ersten Silbe kommt.

Michael orientiert sich beim Schreiben auf seine Sprechsprache und auf die im Unterricht erworbene Lautierstrategie, die aufgrund der phonologischen Wortstruktur im gegebenen Fall nicht produktiv erscheint. Michael schreibt von Seman nicht ab, obwohl die beiden Schüler nebeneinanderstehen und Semans Schreibung in Betracht der fehlenden Reaktion der Lehrpersonen korrekt zu sein scheint.

## 4.7 Eu-Schreibungen I und II

Die drei Unterrichtseinheiten thematisieren die Schreibung des Diphthongs <eu>. Es geht um die Jahrgangsmischung der Goethe-Schule. Alle Kinder arbeiten an ihren Wochenplänen. Die Erst- und Zweitklässler haben somit unterschiedliche Aufgaben und arbeiten separat. Am 30.05.2011 sammeln sich alle Erstklässler in einem Kreis im hinteren Teil des Klassenraums und Frau Krause erläutert ihre Aufgabe. Mit den neuen Wochenplänen dürfen die SchülerInnen anfangen, nachdem sie ihre Lernwörter mit <eu> ausgeschnitten und einmal geschrieben haben. Am nächsten Tag, dem 31.05.2011, wird die Arbeit der Klasse ähnlich organisiert („Eu-Schreibungen I“). Die Erstklässler sollen erneut ihre Lernwörter schreiben. Danach können sie in einem Rennauto-Buch die Seite mit dem „Eu“ erarbeiten. Der gleiche Ablauf erfolgt auch am nächsten Tag, dem 01.06.2011, an dem die Erstklässler zuerst ihre Lernwörter wiederholen sollen und danach in einem Rennauto- oder einem Raketenbuch<sup>70</sup> entsprechende „Eu“-Aufgaben machen können („Eu-Schreibungen II“).

Folgende Darstellung basiert auf der Rekonstruktion der Unterrichtsinteraktion an beiden Tagen – dem 31.05.2011 und dem 01.06.2011. Die Analyse zeigt, dass die Prozesse am zweiten Unterrichtstag vor allem durch das Aufgabenformat und die Sitzordnung als Fortsetzung bzw. Entwicklung der Interaktionen am vorigen Tag betrachtet werden können. Folglich stehen zwei Tischgruppen im Fokus der Analyse.

Die erste Tischgruppe setzt sich aus vier Kindern zusammen: Anna und Leon sind Zweitklässler, Daran und Roda gehen in die erste Klasse. Beide Mädchen sitzen nebeneinander, wie auch die beiden Jungen. Auf sozialer Ebene konnte eine Kooperation zwischen den Erst- und Zweitklässlern sowie eine Konkurrenzsituation zwischen den beiden Erstklässlern rekonstruiert werden. Die Kooperation wird bei der Bearbeitung diverser Themen sichtbar. Vor allem erscheinen die Arbeitsmaterialien und das Fachwissen relevant. Beispielsweise wird

---

<sup>70</sup> Die Bezeichnungen *Rennauto-Buch* und *Raketenbuch* wurden den Transkriptionen entnommen. Wahrscheinlich handelt es sich hierbei um Grundschulhefte mit entsprechenden Motiven, die innerhalb der Klasse so genannt werden.



Leon von Daran aus eigener Initiative mit Schreibmaterialien versorgt. Die Gruppendynamik auf fachbezogener Ebene lässt sich anhand der folgenden Passage aufzeigen:

**Passage „Heu“ (Sequenz „Eu-Schreibungen II“), 27:33 – 28:01**

	155 [27:33.0]	156 [27:36.5]	157 [27:40.9]	158 [27:49.9]
<b>L [v]</b>	(2.5) welche SEIte		super (9.05)	kannst du LEsen was du
<b>Roda [v]</b>	(1.8) hier (-- ) 49 und 50			
	..	159 [27:53.0]	160 [27:55.0]	
<b>L [v]</b>	da RAUSbekommen [hast,]		super und da,	(-) nochMA:L;
<b>Roda [v]</b>	[ja] bunt		bluME:N	blume:n
	..	161 [27:57.5]	162 [28:01.5]	
<b>L [v]</b>	BLUMen SUper		(2.5) ah GUCK mal (-- ) was	
<b>Anna [v]</b>	(2.8) das musste ich ihr erKLÄren			

Die Klassenlehrerin Frau Krause ist am Gruppentisch anwesend und kontrolliert Rodas fertige Aufgaben aus dem Wochenplan. Sie hat sich rechts von Roda gehockt. In der Art, wie Roda ihre Wörter vorliest, zeigt sich ihre Orientierung auf die Explizitlautung [blume:n]. Es lässt sich vor allem an der Betonung der Schwa-Laute am Wortende festmachen: [(---) ei\_ne: (-- ) diCKE: BIENE:] (vgl. Sequenz „Eu-Schreibungen II“, 22:58). An die Validierung von Frau Krause durch die Wiederholung in Standardlautung schließt Anna an. Sie gibt an, an dem erfolgreichen Schreibprozess von Roda teilgenommen zu haben.

**Passage „Heu“ (Sequenz „Eu-Schreibungen II“), 29:48 – 31:14**

	..	186 [29:48.8]		
<b>L [v]</b>	das war immer das Laufen		[und die VORSilben,]	sollst du, (3.0)
<b>Leon[v]</b>	mh_mh,			
<b>Daran [v]</b>			[LEon]	[LEon]
	..	187 [29:55.8]	188 [29:58.7]	
<b>L [v]</b>	sollst du EINKreisen		[geNAU ja ]	(2.0) klaus_°h_h (---)
<b>Leon[v]</b>	zum beispiel [WEG (-) (Xx)]			
<b>Daran [v]</b>	[leo::n ]			
	..	189 [30:04.7]	190 [30:09.2]	
<b>L [v]</b>	ä_NEIN		ZEIgen das eine WEIß ich	
<b>Klaus [v]</b>	(---)ich hab schon alle arbeitsblätter FERTig			
	..	191 [30:11.2]	192 [30:13.2]	
<b>L [v]</b>	Okay		okay (-) REST, hast DU ne FRAGE,	
<b>Leon[v]</b>	DEUTSCH			
<b>Daran [v]</b>	(2.5) ich weiß nicht was ist DAS			
	..	193 [30:19.9]		
<b>L [v]</b>	hast du schonma am TISCH gefragt, (---) frag_ma leon ich glaube er WEIß das			
	..	194 [30:22.2]	195 [30:27.2]	
<b>Leon[v]</b>	was, (2.2) DAS da,		[DAS_da meintest du]	
<b>Daran [v]</b>	leon was IST da:s,			
<b>Anna [v]</b>	habt ihr auch [in den LERNwörtern]			

	196 [30:29.2]	197 [30:32.1]	198 [30:34.1]		
<b>Leon</b> [v]	(2.0) das ist HEU ja [HEU (---) hast du grad eben als LERNwörter]				
<b>Daran</b> [v]	(--)[HEU,] [HEU (-) ein_EINma ]				
<b>Anna</b> [v]	[hast du grad eben noch geSCHRIEben]				
<b>Roda</b> [v]	[FERtig]				
	199 [30:38.0]	200 [30:41.8]	201 [30:46.1]	202 [30:50.0]	203 [30:53.8] 204 [30:56.1]
<b>Daran</b> [v]	(2.2) HO, (.) je(4.3) e: (-) u HEU (-- OJ (.) LE (-- OJ, (.) LE (1.5) OJ (3.0)				
		205 [31:07.6]	206 [31:09.4]	207 [31:12.2]	208 [31:14.2]
<b>L</b> [v]	wie du MÖCHtest kevi:n (0.2) oKAY (-				
<b>Daran</b> [v]	oji::l: ojl, ä ojl FERtig(1.8) hi				

Im weiteren Interaktionsverlauf wendet sich Frau Krause den Aufgaben von Leon zu und erklärt ihm seinen nächsten Schritt. Er soll die Verbpartikel markieren. In Ihrer Erklärung benutzt sie Fachvokabeln wie „Wortstamm“ oder „Vorsilben“, die von Leon durch Exemplifizierungen elaboriert werden: [zum beispiel WEG]. Währenddessen wird Leon mehrfach von Daran adressiert. Auf Darans Meldung reagiert Frau Krause mit einer direkten Frage (vgl. 30:13). Es geht bei seiner Angelegenheit um eine Bildbezeichnung, die er für sein Arbeitsblatt benötigt. Die Lösung soll er am Tisch erfragen und wendet sich nach Angabe der Lehrerin erneut an Leon. Während sich Leon das Bild anschaut, verweist Anna in Assoziation mit Lernwörtern darauf hin, dass alle Wörter bereits durch die Lernwörterarbeit mit Kärtchen bekannt sein sollten. Leon bezeichnet das Bild als „Heu“ und schließt an Annas Proposition an. Daran bezieht sich auf das Lexem und setzt an der Stelle eine Silbenstrategie ein, indem er einmal klatscht und das Wort laut artikuliert. Dies wird von Leon validiert. Das gleiche Vorgehen zeigt sich beim nächsten Wort „Eule“, welches Daran aufschreibt.

Zusammenfassend ist der Diskursverlauf als eine sich in der Divergenz entwickelte Kooperation zu bezeichnen. Leon wurde indirekt von Frau Krause beauftragt, Daran bei seiner Frage Hilfestellung zu leisten. In dieser Angelegenheit hat die Lehrerin eine Expertise durch die Kompetenzzuschreibung an den Zweitklässler übertragen. In Annas und Leons Reaktion bezüglich der Bildbezeichnung zeigt sich eine geteilte Orientierung auf den Einsatz einer Lernstrategie, welche die zur Verfügung stehenden Ressourcen beansprucht. Daran wird daher auf seine Wörterkärtchen verwiesen, die er vor kurzem ausgeschnitten und durch das Abschreiben geübt hat. Hierbei wird das Kopieren als Schreibstrategie vermittelt. Daran lässt sich darauf nicht ein. Anhand seines Verhaltens ist erkennbar, dass ihm das Wort „Heu“ unbekannt ist, bzw. dass er das Lexem keinem Referenten zuordnen kann. Daran orientiert sich auf das Erledigen seiner Schreibaufgabe durch das syllabische Sprechen.

Die Konkurrenz zwischen den Erstklässlern lässt sich an zwei Stellen festmachen. Im ersten Fall geht es um die Revierteidigung. Die Divergenz zwischen Roda und Daran zeigt sich in der Aushandlung des zur Verfügungen stehenden Platzes auf dem Tisch. Durch zahlrei-

che Arbeitsmaterialien und Schreibinstrumente ist der Gruppentisch belegt. Auf den Streit zwischen den beiden Erstklässlern reagiert Anna, indem sie durch ein Zisch-Geräusch um Disziplin bittet (vgl. Abb. 41 links). Roda fordert Daran auf, seinen Tisch aufzuräumen, während er seine Tischhälfte an sich heran zieht. In diesem Moment steht Anna auf und legt Darans Karteikarten, sein Heft und sein Blatt von der rechten Seite nach vorne (Abb. 41 rechts). Hiermit konkludiert sie rituell durch ihre non-verbale Handlung den Diskurs zwischen den Kindern.



Abbildung 41: Anna räumt den Tisch auf (Sequenz „Eu-Schreibungen I“, 22:01 und 22:19)

Ein weiteres Thema, welches als Grundlage für ein Konkurrenzverhalten herangezogen wird, bezieht sich auf den Wochenplan. Das didaktische Instrument proponiert die Konkurrenz in seiner Struktur insofern, als dass die Schüler abhängig von ihrem Lerntempo vorwärtskommen. Dieser Sinngehalt zeigt sich im divergenten Diskurs zwischen Roda und Daran:

**Passage „Raketenbuch“ (Sequenz „Eu-Schreibungen II“), 26:06 – 26:39**

	..	
<b>L [v]</b>	kannst raKEtenbuch_ja	[wo IST es denn, wo IST dein
<b>Daran [v]</b>	aber ich HAB [nicht]	[ich hab mein
	137 [26:15.0]	
<b>L [v]</b>	raKEtenbuch,]	dann nimm_ma das
<b>Daran [v]</b>	] äh:m AUtobuch nicht fertig	
	138 [26:20.0]	
<b>L [v]</b>	AUtobuch erst fertig_das OJ (---) ja,	
<b>Daran [v]</b>	(3.0) ((hm_hm_hm))	
	139 [26:26.1]	140 [26:29.9]
<b>Roda [v]</b>	daran_daran ich bin auf den ganzen WOchenplan fertig (das xxx)	
	141 [26:35.0]	142 [26:39.4] 143 [26:53.5]
<b>Daran [v]</b>	(1.0) zwei (---) FERtig (5.5) ((hhh)) (4.0)(---) halLO	
<b>Roda [v]</b>	hier,_hier, und HIER	

Daran handelt mit Frau Krause seine nächsten Schritte aus. Da er sein Raketenbuch nicht finden kann, soll er in einem anderen Arbeitsheft Aufgaben zu dem Graphem <eu> erledigen. Seine Imitation von Weingeräuschen lässt auf den großen Aufwand schließen, den er zu bewältigen hat. Darauf reagiert Roda und positioniert sich Daran gegenüber divergent,

indem sie über ihre Fortschritte in Assoziation mit dem Wochenplan berichtet und diese vorführt. Der Diskurs wird von Daran non-verbal durch Gähnen rituell konkludiert (siehe Passage „Raketenbuch“, 26:39).

Unabhängig von der Gruppendynamik und der sozialen Ebene sollen die Orientierungen der Kinder beim Schreiben rekonstruiert werden. Hierbei bieten sich zwei Passagen an, die sich innerhalb der Interaktionen zwischen einzelnen Schülern und den Lehrpersonen ereignet haben. Zunächst wird Leons Verhalten fokussiert. Er arbeitet an dem Thema „Trennbare Verben“ (vgl. auch Passage „Heu“) und soll Sätze bilden. Dafür nimmt er die Hilfe der Förderlehrerin in Anspruch.

**Passage „Trennbare Verben“ (Sequenz „Eu-Schreibungen I“), 00:01 – 00:43**

	0 [00:01.1] [00:01.9]	2 [00:04.1]	3 [00:05.8] 4 [00:06.9]
L_Fö [v]	okay (-) jetzt DEIne frage		
Leon [v]	WARte, °h (-) HIER wie soll man ein_n SATZ		
	5 [00:08.9]	6 [00:12.3] 7 [00:13.5]	
L_Fö [v]	hm		[wo LIEGT ] das
Leon [v]	machen viel spielz:_zeug heRUMliegen		viele, (-) [SPIELzeuge]
	8 [00:16.2]	9 [00:19.4]	10 [00:20.6] 11 [00:21.5]
L_Fö [v]	denn? (2.0) wo LIEGT das denn		JA und wie könnte ich
Leon [v]	im SPIELzimmer,		
	12 [00:23.5]		13 [00:28.0]
L_Fö [v]	dann den satz ANfangen?		SUper
Leon [v]	viele spielzeuge liegen im SPIELzimmer harum		
	14 [00:29.0]	15 [00:30.2]	16 [00:32.0] 17 [00:35.6]
L_Fö [v]	zum BEIspiel das wär ein TOLler satz		[oKAY?]
Leon [v]	[aber da ]steht harumLIEgen		
	18 [00:38.0]	19 [00:38.8]	20 [00:41.1]
L_Fö [v]	mh_mh, das (-) das ist_(n) ein VE:RB, aber ein TRENNbares verb das HEIßT,		
	22 [00:43.3]	23 [00:45.0]	
L_Fö [v]	wir können das sogar TRENnen wir KÖNnen ja auch gerne_mal ein satz		

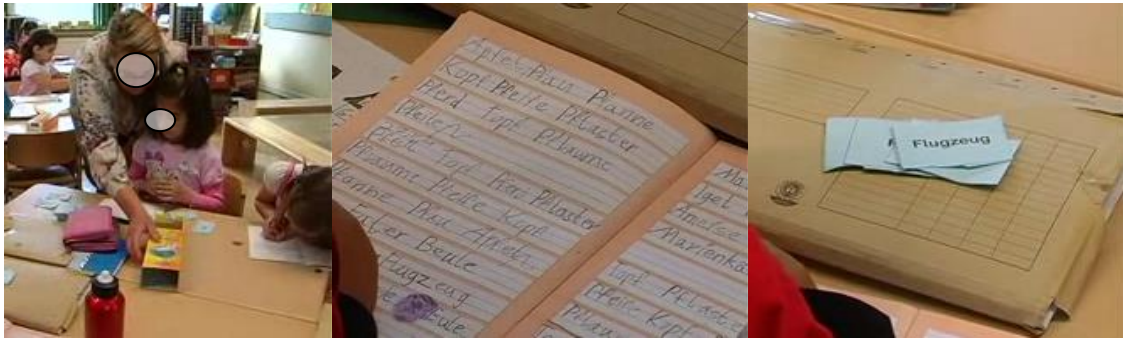
Leons Frage richtet sich auf die Verbgrammatik, während sich Frau Beck auf der semantischen Ebene bezieht. Sie stellt eine inhaltliche Frage, die auf ein zusätzliches Satzglied – die adverbiale Bestimmung des Ortes – abzielt. Leons Orientierung an gegebene Verbformen zeigt sich in seiner Nachfrage: [aber da steht harumLIEgen]. Darauf schließt Frau Beck mit einer Erklärung an, die die grammatischen Informationen über das Verhalten jener Verben aus ihrem Namen – trennbare Verben – ableitet. Als Alternative bietet sie anschließend die Möglichkeit an, einen Satz zu bilden, in dem das trennbare Verb „herumliegen“ in seiner Ausgangsform bleibt. Dieser Vorgang lässt sich jedoch aus technischen Gründen nicht nachvollziehen.

Zu einem späteren Zeitpunkt steht Daran mit Frau Krause im Fokus der Analyse. Es geht darum, den Diphthong [ɔʏ] in den Wörtern herauszuhören. Die Lehrerin befindet sich ho-

ckend links von Daran auf seiner Augenhöhe. Die Interaktion verläuft in Assoziation mit Darans Arbeitsblatt. Zuerst wird das Bild benannt, danach entscheidet Daran, ob er ein [ɔχ] in der Bezeichnung hört. Seine Antwort gestaltet er non-verbal durch das zustimmende oder abweisende Kopfschütteln. Nach dem Feedback von Frau Krause wird die nächste Schleife angeleitet. An dieser Stelle lassen sich Darans Schwierigkeiten bei der Begriffsbestimmung festhalten. In einem Fall könnte es an der Mehrdeutigkeit des Bildes liegen, sodass der Schüler ein X anstatt eines Kreuzes nennt. An einer weiteren Stelle, wenn es um das Wort „Heu“ geht, expliziert er seine Unsicherheit in Form einer direkten Frage „was IST das frau krause“. Beim Heraushören des Ziellauts geht Daran mithilfe einer Explizitlautung vor, wodurch bei jedem Wort ein Erfolg erzielt wird.

Die andere Tischgruppe weist eine ähnliche Sitzordnung auf: Es sind zwei Erstklässler – Sadi und Rabia – und zwei Zweitklässler – Rakan und ein Mädchen. Auf sozialer Ebene zeigt sich hierbei keine Kooperation wie in der anderen Gruppe. Rabia und ihre Nachbarin sind mit ihren Arbeitsblättern beschäftigt und zeigen nur eine mäßige Teilnahme an den Gruppenprozessen. Sadi und Rakan interagieren dagegen miteinander und sind laut, weshalb Frau Krause sie ermahnt.

Sadi übt an beiden Tagen die Lernwörter zum Orthographem <eu>. Seine Schreibtätigkeit besteht hierbei aus Abschreiben. Die Analyse hat ergeben, dass für ihn das Lernformat eine Hürde darstellt. An dieser Stelle sollen die Vorgänge der Schüler bei der Arbeit mit den Lernwörtern rekonstruiert werden. Die Routine ist folgende: Die Kinder verfügen über die gleichen selbstausgeschnittenen Wortkarten, die auf das Einüben eines bestimmten Graphems ausgerichtet sind (vgl. Abb. 42 rechts). Zum Equipment gehört außerdem eine Karteikartenbox, in der bereits abgearbeitetes Material aufbewahrt wird. An zwei Stellen lässt sich festmachen, wie die Arbeitsroutine gestaltet werden soll. Bezüglich der Einübung von Schreibungen gibt eine Referendarin Daran gegenüber an: [ANgucken, (---) UMDrehen, (---) SCHREIben] (vgl. Sequenz „Eu-Schreibungen II“, 22:38-22:44). Sie proponiert hierbei ein Vorgehen, welches das Ablesen des Wortes und seine schriftliche Wiedergabe aus dem Gedächtnis beinhaltet. Frau Beck spricht auf Roda den Aspekt der Arbeitsorganisation an: Fertige Kärtchen sollen in die Box gesteckt werden, damit die Schüler wissen, welche Wörter noch zu schreiben sind (vgl. Abb. 42).



**Abbildung 42: Lernwörter (Sequenz „Eu-Schreibungen I“)**

In Darans Arbeitsroutine zeigt sich durch ein anderes, als von der Referendarin angegeben, Vorgehen beim Üben von Lernwörtern eine Divergenz zur Orientierung von Lehrkräften. Der Schüler behält alle Kärtchen gestapelt auf dem Tisch. Er schreibt das jeweilige Wort durch mehrfaches Nachsehen von der Karte ab und schiebt sie unter den Stapel. Seine Zielschreibungen führt er in einem speziellen Heft aus, in welchem Lernwörter zu anderen Graphemen bereits verschriftlich worden sind (Abb. 42 Mitte). Durch seine Handlungsweise proponiert Daran das Kopieren als Schreibtätigkeit.

Sadis Arbeitsroutine weicht ebenfalls von der vorgegebenen Struktur ab. Im Gegensatz zu Daran, der durch sein Vorgehen alle Wörter erfolgreich aufgeschrieben hat, kann Sadi die Arbeit mit seinen Kärtchen nicht beenden. Die Fotogramme zeigen seine körperliche Tätigkeit, die eine Verwirrung dokumentiert:



**Abbildung 43: Sadi schreibt Lernwörter (Sequenz „Eu-Schreibungen I“)**

Sadis Kärtchen liegen überall auf dem Tisch verteilt. Er nimmt sie in beide Hände, liest die Wörter vor und gleicht sie mit seinem Heft ab. Zwischendurch legt er einige Wortkarten an die Seite, nimmt andere und holt weitere Karten aus der gelben Box, die er kürzlich dort abgelegt hat. In seiner Aktion, die eine ganze Weile dauert (vgl. Abb. 43), dokumentiert sich seine Strategie, fehlende Lernwörter herauszufinden. Diese hektische, nicht routinierte Vorgehensweise führt jedoch zu keinem Erfolg. Aus diesem Grund wird zu einem späteren Zeitpunkt Frau Beck adressiert. Durch das Abzählen stellt sie fest, dass ein Wort fehlt.

**Passage „Lernwörter“ (Sequenz „Eu-Schreibungen I“), 26:10 – 26:29**

	..	79 [26:12.1]	80 [81 [26:13.3]	
<b>L_Fö</b>		du musst gucken welches dir fehlt wir können ja mal zuSAmmen gucken (.) was		
<b>Sadi (v)</b>		(ich) WEIß es ni::cht		
	..	82 [26:13.6]83 [26:16.4]	84 [26:17.4]	85 [26:17.8] 86 [26:19.87 [26:22.1]
<b>L_Fö</b>		steht denn HIER? EUter ham wir (.) das nächste (2.5) was STEHT da		
<b>Sadi (v)</b>		euTER		
	88 [26:23.289 [26:24.1]	90 [26:24.9]91 [26:25.7]	92 [26:26.93 [26:27.9]94 [26:28.6]	
<b>L_Fö</b>		ham wir KREUZ?	gut	(1.6) leg die mal die wir HABen? (-)
<b>Sadi (v)</b>		kr::euz	ja hier	FEUe:r
	..		95 [26:29.6]	96 [26:32.5] 97 [26:33.1]
<b>L_Fö</b>		warte mal sadi (.) die wir HABen legste mal beiseite		
<b>Sadi (v)</b>		FEUe:r		

Sadi verbalisiert in 26:12 den Sinngehalt, welcher anhand seiner non-verbalen Tätigkeit am Tisch bereits rekonstruiert wurde. Um das fehlende Wort zu identifizieren, leitet die Förderlehrerin ein Verfahren ein. Sadi soll hierbei das Vorlesen übernehmen, während die Lehrerin die Wörter in seinem Heft abhakt. Eine entscheidende Korrektur nimmt sie hinsichtlich seiner Arbeitsorganisation vor, womit das eigentliche Problem in Sadis Tätigkeit aufgedeckt wird. Er soll die abgearbeiteten Kärtchen weglegen. Auf diese Weise wird das Wort „Beutel“ als das fehlende Lernwort festgestellt. Anhand der Anschlussproposition von Frau Krause zu einem späteren Zeitpunkt lässt sich rekonstruieren, dass Sadi im weiteren Unterrichtsverlauf seine Lernwörter erneut nachschreiben sollte und dass ihm nun vier Wörter fehlen. Daraufhin holt er seine gelbe Karteikartenbox hervor und zieht einige Karten daraus. Ab diesem Moment wirkt er verunsichert und greift erneut auf die Hilfe von Frau Beck, die sich an seinem Gruppentisch bei Rakan aufhält, zurück. Nach der Problemlösung startet sie eine Kontrollschleife, indem alle Karten durchgelesen, mit dem Heft abgeglichen und in zwei Stapeln aufgeteilt werden. Auf diese Weise werden die fehlenden Wörter ermittelt. Zusammenfassend lässt sich Sadis Tätigkeit als Bewältigung des Aufgabenformats beschreiben. Für ihn erscheint die Koordination zweier Aspekte – auf didaktischer und fachlicher Ebene – schwer.

Am nächsten Tag arbeitet Sadi selbständig an denselben Lernwörtern. Die veränderte Ordnung der Arbeitsmaterialien auf seinem Tisch rahmt seine körperliche Aktivität sowie die Durchführung der Aufgabe, sodass die Schreibtätigkeit in den Vordergrund rückt. Die Lernwörter liegen zu seiner Rechten. Die gelbe Box steht vor ihm. Sadis Vorgehen lässt sich wie folgt rekonstruieren: Er nimmt eine blaue Karte von rechts, liest das Lernwort vor, legt die Karte zunächst umgedreht auf die rechte Seite zurück und schreibt den Begriff in sein Heft. Gelegentlich schaut er nach, wie das Wort geschrieben wird, indem er die Karte umdreht. Wenn er mit dem Schreiben fertig ist, steckt er die Karte in die gelbe Box.





**Abbildung 44: Sadi arbeitet mit Lernwörtern (Sequenz „Eu-Schreibungen II“, 16:28)**

Sadis Schreibverhalten unterscheidet sich von Darans Vorgehen dadurch, dass er seine Kärtchen beim Schreiben umdreht. Durch den Abgleich korrigiert Sadi seine Schreibungen im Heft. Er verhält sich nun komplementär zu den Orientierungen der Lehrerinnen sowohl auf didaktischer als auch auf fachlicher Ebene.

#### **4.8 Komposita und Sätze I und II**

Im Folgenden werden zwei Sequenzen kontrastiv dargestellt. Im Rahmen einer separaten Förderstunde bietet die spezielle Sprachförderkraft Mareike an der Schiller-Grundschule einen Block für zwei Kleingruppen je 30 Minuten an. Am 11.05.2012 werden in der ersten Runde drei Förderkinder unterrichtet – Laura, Liman und Jina. Thematisch bezieht sich der Unterricht zunächst auf die Kompositabildung und ihre Rechtschreibung. Danach geht es darum, Sätze zu einem Wimmelbild<sup>71</sup> aufzuschreiben. Der Unterricht findet in einem separaten kleineren Raum statt, welcher auch von anderen Lehrkräften für Kleingruppensettings genutzt wird. Der Raum wird außerdem als Ausweichmöglichkeit eingesetzt. In diesem Raum wurde beispielsweise die quantitative Datenerhebung (SET-5) des Projektes LISFör durchgeführt.

Der zweite Durchgang beginnt am selben Tag direkt im Anschluss an die erste Schülergruppe. Krankheitsbedingt nimmt nur Cihan an der Stunde teil. Das Programm wird analog zu der vorangegangenen Sequenz durchgeführt. Der einzige Unterschied umfasst die Reihenfolge der Aufgaben. Dieses Vorgehen wird von der Förderkraft durch eine indifferente Kompetenzerunterstellung [das mit den WÖRtern kannst du eigentlich total gut] in einer Fremdrahmung in Assoziation mit didaktischen Materialien begründet. Die vorangegangene Gruppe hat zuletzt mit den Wimmelbildern gearbeitet. Daran schließt Mareike non-verbal an. Außerdem positioniert sie sich als Auftragsempfängerin, indem sie angibt: [frau bergmann hat mal gesagt dass euch manchmal nicht so gut die Sätze einfallen] (vgl. Sequenz „Komposita und Sätze II“,

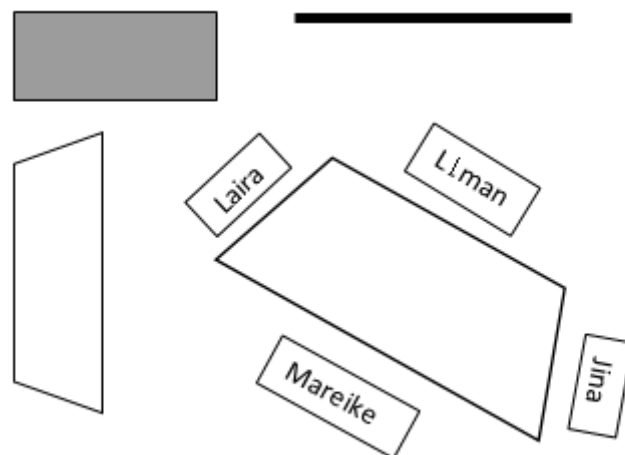
---

<sup>71</sup> Unter einem Wimmelbild wird eine Abbildung verstanden, die mehrere Szenen aus dem Alltag auf einer Fläche vereint.



30:30-30:35). Ihre Selbstpräsentation sowie die Arbeitsorganisation der Förderstunden rahmen den Unterricht als Kundenberatung in einer öffentlichen Einrichtung, z. B. beim Arzt.

Die Förderlehrerin und alle drei Projektkinder sitzen an einem kleinen trapezförmigen Tisch. Hinter den Kindern befindet sich die Eingangstür. In der zweiten Stunde belegt Cihan den Platz von Liman (Abb. 45). Rechts vom Eingang steht ein Schieberegal mit einem eingepackten Overhead Projektor. Links an der Wand befindet sich ein weiterer trapezförmiger Tisch, welcher schmaler und höher als der in der Raummitte ausfällt:



**Abbildung 45: Sitzordnung (Sequenz „Komposita und Sätze I“)**

Die eigenschränkten Platzkapazitäten dokumentieren sich im weiteren Verlauf der Sequenz in der zeitversetzten Erscheinung von unterrichtsrelevanten Dingen. Dazu gehören Wörterkarten als Schreibimpuls, Blätter als Schreiboberflächen und Federmappen als Quelle der Schreibinstrumente:



**Abbildung 46: Arbeitsorganisation (Sequenz „Komposita und Sätze I“)**

Die Arbeitsorganisation der Unterrichtsstunde hinsichtlich des Einsatzes von Arbeitsmaterialien baut sich linear auf (vgl. Abb. 46): Zuerst werden die kleinen Kärtchen auf dem Tisch ausgebreitet. Nachdem die Kinder ihre Komposita gebildet haben und die meisten Karten weggeräumt wurden, werden Blätter an die Kinder verteilt. Anschließend holt Mareike drei

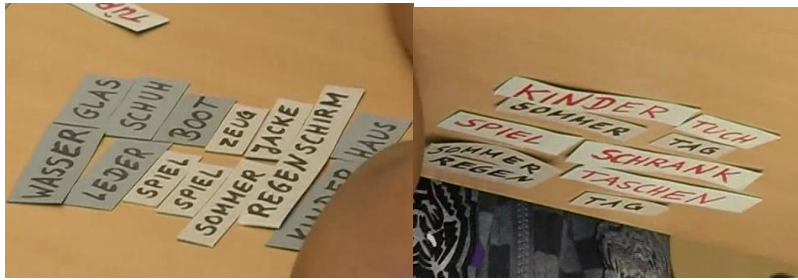
Federmappen hervor, damit die Kinder ihre Stifte und Radiergummis herausnehmen können. Danach werden die Federmappen zurückgegeben.

Die Orientierungen der Kinder hinsichtlich der Arbeitsmaterialien lassen sich ausgehend von ihrem Einsatz im Unterrichtsgeschehen und ihrer Konzipierung rekonstruieren. Die Spracharbeit mit den Komposita baut Mareike in der analysierten Sequenz auf den selbst gebastelten Wortkarten auf. Sie werden direkt am Anfang aus einem Briefumschlag herausgenommen und auf dem Tisch verteilt. Nach Angabe der Lehrerin wurde bereits in der letzten Förderstunde mit diesen Materialien gearbeitet. Diesmal wird die Förderstunde durch den Einbezug zusätzlicher Karten erweitert. Die Aufgabe der Kinder besteht darin, aus diesen Kärtchen Komposita zu legen. In der Gestaltung des didaktischen Materials dokumentieren sich das linguistische Konzept der Förderlehrerin hinsichtlich der Kompositabildung und ihre Vorstellung von dem Kompetenzaufbau der Kinder durch Erhöhung der Komplexität von Arbeitsmaterialien. In Bezug auf den ersten Punkt kann festgehalten werden, dass Mareike einen Kompositionsentwurf an die Kinder vermittelt, wonach zusammengesetzte Wörter im Deutschen mittels einer Zusammenführung von zwei beliebigen Elementen entstehen. Ihre Karten enthalten Nomen (Leder, Regen, Sommer, Schirm, Jacke usw.) sowie Stammorpheme von Verben (z.B. trink- oder spiel-).

Der durch die Wortkarten proponierte Sinngehalt zeigt sich im Handeln der Kinder auf der Suche nach Komposita. Es entstehen Wörter wie Kindertuch, Türkleid, Fensterbaum oder Spielboot. Die Kompositabildung nimmt Züge eines Spiels an, bei dem die Kinder beliebige Karten zusammenlegen und die Lehrerin nach der Richtigkeit fragen. Auf die Neubildungen bezieht sich Mareike antithetisch, indem sie erklärt, sie würden sich komisch anhören. Hierbei zeigt sich die Unsicherheit der Lehrerin bei dem Umgang mit jenen Neologismen, deren Bedeutung aus ihrer Struktur erschließbar ist. Situativ wird von Jina beispielsweise die Semantik des Wortes „Spielboot“ abgeleitet: Es könnte ein Boot zum Spielen sein. Auf ähnliche Weise ließe sich die Bedeutung von Limans „Kindertuch“ herleiten. Beide Komposita dürfen die Kinder behalten (vgl. Abb. 47). Hierbei stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß die Kinder kreativ sein dürfen und wie sie in der Standardsprache existierende Lexeme von den ausgedachten unterscheiden sollen<sup>72</sup>. Die Strategie des Ratens wird von der Förderkraft als Lösungsoption vorgeschlagen. Demnach sollen sich die Kinder an jene Wörter orientieren, die sie täglich benutzen.

---

<sup>72</sup> Herkömmlich werden Komposita nach semantischen Kriterien als Determinativkomposita, Possessivkomposita und Kopulativkomposita typisiert. Beim Determinativkompositum bestimmt (determiniert, spezifiziert) ein Wortglied das andere, während beim Kopulativkompositum die Glieder semantisch gleichberechtigt sind. Determinativkompositum: „Gesichtsmilch“; Possessivkompositum: „Milchgesicht“  
In Rektionskomposita hat das Zweitglied eine Argumentstruktur, die vom Erstglied erfüllt wird (vgl. z.B. Bußmann (2002)).



**Abbildung 47: Jinas (links) und Limans (rechts) Komposita (Sequenz „Komposita und Sätze I“)**

Mareikes Konzept von kompositioneller Wortbildung zeigt sich ebenfalls in ihrem orthographischen Hinweis. Sie erinnert die Kinder an die Zusammenschreibung der Komposita und veranschaulicht dies mithilfe von zwei vor ihr liegenden Wörterkarten, die sie mit ihren Zeigefingern auseinanderzieht und anschließend wieder zusammenführt.

Eine weitere Orientierung, die sich im Arbeitsmaterial und dessen Einsatz dokumentiert, bezieht sich auf die didaktische Vorstellung der Lehrkraft vom Kompetenzzuwachs durch die Aufwandsteigerung. Die Lehrerin gibt an, beim letzten Mal wenige Wortkarten eingesetzt zu haben, damit die Kinder sehen können, dass daraus zahlreiche Wörter entstehen können. Diesmal wurden von ihr zusätzliche Kärtchen verwendet. Je Lerneinheit wird die Anzahl der Lernkarten erhöht. Die Lehrerin ist darauf orientiert, durch die Auswählerweiterung die orthographische Kompetenz der Kinder im Kompositabereich zu fördern.

Die Auswertung hat gezeigt, dass diese Option eine Vielzahl an Neologismen einerseits und Schwierigkeiten beim flüchtigen Lesen der vorhandenen Wörter andererseits hervorruft. Das von der Lehrerin übermittelte Schreibprinzip der Zusammenführung von Wörtern setzen die Kinder erfolgreich ein. Im Fall von Cihan entwickelt es sich zu einem lustigen Spiel, wobei der Schüler alle Wortkärtchen durcheinander kombiniert. In seiner Körperlichkeit dokumentiert sich die zugrunde liegende Orientierung an der Kompositabildung: Er hält die Kärtchen in beiden Händen fest und liest von links nach rechts sowie von rechts nach links vor. Anschließend erfragt er ein Feedback von Mareike, indem er sich ansieht (Abb. 48)



**Abbildung 48: Cihan legt Komposita zusammen (Sequenz „Komposita und Sätze II“, 19:56)**

Nachdem die Schüler aus ihren fertiggestellten Komposita jeweils ein Wort für die nachfolgende Aufgabenstellung aussuchen durften, räumt Mareike die restlichen Wortkarten vom Tisch und holt stattdessen DIN-A4-Blätter zum Schreiben hervor. Die Kinder nehmen ihre Stifte und Radiergummis aus ihren Federmappen heraus (vgl. Abb. 46 rechts). Der Einsatz von Blättern als Arbeitsmaterial löst eine gewohnte Unterrichtsroutine aus, die aus dem Beschriften der Blätter mit Namen und Datum besteht.

**Passage „Matheblätter“ (Sequenz „Komposita und Sätze I“), 00:47 – 01:11**

	21 [00:47.8]	22 [00:49.5]	23 [00:50.9]	24 [00:52.5]
L_Fö [v]	(---) oKAY		geNA[u]	nein wir
Laira [v]		(--) NAmE?	[HINten aber]	
Jina [v]	[GROß]			
			25 [00:55.2]	26 [00:56.4]
L_Fö [v]	schreiben einfach wir nehmen das blatt SO:,			nein, (-) [SO]
Laira [v]			SO?	
			27 [00:59.6]	
L_Fö [v]			was? (.) nei:n (--)	brauchst du
Jina [v]	müssen wir] mathemaTIK hier reinschreiben, oder was			
			28 [01:03.0]	
L_Fö [v]	denn dann ich hab jetzt, (.) kein ANderes blatt gehabt heute			
Laira [v]				wir könnten doch
		29 [01:05.7]		30 [01:07.3]
L_Fö [v]			ja: (.) jetzt nehmen wir SOLches	das((unverst.))
Laira [v]	äh SCHMIERblätter nehmen			
		31 [01:09.6]		32 [01:11.3]
L_Fö [v]	[geNAu	]	wisst ihr welches DATum wir heute haben?	
Laira [v]				JA
Jina [v]	[SCHMIERblätter]			[JAP]
Liman [v]				[ELF]te

Die von der Förderlehrerin verteilten Blätter proponieren einen weiteren Sinngehalt, der sich in Jinas Antithese zeigt. Mareike verfügte an diesem Tag lediglich über karierte Blätter, welche gewöhnlich im Matheunterricht benutzt werden. Linierte Schreibblätter sind im schulischen Kontext mit dem Sinngehalt einer fachbezogenen Schreibtätigkeit besetzt. Der Verzicht auf das spezielle Schreibmaterial beeinflusst die Wertung des entstehenden Schreibprodukts. Der Bruch einer Arbeitsroutine, die den Kindern aus dem Deutschunterricht bekannt ist, dokumentiert sich ebenfalls in Lairas Irritation bezüglich der Positionierung des Blattes und der Platzierung der Beschriftung. Mareike neutralisiert den Kontrast zwischen karierten und linierten Blättern, denn beide sind zum Schreiben geeignet. Mit dem Tausch fachbezogener Schreibmaterialien entwertet die Lehrerin jedoch die darauf entstehenden Schreibungen bzw. vermindert ihre Wichtigkeit. Laura elaboriert in einem antithetischen Dis-

kurs Mareikes Proposition bezüglich der karierten Blätter und schlägt als Alternative neutrale Schmierblätter vor, die im Unterricht in der Regel für unwichtige Zwischenschreibungen oder Schreibproben eingesetzt werden.

Im weiteren Verlauf wird von der Lehrerin die Aufgabenstellung formuliert: Die Kinder sollen sich die Bilder ansehen. Sie werden anschließend mit einem weißen Blatt zugedeckt und von Mareike diktiert. Die Methode proponiert Schreiben an dieser Stelle als Kopieren von Wortschreibungen. Das erste Wort ist „Gartenhaus“. Es wird zuerst von der Lehrerin genannt. Anschließend beginnt Laura, es zu lautieren:

**Passage „Gartenhaus“ (Sequenz „Komposita und Sätze I“), 02:04 – 02:30**

	54 [02:04.2]	55 [02:09.5]	56 [02:13.2]
Laura [v]	hau, (-) ha:, (.) u (-) haU: ha (.) u (.) au (-) a (.) u (.)		
Jina [v]	(--) <sup>o</sup> h äh:: müssen wir		
		57 [02:15.8]	58 [02:17.8]
L_Fö [v]	[ja, (-) das,(.) GARTenhaus]		
Laura [v]	[haus:: ] gertenhaus		
Jina [v]	gartenhaus zuSammenschreiben?		
	59 [02:19.7]	60 [02:22.0]	61 [02:24.1] 62 [02:25.9]
L_Fö [v]	das gartenhaus [(unverst.)] nä, also (-) das ist ein WORT gartenHAus		
Laura [v]	[das::] [das::]		
		63 [02:28.6]	64 [02:30.5]
L_Fö [v]	[nein das BRAUCHT ihr nicht schreiben]		ich sag jetzt
Laura [v]	garten (.) haus:: ]SO, (---)		
Jina [v]	sollen wir das AUCH schreiben, ]		
	65 [02:32.5]	66 [02:36.8]	67 [02:40.4]
L_Fö [v]	GAR_nix so (-) jetzt kommt de::r [REgentag]		mh_mh,
Laura [v]			(2.0) der R::Egentag,
Liman [v]	[warTE:N]		

Trotz der zahlreichen kommunikativen Hinweise und des Kärtchenkonzepts der Förderlehrerin fragt Jina nach der Zusammenschreibung von Komposita während des Schreibprozesses. Ihre Orientierung auf die Zusammenführung von zwei Teilen bei der Kompositabildung verbalisiert Mareike erneut, indem sie betont, es sei jetzt ein Wort. Mit dieser Auskunft vermindert sie jedoch den didaktischen Wert des Arbeitsauftrags, weil es hierbei in der ersten Linie um die Orthographie geht. Dieser Sinngehalt zeigt sich anhand ihrer Verweigerung, weitere Fragen der Kinder zu beantworten. Die Zusammenschreibung der Komposita soll medial auf dem Blatt ausgeführt werden. Die Leistung der Kinder besteht hierbei darin, zwei Teile eines Kompositums in einem Wort zu schreiben. Die Fokussierung dieser orthographischen Regel zeigt sich darin, dass die Artikel ausgelassen werden können.

Eine weitere Aufgabenstellung, mit der sich beide Gruppen beschäftigen, bezieht sich auf die Satzbildung. Dieser Teil der Förderarbeit wird auf Grundlage von Cihans Vorgehen dargestellt. Die Förderlehrerin verweist kommunikativ auf den mutmaßlichen Auftrag der Klassen-

Lehrerin, mit Cihan Sätze zu üben. Diese Aufgabe hat gegenüber einer weiteren Aufgabe, die sie zunächst zurückstellt, Priorität. Mithilfe ihrer Ankündigung einer bevorstehenden Schreibtätigkeit proponiert Mareike das Schreiben als einen abstrakten Begriff im Gegensatz zum Lesen und Sprechen: [wir machen heute auch nochmal was mit SCHREIBen]. Im Folgenden wird der erste Arbeitsauftrag an Cihan erteilt. Er darf sich von den vier Bildern, die vor ihm ausbreitet werden, eins aussuchen. In der Beschreibung „da passiert überall ganz viel“ dokumentiert sich das Wimmelbild-Konzept der Förderkraft. Gleichzeitig proponiert die Lehrerin durch das Verb „passieren“ eine Narration. „Passieren“ im Sinne von „geschehen“ transportiert eine Erzählemantik, die sich in der Abfolge von Ereignissen äußert. Zur Bildauswahl werden keine weiteren Kriterien angeboten. Es ist davon auszugehen, dass Cihan sich nach seinem Gefallen entscheiden soll. Nach kurzer Überlegung wählt er das Zoo-Bild, welches von Mareike validiert wird. Damit gilt der erste Arbeitsschritt, der zum Einstieg diente, als abgeschlossen. Dies zeigt sich auch auf non-verbaler Ebene, da die Lehrerin anfängt, die übrigen Bildkarten aufeinanderzustapeln. Cihan verhält sich komplementär und greift die Proposition von Mareike bezüglich der Aufgabenstellung auf, indem er erzählt, was auf dem Bild zu sehen ist:

**Passage „Bildbeschreibung“ (Sequenz „Komposita und Sätze II“), 31:04 – 31:37**

	..	13 [31:04.0]	14 [31:07.9]
L_Fö [v]	diesem bild SIEHST	hm_hm,	
Chiw [v]	ich sehe sie ist TRaurig,	und (--)	und (-) er hat bestimmt
	..	15 [31:16.3]	16 [31:18.8]
L_Fö [v]		hm_hm,	(2.0) was MACHTa
Chiw [v]	ein BOOT, (---) geMACHT	oder er hat das geKAuft	
	..		17 [31:24.9]
L_Fö [v]	jetzt mit dem boot? was SIEHST du da?		
Chiw [v]		[er lässt_er LASST das,]	und dann= =SCHWIMMT_a hier so
	18 [31:26.9]		19 [31:28.9]
L_Fö [v]	hm_hm, ja das WISsen wir noch gar nicht	also er lässt das boot jetzt jedenfalls ins	
	..	20 [31:34.2]	
L_Fö [v]	WASser	hm_hm, (--)	gut
Chiw [v]	Ja		und sie:: weint weil hier so alles RUNtergefallen ist

Bereits in dieser Passage lässt sich eine Divergenz hinsichtlich der Aufgabenstellung zwischen Mareike und Cihan rekonstruieren. Cihan orientiert sich an eine Erzählung. Er bewegt sich auf inhaltlicher Ebene, während die Förderlehrerin auf die formale Ebene fokussiert. Die Lehrerin verfolgt hierbei das Ziel, dass Cihan auf Grundlage des Wimmelbildes schreibfertige Sätze bildet.

Aus Kindesperspektive besteht die Schwierigkeit zunächst darin, sich aufgrund der Vielzahl der Ereignisse eines Wimmelbildes zurechtzufinden. Diesen Einstieg hätte die Lehrkraft übernehmen können, um die Komplexität der Aufgabe zu vermindern und den Schüler durch

die Selektion der Bilderstellen auf das Wesentliche zu fokussieren. Der weitere Schritt setzt sich aus einer Versprachlichung der Episoden zusammen. Meistens weisen die abgebildeten Handlungen und Geschehnisse keine kausale Verbindung auf. Infolgedessen ergeben sich keine Geschichte, sondern einzelne Beschreibungen, welche sich entweder auf die Prozesse oder die Zustände des Dargestellten beziehen. Cihans Vorschläge sind folgende:

- [Sie ist traurig]
- [sie weint, weil hier alles so runtergefallen ist bestimmt],
- [er hat bestimmt ein Boot gemacht oder er hat es gekauft],
- [er lässt das und dann schwimmt hier so],
- [die kaufen irgendwas],
- [diese Mädchen hat sich ein Ballon gekauft],
- [die gucken, was die Elefanten machen],
- [die gibt Fütter für die Vögel],
- [die gucken zu],
- [die holen Äpfel oder Blätter].

Die Sätze von Cihan zeigen, dass er sich im Moment mit dem Wimmelbild auf inhaltlicher Ebene auseinandersetzt. Er referiert auf das Bild, indem er die unterschiedlichen Ereignisse des Bildes vermittelt. Dabei lässt er viel Platz seiner Phantasie und seinen Vermutungen über. Diese äußert sich durch den Gebrauch von Adverbien (z.B. „bestimmt“), in der Darbietung mehrerer Versionen (z.B. „gemacht oder gekauft“, „Äpfel oder Blätter“) und in der Beschreibung vergangener und/oder bevorstehender Ereignissen. Der Schüler sucht somit nach den kausalen Zusammenhängen oder Begründungen dessen, was er sieht, was sich u. a. in Kausalsätzen niederschlägt.

Auf non-verbaler Ebene lässt sich seine hohe körperliche Aktivität feststellen, wobei eine Zeigegeste besonders auffällig erscheint (vgl. Abb. 49). Es handelt sich um eine durch das Medium des Bildes bedingte begleitende Zeigebewegung mit dem Stift oder dem Finger. In diesem Zusammenhang ergibt sich auch die Tendenz von Cihan, Nomen durch Pronomina zu ersetzen.



Abbildung 49: Cihan beschreibt das Wimmelbild (Sequenz „Komposita und Sätze II“, 31:48)

Beim Schreiben hat für Cihan die Orthographie eine größere Relevanz als die Syntax, was sich in seiner Schreibtaktik widerspiegelt. Er arbeitet auf der Wortebene und sucht nach einer Bestätigung – häufig non-verbal – seitens der Lehrkraft. Dies kann am Beispiel einer Passage rekonstruiert werden:

**Passage „Sätze schreiben“ (Sequenz „Komposita und Sätze II“, 35:05 – 36:10)**

	78 [35:09.2]79 [35:13.1]80 [35:14.9] 81 [35:17.6]	82 [35:21.1]
L_Fö [v]	hm_hm,	
Cihan [v]	z::_sie (-) nä? sie ha:::(.)t sie HAT, (-) ein (3.0) ein	
	83 [35:31.9]	84 [35:34.6] 85 [35:36.6]
L_Fö [v]	SUper dass du es mit zwei äI geschrieben hast [ba, (.) Ion]	
Cihan [v]	b_ba:::l:::o:::n [baLOn:k] (2.5) ein	
	86 [35:40.0]	87 [35:42.0] 88 [35:43.8]
L_Fö [v]	hm_hm, pass AUF aber du hast mir eben den satz	
Cihan [v]	KLEInes (---) ist das (.) GUCK	
	89 [35:49.4]	90 [35:53.1]
L_Fö [v]	gesagt sie hat ein,(.)nen ballong gekauft hm_hm, (---) und	
Cihan [v]	sie HAT ein ballon gekauft	
	91 [35:56.1]	92 [35:59.2]93 [36:00.6]94 [36:02.6]95 [36:10.6]
L_Fö [v]	was FEHLT denn jetzt noch geNAu SUper (-) und,	
Cihan [v]	ein ballon gekauft a	

Cihan ist dabei, den Satz „Sie hat einen Ballon gekauft“ aufzuschreiben. Er spricht einzelne Wörter laut aus und zieht dabei einige Phoneme in die Länge. Hierbei zeigt sich seine Orientierung bezüglich der Schreibroutine durch den Einsatz der Pilotsprache. Beim Wort „Ballon“ äußert die Lehrerin eine orthographische Anmerkung. Sie lobt das Orthographem „Doppel-L“ und spricht anschließend das Wort „Ballon“ syllabisch aus (vgl. 35:31 – 35:34). Diese Taktik erklärt im gegebenen Fall keine Schreibung des Doppelkonsonants, sondern spiegelt lediglich die prosodische Struktur des Wortes wieder. Cihan schließt darauf an und wiederholt „Ballon“ im Sinne seiner Schreibstrategie mit Akzentuierung des Wortendes (vgl. 35:34). Durch diese Überlautierung wird ein zusätzliches Phonem artikuliert. Das betrifft den nasalen Auslaut, der nicht zum nativen deutschen Phoneminventar gehört und mit den deutschen [ŋ]



wie in „Ring“ und [ŋk] wie in „danken“ übergeneralisiert wird. Diese Lautung spiegelt sich auch in seiner Schrift wider. Am Wortende entsteht somit ein zusätzliches überflüssiges Graphem <k>. Ohne Cihans Schreibprodukt lässt sich der Buchstabe mithilfe von zwei Dokumenten im Diskursgeschehen rekonstruieren: Nach dem lauten Aufsagen des Wortes schreibt Cihan einen Buchstaben dazu. Seine Handbewegung lässt drei Striche nachvollziehen. Er weist außerdem in 35:36-35:40 die Lehrerin darauf hin, dass es ein kleiner und kein großer Buchstabe sei. Dabei schreibt er erneut zwei Striche, wodurch ein kleines „K“ ableitbar ist. Anschließend erfragt er eine Validierung von Mareike. Sie bestätigt ihre Wahrnehmung des kleinen Buchstabens und schließt darauf mit „pass auf“ an. In ihrer Reaktion dokumentiert sich eine divergente Orientierung hinsichtlich der Aufgabenstellung. Für sie hat die Rechtschreibung keine Relevanz. Aus diesem Grund korrigiert sie Cihans Schreibung nicht. Sie bezieht sich auf die Satzebene und verweist den Schüler auf das letzte Wort „gekauft“.

Die Lehrerin befindet sich innerhalb der ganzen Sequenz auf der Suche nach einer geeigneten Strategie, die es ermöglichen würde, sich dem Kern der Aufgabe zu nähern. Es wird ersichtlich, dass die Förderkraft aus methodisch-didaktischer Sicht fehlende Kompetenzen aufweist. Sie entscheidet sich für eine sequenzielle Vorgehensweise, wobei jeder einzelner Schritt einführt. Das Problematische ist dabei im Übergang vom mündlichen Ausdruck zu einem schreibgeeigneten Satz zu sehen, denn es wird eine Kompetenz verlangt, sich den Unterschied zwischen den beiden Systemen – Sprechsprache und Schrift – bewusst zu machen. Erschwert wird dieser Übergang durch die Aufgabenstellung, die eine Erzählung als Basis proponiert. In der Vorbereitungsphase fokussiert sich Cihan somit auf die Mündlichkeit, bzw. auf eine Erzählung. Nachdem die Überleitung zum Schreiben zunächst auf medialer Ebene mithilfe einer schulischen Routine des Blattbeschriftens erfolgt, gewinnt die orthographische Seite des Schreibprozesses für Cihan an Relevanz. Dabei greift er auf die Lautiermethode zurück.

#### **4.10 Stichwörter**

Bei den Fällen *Stichwörter* und *Bildergeschichte* handelt es sich um den Unterricht einer jahrgangsgemischten Grundschulklasse. Eine Bildergeschichte, bestehend aus vier Bildkarten, stellt den Gegenstand einer Unterrichtsreihe dar (Abb. 52). Die Bearbeitung diverser Aufgaben betrifft die Zweitklässler und findet an zwei Tagen statt. Am ersten Tag, dem 21.05.2012, bringen die Kinder die Bilder an der Tafel in eine richtige Reihenfolge, beschreiben sie einzeln und erzählen anschließend ihre Geschichten dazu. Im nächsten Schritt werden gemeinsam die Stichwörter für das erste Bild gefunden und von der Lehrerin daneben geschrieben (vgl. Abb. 50). Daran anknüpfend findet eine kurze Gruppenphase statt, welche

darin besteht, Stichwörter für die restlichen drei Bilder – ein Bild je Gruppe – zu finden und diese auf einem Schmierblatt zu notieren. An dieser Stelle setzt die Analyse an.

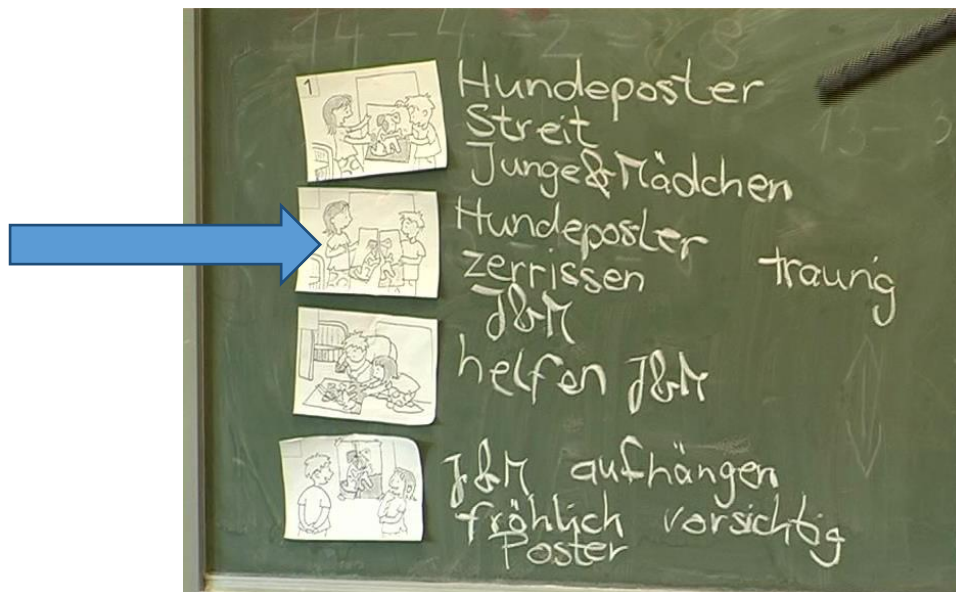


Abbildung 50: Tafelbild (Sequenz „Stichwörter“)

Zunächst werden von Frau Krause Gruppen gebildet. Alle Kinder mit der Nummer eins sollen zu ihr kommen. Es sind Daran, Rabia, Ena und Helen. Das Bestehen der Gruppe wird von der Lehrerin durch räumlich-zeitliche Angaben gerahmt: [IHR, (-) seid **jetzt kurz** eine GRUpe [...] setzt euch gerade an **ein TISCH**] (vgl. Sequenz „Stichwörter“, 00:12-00:20). Die kurzfristige Relevanz begründet sich in der situativen Zusammensetzung der Gruppenmitglieder an einem beliebigen Tisch. Sie bekommen das zweite Bild als Arbeitsvorlage. Frau Krause erläutert den Arbeitsauftrag: Die Schüler sollen sich das Bild ansehen und auf dem Schmierblatt Stichwörter dazu aufschreiben, wie es gerade am Beispiel des ersten Bildes vorgeführt wurde.

Nach einem Kameraschnitt stehen Helen und Rabia im Fokus der Aufnahme. Sie sitzen nebeneinander an einem Tisch. Helen bereitet sich auf das Schreiben vor, indem sie einen Stift aus ihrer Federmappe holt. Ena steht gegenüber und Daran hält sich an einem hinteren Tisch auf. Bereits auf der non-verbalen Ebene zeigt sich eine Divergenz in Assoziation mit den Schmierblättern hinsichtlich der Aufgabenstellung: Jedes der Kinder hat ein weißes Blatt geholt. Die Blätter proponieren im Rahmen der analysierten Sequenz ausgehend von der Aufgabenstellung ein fertiges Schreibprodukt. Frau Krause hat jedoch angegeben, es solle pro Gruppe nur ein Blatt geben. Das Schreibmedium proponiert demnach folgenden Sinngehalt: Die Gruppenmitglieder sollen sich für einen Schreiber entscheiden, der für das Entstehen des Schreibproduktes verantwortlich ist. Im rekonstruierten Fall können alle Mitglieder der Arbeitsgruppe diese Rolle übernehmen, weil alle über das nötige Medium verfügen.



**Abbildung 51: Tischwechsel (Sequenz „Stichwörter“, 01:01)**

Im Weiteren findet ein Tischwechsel statt. Rabia bezieht sich divergent auf Helen, indem sie ihren Vorbereitungsprozess unterbricht. Sie nimmt das Bild von der Tischmitte in die Hand und wendet sich von ihrer Mitschülerin ab. Rabia und Ena verlassen Helen an ihrem Tisch und gehen fort (vgl. Abb. 51). Der neue Tisch wird von Rabia als „unser“ bezeichnet. Aufgrund dieser Äußerung lässt sich erschließen, dass es sich hierbei um einen gewohnten Arbeitstisch der Kinder handelt. Es ließ sich jedoch rekonstruieren, dass nur drei Kinder an diesem Tisch im Unterricht zusammen sitzen – alle, außer Helen. Das Mädchen steht ebenfalls von ihrem Platz auf und geht Rabia hinterher. Die Gruppenzugehörigkeit von Helen erfolgt ausschließlich auf Grundlage ihrer körperlichen Positionierung den anderen Mitschülern gegenüber an einem gemeinsamen Tisch.

Eine weitere Veränderung wird durch den Platztausch von Ena und Daran vorgenommen. Rabia und Ena überzeugen Daran, der sich zunächst nach der gewohnten Ordnung neben Rabia gesetzt hat, mit Ena den Platz zu tauschen. Folglich sitzt Ena neben Rabia und Daran neben Helen. Bereits während des Platztauschs meldet sich Helen zu Wort und verlangt von Rabia das Bild, welches ihrer Ansicht nach in die Tischmitte gelegt werden soll. Sie klopft hierbei mit ihrem Stift auf den Tisch und verdeutlicht somit ihre Forderung non-verbal. Nachdem von Rabia, die sich gerade mit Ena und Daran unterhält, keine Reaktion folgt, verstärkt Helen ihr Klopfen und wiederholt ihre Aufforderung. Rabia schaut Helen mehrmals an und löst anschließend den divergenten Diskurs durch eine non-verbale Handlung, indem sie das Blatt in die Mitte legt, sowie auf verbaler Ebene durch eine Themenverschiebung. Rabia errennt sich selbst zur Gruppensprecherin und fordert Ruhe: [ICH bin gruppensprecher sch::: [der alles bei unseren tisch ist] ist GRUppensprecher (---) DU nicht] (vgl. Sequenz „Stichwörter“, 01:29-01:40). Rabia verbalisiert den Sinngehalt, welcher bereits in ihrem non-verbale Verhalten rekonstruiert wurde, und zwar durch eine Distanzierung gegenüber Helen.

Helen orientiert sich an das Erledigen der Aufgabe. Sie schreibt von der Tafel „Junge und Mädchen“ ab, weil die beiden Protagonisten auf dem Gruppenbild dargestellt sind. In diesem Augenblick nähert sich Frau Krause dem Arbeitstisch der Schüler. Im Folgenden wird eine

Schlüsselpassage rekonstruiert, die die Orientierungen der Akteure auf allen Analyseebenen rekonstruieren lässt:

**Passage „Aufgabenstellung“ (Sequenz „Stichwörter“), 02:19 – 02:57**

	60 [02:19.2]	61 [02:20.9]
L [v]	ihr müsst nur EINmal aufschreiben (--) wir brauchen_s nur	
Rabia [v]	habe dich NICHT gefragt	
	62 [02:22.5]	63 [02:25.0]
L [v]	EINmal eure gruppe muss sich auf ein_paar,=	
Daran [v]	(1.0) ich weiß nicht was wir	
	64 [02:27.6]	65 [02:28.8]
L [v]	=WÖRter einigen ich dachte ihr REdet drüber	
Daran [v]	SCHREIben sollen	
	67 [02:31.9]	68 [02:33.0]
L [v]	sollt es nicht Alle machen, Einer reicht und hinterher, (-) SAMMeln wir das, und	
	70 [02:36.1]	
L [v]	schreiben das da auch [HIN du hast] jetzt die gleichen wörter aufgeschrieben wie	
Rabia [v]	[achSO GUT]	
	71 [02:39.0]	72 [02:41.0]
L [v]	DA guckt euch EUer bild [an wenn man, ] (-) wenn man bei der	
Rabia [v]	[ts:]	
Helen [v]	[ja: =a da IST doch mädchen]	
	73 [02:44.5]	74 [02:45.4]
L [v]	bildergeschichte bei eurem BILD ist was_is WICHTig was sind ganz wichtige wörter	
	75 [02:47.6]	76 [02:49.6]
L [v]	für euer BILD [unbedingt in der BILdergeschichte] °hh VORKommen müssen	
Rabia [v]	[zer, (---) zer ]	
	77 [02:50.6]	78 [02:52.7]
L [v]	[es wär schön wenn ihr darüber REden würdet] (ihr) jetzt alle unterschiedliche	
Daran [v]	[zerREIsen (---) zerREIsen ]	
	79 [02:55.2]	80 [02:57.5]
L [v]	WÖRter aufschreiben [es reicht auch wenn EIner schreibt]	
Rabia [v]	[okay] [zerREIsen (--) zer, (.) REIsen] ihr müsst zerREIsen schreiben	

In der Anschlussproposition der Lehrerin zeigt sich in Assoziation mit den Schmierblättern eine Divergenz hinsichtlich des Arbeitsauftrags. Die Stichwörter sollen nur einmal aufgeschrieben werden. Frau Krause elaboriert ihre Orientierung, indem sie den Arbeitsprozess aus ihrer Perspektive darstellt: Die Schüler sollen sich gemeinsam auf entsprechende Stichwörter einigen. Ein Gruppenmitglied schreibt die Notizen auf den Schmierzettel. Hinterher werden die Wörter an die Tafel geschrieben. Hierbei proponiert Frau Krause den Tafelanschrieb als eine Endschreibung, was sich divergent zu den Orientierungen der Kinder hinsichtlich des Gebrauchs der Schmierzettel als Endprodukten verhält. Auf die Erläuterungen der Lehrerin schließt Daran divergent an und verkündet in Form einer indirekten Frage seine Unsicherheit bezüglich des Schreibauftrags (vgl. 02:25 – 02:27). Diese Divergenz bleibt un aufgelöst.

Anschließend entwickelt sich ein divergenter Diskurs zwischen Helen und Frau Krause. Die Schülerin wird darauf hingewiesen, die gleichen Wörter wie bei dem bestehenden ersten Bild abzuschreiben. Das Gruppenbild wird hierbei in Kontrast zu dem ersten Bild gestellt. Demnach sollen andere Wörter als Stichwörter für das Bild ausgehandelt werden. Helen schließt auf den Einwand: [ja: da IST doch mädchen], wodurch sie ihre Orientierung an der Bildbeschreibung äußert. Die Divergenz besteht in der Auffassung von Stichwörtern. Frau Krause geht von einer Erzählung aus und fordert die Kinder auf, unterschiedliche Stichwörter zu dem jeweiligen Bild aufzuschreiben. Helen bezieht sich auf die abgebildeten Protagonisten und Gegenstände. Im Rahmen ihrer Orientierung handelt sie effizient, indem sie eine fertige Schreibung, die auch für ihr Bild passt, von der Tafel abguckt. Das Tafelbild zeigt, dass jede Arbeitsgruppe die Bezeichnung „Junge und Mädchen“ auf ihr Bild bezogen hat (vgl. Abb. 52). Die Divergenz zwischen der Lehrerin und der Gruppe wird von Rabia rituell durch die Themenverschiebung konkludiert: [[okay] [zerREIsen (--)) zer, (.) REIsen] ihr müsst zerREIsen schreiben]. Die Aufgabenstellung wird von Daran, Ena und Rabia im weiteren Verlauf der Gruppenarbeit erneut aufgenommen. Durch einen antithetischen Diskurs wird eine geteilte Orientierung konstruiert, und zwar, dass alle Kinder das Gleiche schreiben müssen.

Aus Sicht der Fachdimension konnte eine Divergenz zwischen den Kindern hinsichtlich des Gebrauchs der Verbform (zerreißen/zerrissen) rekonstruiert werden. Rabia gibt das erste Wort an, welches geschrieben wird: „zerreißen“. Hierbei stellt sich die Frage der Rechtschreibung. Es dokumentiert sich, dass die Schüler die Wortorthographie als schwierig empfinden. Zwischen Rabia und Helen entwickelt sich auf fachbezogener Ebene ein oppositioneller Diskurs, der sich in Helens Ignoranz bezüglich Rabias Nachfragen zeigt. Rabia richtet sich jedoch nach Helens Vorgehen und greift auf ihre Schreibungen ungefragt mithilfe des Körpereinsatzes zurück (Abb. 52). Sie erhebt sich vom Stuhl und schaut auf Helens Blatt.



**Abbildung 52: Gruppenphase (Sequenz „Stichwörter“, 03:57 und 04:47)**

Die Entstehung der Schreibung „zerreißen“/„zerrissen“ lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Erste Silbe „zer“ wird von Rabia ausgesprochen,
- die Vollform „zerreißen“ wird von Daran vorgeschlagen,
- „zerreißen“ wird zum Stichwort durch Rabia erklärt,
- syllabisches Sprechen durch Rabia: [ze-reißen] und [zer (--) ei],
- [z:eREIz:en] wird durch Ena wiederholt,
- [zerreißen] wird durch Daran wiederholt,
- Ablesen in Pilotsprache [ze:rri:se:n] durch Rabia,
- Korrektur [zerreißen] durch Helen,
- orthographischer Hinweis [ohne I] durch Daran,
- Segmentierung [z-er-ei-s] durch Rabia,
- [zerrissen] bei der Präsentation der Ergebnisse durch R,
- Buchstabieren durch Rabia: [zet-e-er-i],
- syllabisches Sprechen und Aufschreiben durch Lehrerin: [zer-ris-sen],
- explizite Regelableitung durch L: Doppel-R und Doppel-S,
- Schreibprodukt von Daran: „zerreizn“

Die Kinder setzen diverse Strategien ein, um die korrekte Schreibung des Verbs „zerreißen“ zu erarbeiten. Die Vorgehensweise von Helen bleibt dabei unbekannt, weil sie sich dazu nicht äußert. Nur am Anfang der Sequenz lässt sich anhand ihres körperlichen Einsatzes eine Abschreibstrategie festmachen. Rabia richtet sich in Bezug auf die Stichwörter und deren Abfolge nach Helen. Im Rahmen einer Opposition schreibt Rabia bei Helen ab. Somit wird Helen zu einer Schreibexpertin innerhalb der Arbeitsgruppe. Rabia erläutert die Wörter, welche von den anderen Kindern ebenfalls aufgeschrieben werden. Im Hinblick auf die Orthographie des Verbs „zerreißen“ bzw. „zerrissen“ greifen die Schüler auf folgende Strategien zurück: In erster Linie versuchen sie, das Verb zu segmentieren. Dies erfolgt sowohl willkürlich als auch nach dem syllabischen Prinzip. Die letzte Strategie scheitert jedoch aufgrund der Doppelkonsonanten an den Morphemrändern. Lautes Aufsagen – u. a. in der Pilotsprache – wird ebenfalls eingesetzt und führt zu keiner Lösung der Problemstellen, lässt jedoch die Schwa-Laute heraushören.

Frau Krause löst bei der Präsentation der Ergebnisse die Schreibung auf, indem sie das Wort „zerrissen“ in korrekter Weise ausspricht. Für die Lehrerin erscheint die Rechtschreibung im Rahmen der gegebenen Fragestellung irrelevant. Diese Tatsache zeigt sich vor allem darin, dass sie Rabia davon abhält, ihre Schmierzettelschreibung zu verbessern: [(---) ja oKAY °h\_äh::m rabia is\_n SCHMIERblatt\_nä,]. Für die Schüler proponiert ein schwieriges Wort dagegen die Auseinandersetzung mit seiner Orthographie.

## 4.11 Bildergeschichte

Die analysierte Sequenz findet im Rahmen einer Wochenplanarbeit statt, die am nächsten Tag nach der Stichwörter suche durchgeführt wird. Sie stellt einen Ausschnitt aus einem Unterricht dar, in dem eine Sprachförderkraft für die Unterstützung der Kinder bei der Arbeit an ihren Wochenplänen integrativ eingesetzt wird. Die Aufgabe im Fach Deutsch für die Zweitklässler besteht darin, die komplette Bildergeschichte zu den vier Bildern auf einem Schmierblatt vorzuschreiben. Das Tafelbild vom vorigen Tag bleibt unverändert (vgl. Abb. 51).

Die nachfolgende Passage spielt an einem aus zwei Schultischen zusammengestellten Viereckstisch. Dies ist der Arbeitstisch von Daran, Rabia und Ena. Im Fokus sind die Sprachförderkraft Frau Beck, die sich auf einer Bank direkt am Tisch aufhält, und Daran. Die Lehrerin betreut Daran und andere SchülerInnen, die am Tisch anwesend sind. Frau Beck interagiert besonders intensiv mit den beiden direkt in ihrer Nähe sitzenden Jungen – Daran zu ihrer Linken und Georgios zu ihrer Rechten. Die längsten interaktiven Phasen lassen sich zwischen Frau Beck und Daran rekonstruieren. Daraus lässt sich schließen, dass Darans Unterstützung ihr Hauptanliegen darstellt, was ebenfalls durch die Tatsache erklärt werden kann, dass der Junge ein „Sprachförderkind“ ist, welches speziell von Frau Beck aufgrund seines festgestellten Sprachförderbedarfs unterrichtet bzw. gefördert wird. Da der Anfang der Sequenz aus Kapazitätsgründen nicht aufgenommen wurde, lässt sich rekonstruieren, auf welche Weise sich die Förderlehrerin Darans Arbeitstisch niedergelassen hat. Es bleibt offen, ob sie von ihm oder anderen Schülern gerufen wurde oder sich selbst für diese Positionierung im Klassenraum entschieden hatte.

Im Laufe der Sequenz kommen weitere Kinder mit ihren Arbeitsblättern an den Tisch, an dem sich Frau Beck aufhält, wodurch der Arbeitsplatz von Daran zu einer Art Beratungsstelle wird. Darin zeigt sich bereits ein routiniertes Vorgehen bei einer Wochenplanarbeit in dieser Schulklasse in Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte. Die Organisationsroutine besteht darin, dass die Kinder ihre fertig bearbeiteten Arbeitsaufträge zur Kontrolle vorlegen, damit sie zur nächsten Aufgabe wechseln können. Diese Regelung bedingt einen durchgehenden Andrang von SchülerInnen an der Sitzbank von Frau Beck und eine erhöhte interaktive Intensität, worauf sie mit einer individuell angepassten Handhabung der Arbeitsorganisation reagiert: Für Frau Beck sind simultane, auf unterschiedliche Personen bezogene non-verbale Aktionen typisch. Oft stimmen ihre verbalen Handlungen mit den non-verbalen nicht überein, sodass sie sich non-verbal in der Abschluss- oder Anfangsphase einer Aktion befindet, verbal jedoch das vorige oder bereits das folgende Thema bearbeitet. Dieses Vorgehen vermittelt der Sequenz eine gewisse Dynamik, zumindest im Hinblick auf das Lehrerverhalten. Der



Einbezug mehrerer SchülerInnen in die Interaktion neutralisiert den Eindruck einer Kundenabfertigung.

Die Aufnahme beginnt an der Stelle, an der Lehrerin und der Schüler an dem zweiten Satz der Bildergeschichte arbeiten. Die Passage wird non-verbal durch eine Zeigegeste von Frau Beck eingeleitet (Abb. 53). Bereits hier wird ein Teil ihrer auf die Durchführung des Arbeitsauftrags bezogenen Orientierung sichtbar. In ihrer auf die Tafel verweisenden Handbewegung, die sie konsequent im Laufe der Sequenz ausführt und die das Hinschauen auf das Tafelbild veranlassen soll, dokumentiert sich das Anleiten des Schreibprozesses in Assoziation mit dem Tafelbild. Das Schreiben soll demnach unter Berücksichtigung der erarbeiteten Stichwörter, welche auch die Abfolge der Sätze einrahmen, erfolgen.



Abbildung 53: Zeigegeste von Frau Beck (Sequenz „Bildergeschichte“)

Dies wird kommunikativ ausgehandelt:

	..	227 [10:11.0]	228 [10:12.9]229 [10:13.9]230 [10:27.9]
L_Fö [v]		wo fängts AN, (-) sadi?	(14.0) soll ich dir mal
Sadi [v]			(eins)
	..	231 [10:30.0]	
L_Fö [v]		ein TIPP geben sadi?	wenn du diese tollen wörter da an der tafel
Sadi [v]		mh_mh,	
	..	232 [10:34.0]	233 [10:36.0]234 [10:38.3]
L_Fö [v]		STEHen hast, siehst du das wort HUNdeposter?	[dann]
Sadi [v]			(2.4) oh_JA (-) [jetzt]
	..	235 [10:41.9]	236 [10:43.5]
L_Fö [v]		darfst du das GERne hier übernehmen	
	..	250 [11:28.7]	

Im Rahmen der weiteren Diskursentwicklung mit Daran hält die Lehrerin ihn vom Aufschreiben des Stichwortes „sich streiten“ ab, indem sie eine direkte Frage bezüglich der Vollständigkeit des Satzes stellt. Die Systematik beim Vollzug des vorgesehenen Arbeitsauftrags sieht sie darin, ausgehend von dem nächsten Stichwort einen vollständigen Satz auszuformulieren und aufzuschreiben. Aufgrund dieser Anforderung vervollständigt Daran das Verb „sich streiten“ durch „wegen das Hundeposter“. Seine Vorstellung von einem vollständigen Satz dokumentiert sich auf Basis der informativen Vollständigkeit. Der Schüler agiert somit



auf der Ebene des inhaltlichen Verständigens und fügt eine Zusatzinformation hinzu, welche für die grammatikalische Vollständigkeit des Satzes keine Rolle spielt und mit der Orientierung der Förderkraft nicht übereinstimmt.

Im Anschluss zeigt sich die nächste Anforderung von Frau Beck an eine Bildergeschichte, und zwar geht es um textuelle Wohlgeformtheit. Die Textkohäsion<sup>73</sup> kann beispielsweise durch Proformen – z.B. durch den Einsatz eines Personalpronomens „sie“ oder einem Substantiv „die Kinder“ im nachfolgenden Satz – hergestellt werden. Die Lehrerin fokussiert auf die formale Seite des Schreibens.

**Passage „Streit“ (Sequenz „Bildergeschichte“), 00:00 – 00:56**

	0 [00:00.0] 1 [00:00.0]	2 [00:03.5]	3 [00:05.5]
L_Fö [v]	STREIten sich,		
Daran [v]	STREIten_sich (-)[STREIten]_sich	STREIten sich	
	4 [00:07.0]	5 [00:09.5]	
L_Fö [v]	ist das ein ganzer SATZ, (-- ) STREIten sich,		
Daran [v]	streiten sich wegen das		
	6 [00:12.3] 7 [00:14.3]	8 [00:16.3]	9 [00:18.0]
L_Fö [v]	WER, (---) WER, und [nehmen_wa das]		
Daran [v]	HUNdeposter	ROjin und tom	[rojin und tom ]
	10 [00:20.6]		
L_Fö [v]	NOCHmal? (-) rojin und tom, nehmen_wa das NOCHmal? oder was		
	11 [00:22.9]		12 [00:28.9]
L_Fö [v]	können_wa da sagen, ham wir jetzt zwei		
Daran [v]	ä::hm (3.0) RAKan und (---) silvana		
	13 [00:30.9]		
L_Fö [v]	ANdere kinder, [na:::in] das sind IMmer noch rojin und tom die beiden die		
Daran [v]	[hä ]		
	14 [00:36.2]	15 [00:38.2]	16 [00:41.9]
L_Fö [v]	sich streiten Oder?	hmm	das_das poster
Daran [v]	JA	dann ist das blatt zerREI_zerREißt	
	17 [00:44.7]	18 [00:46.7]	19 [00:48.7]
L_Fö [v]	ist zerRISsen,	waRUM, (---)	
Daran [v]	das hundeposter ist zerRISsen	(2.0) jetzt schreibt	
	20 [00:51.9]	21 [00:55.0]	
L_Fö [v]	[nein das macht sie NICHT] (3.0) HIER sind wir		
Daran [v]	sie mir das NA:::CH		
Rabia [v]	[ich schreibe das ANdere]		

Während sich die Lehrerin auf eine textstrukturelle Ebene bezieht, deutet Daran ihre Nachfrage in 00:20 als Vorschlag, einen Ersatz für die von ihm genannten Subjekte zu finden. Er ersetzt beide Namen durch zwei andere – Rakan und Silvana. Hierbei dokumentiert sich ebenfalls seine Orientierung an der die Semantik. Frau Beck arbeitet auf der formellen Ebe-

<sup>73</sup> Mit der Kohäsion werden hier die Satzgrenzen überschreitenden Beziehungen zwischen sprachlichen Einheiten bezeichnet. Die Textkohärenz bezieht sich vielmehr auf den logischen Aufbau.

ne und unternimmt ein Versuch, eine Rekurrenz<sup>74</sup> herzustellen. In diesem Zusammenhang betont die Lehrerin die Unwahrscheinlichkeit dessen, dass beim Beschreiben eines Bildes, auf dem zwei Kinder dargestellt sind, die handelnden Subjekte ausgetauscht werden können. Ihre Frage soll widersprüchlich klingen. Im Rahmen seiner inhaltlichen Orientierung validiert Daran ihre Nachfrage, ob Rojin und Tom sowie Rakan und Silvana unterschiedliche Personen darstellen würden. Aufgelöst wird die Divergenz rituell seitens der Lehrerin durch das selbständige Beantworten ihrer Frage und seitens Daran durch die Themenverschiebung in Form einer Überleitung zu einem anderen Satz (vgl. 00:38).

Die Divergenz in den Orientierungen seitens der Lehrerin und Daran dokumentiert sich im gesamten Verlauf der Sequenz. An folgender Stelle wird Darans Orientierung an der mündlichen Narration sowie Frau Becks Orientierung hinsichtlich der schriftlichen Narration sichtbar:

**Passage „Sie haben sich gestritten“ (Sequenz „Bildergeschichte“, 01:26 – 02:04)**

	..	31 [01:26.4]	32 [01:27.7]	33 [01:28.4]	
<b>L_Fö [v]</b>		dann SCHREIB das_ma	ne (-) du hast eben ein		
<b>Daran [v]</b>	weil die es ganz geZogen haben		ROjin,		
	..	34 [01:31.3]	35 [01:33.0]	36 [01:34.0]	
<b>L_Fö [v]</b>	ANderes wort gesagt_du hast gesagt dann das finde ich GUT				
<b>Daran [v]</b>			D	(3.0) AN	
	37 [01:37.9]	38 [01:39.1]	39 [01:41.9]	40 [01:43.9]	41 [01:46.5] 42 [01:48.2]
<b>Daran [v]</b>	D A N N dann		HABe:n (1.5) rojin und tom s: (-) ähm ham gesehen		
	..	43 [01:51.9]	44 [01:53.8]		
<b>L_Fö [v]</b>			wer hat das denn geMACHT?		
<b>Daran [v]</b>	dass der hundeposter zerRISsen ist		rojin und tom		
	..	45 [01:55.8]	46 [01:57.8]		
<b>L_Fö [v]</b>	g e N A u (-- ) waRUM ham die das gemacht?				
<b>Daran [v]</b>			weil jeder, (-) alle beide wollten		
	..	47 [02:00.9]	48 [02:04.1]	49 [02:05.9]	
<b>L_Fö [v]</b>		(--) die haben sich, (-)	DAS nimm[ste	] dann,	
<b>Daran [v]</b>	das AUFhängen	geSTRITten	[geSTRITten ]		

Es fällt Daran schwer, einen Übergang von der Textebene (mündliche Formulierung) auf die Satzebene (schriftliche Wiedergabe) zu erarbeiten. Während der Schüler im Modus des schriftlichen Erzählens bleibt, versucht er einen zum Aufschreiben geeigneten Satz mündlich auszuformulieren. Dieser Versuch scheitert, was sich in seiner kurzen (Um-)Denkpause dokumentiert (vgl. 01:46). Er wechselt direkt im Anschluss in einen Modus der mündlichen Narration, die eine Form des Gedankenflusses einnimmt (01:48). Daran versucht, mit jeder neuen Frage „warum“ inhaltlich näher zum Kernproblem der Geschichte zu gelangen: Die beiden handelnden Personen seiner Erzählung – Rojin und Tom – wollten das Poster aufhängen,

<sup>74</sup> Unter dem Begriff „Rekurrenz“ wird das wiederholte Auftreten verstanden.

woraufhin sich ein Streit entwickelt. Diese Tatsache dient als weiteres Dokument dafür, dass Daran nicht an der Textstruktur interessiert ist, sondern an die Inhalte der Geschichte fokussiert.

Da dieser interaktive Durchlauf für das Entstehen eines Schreibprodukts erfolglos blieb, schließt ihn Frau Beck in Form einer Transformation ab, indem sie den Anfang des gesuchten Satzes ausspricht (vgl. 02:00). Dabei stellen das Reflexivpronomen „sich“ und das Hilfsverb „haben“ als Auslöser für die richtige Antwort seitens Daran auf: Die haben sich gestritten. Der propositionelle Gehalt dieser Äußerung besteht darin, die Schreibtätigkeit von D fortzusetzen. Dies bestätigt sich in der Validierung seitens der Lehrkraft und anhand der Anweisung, „das“ zu nehmen bzw. aufzuschreiben: [DAS nimm[ste]], was von Daran allerdings falsch interpretiert wird. Diese Annahme sich darin, dass er die Aussage der Lehrerin auf das von ihm ausgesprochene Wort „gestritten“ bezieht und es als Schreibenanlass wahrnimmt. In seiner späteren Schreibprobe (vgl. Abb. 56) befindet sich ein Dokument für diese Aussage, und zwar das wegradierte „ge“, welches einem „Dan“ folgt.

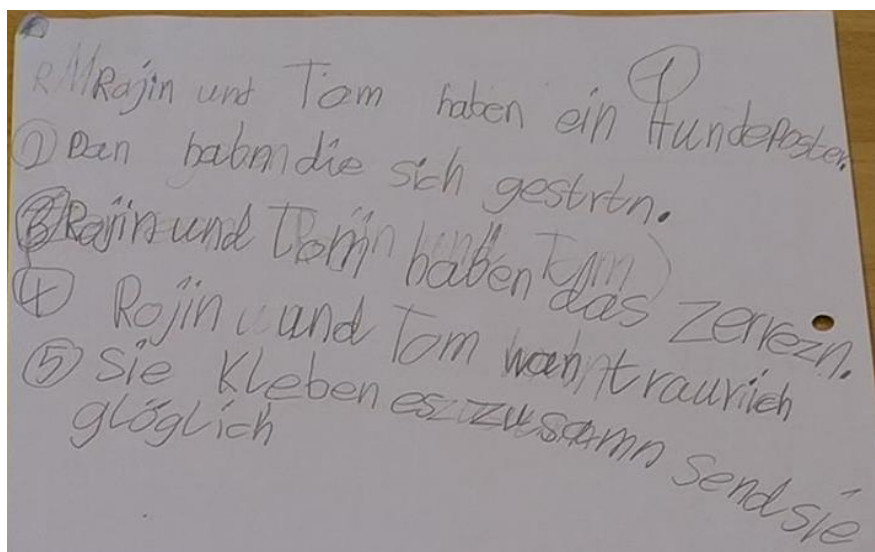


Abbildung 54: Darans Schreibprobe (Sequenz „Bildergeschichte“)

Hinsichtlich der fachlichen Dimension lässt sich ebenfalls eine Divergenz rekonstruieren. Die Lehrerin stellt die Satzstruktur und die Textform in den Vordergrund. Sie verbalisiert die Irrelevanz der Rechtschreibung für die gegebene Aufgabenstellung:

[37]	90 [03:53.9]
L_Fö [v]	mh_mh, (-) wenn du manchmal nicht weißt wie es geschrieben wird, (.) dann
[38]	91 [03:59.3] 92 [04:03.4]
L_Fö [v]	könnte man auch GÜcken aber (xxx) na::in, gestritten is SUpEr (---)
Delabreen [v]	(---) STREIten?
[39]	93 [04:05.9] 94 [04:07.7] 95 [04:09.7]
L_Fö [v]	dann haben sie sich geSTRITten und JETZT? SUpEr
Delabreen [v]	PUNKT (2.0)

Die von Frau Beck angebotene Schreibstrategie lässt sich als „Abschreiben“ oder „Kopieren“ auffassen. Auch bei der Beratung von Sadi wird eine Handlung bzw. eine Schreibstrategie vermittelt, die bei einer solchen Aufgabenstellung zu einer Routine werden soll. Die Spezifik besteht darin, den Wert nicht auf die Rechtschreibung, sondern auf die Struktur des Textes unter Einbezug der erarbeiteten Stichwörter zu legen. Diesen Aspekt hat die Lehrerin in der Interaktion mit Daran durch den Abgleich mit dem Tafelbild im Zusammenhang mit dem Stichwort „Streit“ erarbeitet.

	..	245 [11:14.4]	246 [11:17.0]
<b>L_Fö [v]</b>		JUNge gesagt, dann ist das hundeposter zerRISsen	
<b>Sadi [v]</b>			oh FALSCH geschrieben
	247 [11:18.7]		248 [11:22.0]
<b>L_Fö [v]</b>		nich wegen gesch:_nicht wegen geSCHRIEben	ob das richtig oder falsch
	..		249 [11:25.9]
<b>L_Fö [v]</b>		geschrieben ist_ist es ja jetzt nicht so WICHTig	
<b>Sadi [v]</b>			(1.0) geZOgen wollte ich (-)
	..	250 [11:28.7]	
<b>L_Fö [v]</b>		mh_mh, und was steht da (---) was steht da bei ZWEIten, (--)	SIEHST du
<b>Sadi [v]</b>		Schreiben	

Die Rechtschreibung des Wortes „zerrissen“ erscheint in dieser Sequenz relevant. Sie wird jedoch von der Lehrkraft ebenso wie im Rahmen der Sequenz „Stichwörter“ nicht aufgegriffen. Dieses Verhalten zeigt Darans Schreibprobe und es wird von Frau Beck kommunikativ ausgehandelt (vgl. 11:17 – 11:25; 13:45 – 14:00).

**Passage „Sie ist traurig“ (Sequenz „Bildergeschichte“ 13:29 – 14:07)**

	..	289 [13:29.9]	290 [13:36.0]	291 [13:38.0]
<b>L_Fö [v]</b>		helfen (3.5) rojin und tom haben das zerRISsen (---) und DANN?		
<b>Daran [v]</b>				(4.0)
	292 [13:41.9]		293 [13:45.9]	
<b>L_Fö [v]</b>		guck_mal wie ich gucke (---) GUCK	NEIN (-) nicht wie es	
<b>Daran [v]</b>			zwei s:	
	..			
<b>L_Fö [v]</b>		geSTRITten hast_nicht wie es geschrieben ist (.) das ist jetzt NICHT ganz so		
	..	294 [13:52.1]	295 [13:54.1]	296 [13:57.0]
<b>L_Fö [v]</b>		wichtig SONdern,	nein nicht die RECHTschreibung sollst du	
<b>Daran [v]</b>			(2.0) zwei s:	
	..	297 [14:00.2]		298 [14:03.3]
<b>L_Fö [v]</b>		gucken du sollst überlegen wie könntest du es weiterSCHREIben	(--)	sind die

	299 [14:05.3]	300 [14:07.0]
L_Fö [v]	GLÜCKlich?	ja:: versuch daraus einen [SATZ zu machen
Delabreen [v]	(--)	TRAUrig

Anhand ihrer Nachfrage „und dann“ bezieht sich Frau Beck auf die folgenden Ereignisse der Bildergeschichte. Währenddessen befindet sich Daran in einem Schreibprozess und beschäftigt sich mit der Schreibung des Verbs „zerrissen“. Aus diesem Grund schließt er auf ihre Frage mit einem orthographischen Hinweis „zwei s“. Diese Antwort nimmt die Lehrerin nicht an und verweist Daran erneut auf den schriftlichen Ausdruck.

Die Schreibtätigkeit wird im Rahmen der Arbeit an der Bildergeschichte auf mehreren Ebenen ausgehandelt. Die Lehrkräfte fokussieren die textstrukturelle Dimension. Die Kinder sollen lernen, schreibtaugliche Sätze zu produzieren. Hierbei soll den Kindern die Differenz zwischen zwei Sprachsystemen bewusst werden. Daran hat Schwierigkeiten, aus seinem Erzählfluss Sätze zu segmentieren. Für ihn hat die semantische Seite mehr Relevanz. Der eigentliche Schreibprozess wird von der Förderlehrerin dadurch entwertet, dass die Rechtschreibung vernachlässigt wird. Im Schreibverhalten der Kinder zeigt sich ihre Orientierung an der Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung der schwierigen Wörter.

#### 4.12 Lernwörter

Bei der Sequenz „Lernwörter“ handelt es sich um einen Computer-Unterricht an der Goetheschule. Der Unterricht findet am 14.05.2012 in einem mit Rechnern ausgestatteten Raum unter Leitung einer speziellen Lehrkraft statt. Jedes Kind sitzt an einem separaten PC. Die Videoaufnahme zeigt den Unterrichtsbeginn: Manche Kinder laufen frei im Klassenraum herum, andere sitzen bereits an ihren Arbeitsplätzen. Die Lehrerin verweist einen der Schüler auf das Whiteboard, auf welchem die Aufgabenbezeichnungen für Erst- sowie Zweitklässler zu sehen sind. Die Zweitklässler sollen zunächst mithilfe eines Programms Lernwörter üben. Es geht um folgende Vokabeln: aufpassen, kapern, verlieren, tragen mutig, reich, der Schatz, das Holzbein, segeln, das Schiff, entdecken, gefährlich, die Piraten, die Augenklappe, plötzlich, das Meer. Die Wörterlisten hängen zusätzlich an dem Whiteboard. Danach sollen die Schüler mit dem Programm „Papagei“<sup>75</sup> arbeiten. Im Fokus der Kameraaufnahme stehen zwei Zweitklässler Daran und Sadi, die nebeneinander sitzen (vgl. Abb. 55).

<sup>75</sup> Hierbei handelt es sich um ein Lernprogramm, welches sich auf die Verbkonjugation bezieht.



**Abbildung 55: Daran und Sadi bei der Arbeit am Computer (Sequenz „Lernwörter“)**

Die Aufgabenstellung beinhaltet eine Schreibübung, die aus medialer Sicht unter besonderen Umständen stattfindet. Die Kinder setzen sich mit einer digitalen Schreibroutine auseinander. Als Schreiboberfläche dient der Bildschirm. Anstatt der Schreibinstrumente stehen den Kindern eine Tastatur zur Verfügung. Zusätzlich sind Kopfhörer vorhanden, die einen Zugang zu Anleitungen oder Ausführungshilfen erlauben. Im Vergleich zu einer üblichen Schreibroutine mit analogen Medien im Deutschunterricht entfallen die Suche nach vorgegebenen Arbeitsblättern und die motorische Ausführung der Schrift. Stattdessen wird der Fokus auf die Graphemabfolge gelegt. Beim Umgang mit dem PC lässt sich eine Differenz zwischen beiden Schülern feststellen, die auf den Arbeitsprozess jedoch keinen Einfluss nimmt. Diese Differenz ergibt sich aus der Art, mit den Medien umzugehen. Sadi fällt durch seinen aktiven Körpereinsatz bei der motorischen Bedienung der Tastatur und der Maus auf (vgl. Abb. 57). Er streckt beispielsweise beide Arme nach rechts zu seiner Maus und tippt mit dem linken Zeigefinger auf der gesamten Tastaturfläche. Daran zeigt in dieser Hinsicht durch seine Fingerbewegungen routinierte Vorgehensweise beim Umgang mit dem Computerzubehör.

Die Rolle der Kopfhörer zeigt sich in der Anweisung der Lehrerin: [jetzt brauchst du die KOPFHÖRER, (.) und dann WEIßT du das wort]. Während der gesamten Sequenz behält Sadi im Gegensatz zu Daran seine Kopfhörer auf. Dieser Umstand realisiert sich in den Schreibvorgängen beider Schüler. Daran liest die Lernwörter vor dem Bildschirm laut vor, während Sadi diesen Schritt dem Computerprogramm überlässt. Erst bei der zweiten Aufgabe „Papagei“ greift Daran auf seine Kopfhörer zurück. Anhand der Abfolge seiner Handlungen lässt sich rekonstruieren, dass er dieses Zubehör für den zusätzlichen informativen Input benutzt. Er öffnet zunächst das Programm, lässt Tierfiguren und ein Kästchen mit dem Lü-

ckensatz auf dem Bildschirm erscheinen und verbindet im Anschluss die Kopfhörer mit dem Computer.

Auf sozialer Ebene lassen sich die Konkurrenzprozesse rekonstruieren, die sich u. a. aufgrund der Positionierung der Kinder nebeneinander entwickeln. Die Nähe zu den Sitznachbarn erlaubt es, die Fortschritte durch Nachschauen abzugleichen. Eine weitere Grundlage für ein Konkurrenzverhalten bietet das Aufgabenformat an sich. Jedes Kind arbeitet an seinem eigenen Schreibprodukt. Das Lernwörterregister und deren Abfolge sind jedoch gleich gestaltet und werden vom Programm vorgegeben. Die auf der korrekten Ausführung basierte Schnelligkeit kann durch die Kinder beeinflusst werden und entwickelt sich somit zu einem Wettbewerb zwischen den Schülern. Die beschriebenen Sachverhalte können anhand folgender Schlüsselpassage erläutert werden:

**Passage „Entdecken“ (Sequenz „Lernwörter“, 06:00 – 06:55**

	..	124 [06:02.2]		125 [06:05.1]
<b>Sadi [v]</b>				[ja: ]
<b>L_Co [v]</b>	wie sieht das hier AUS, klappt das mit euch zuSAM[men,] oder nicht ja,			
	126 [06:06.4]			
<b>L_Co [v]</b>	(2.0) dafür setzt ihr euch dann ja auch ordentlich zuSAMmen wenn ihr (x) und [das			
	..	128 [06:13.0]129 [06:13.6]	130 [06:14.4]	131 [06:16.2]
<b>Sadi [v]</b>	[ ( j a ) ]	WAS denn		(--) nur ein D
<b>L_Co [v]</b>	PASST ] ne ne		da PASST es nicht (-) (gelaufen)	
	132 [06:18.0]133 [06:19.0]134 [06:19.8]135 [06:20.5]136 [06:21.6]137 [06:23.3]			138 [06:24.6]
<b>Daran [v]</b>		BESser,	BESser,	
<b>Sadi [v]</b>	ein T			en:deCK
<b>L_Co [v]</b>	ne	geNAu	DEcken ne	
	139 [06:26.4]	140 [06:27.5]	141 [06:29.7]	142 [06:30.9]
<b>Sadi [v]</b>			hä:,	ende[cki:]
<b>L_Co [v]</b>	Ja	ne IMmer noch	SPRICH_ma	[ENT]
	143 [06:33.4]	144 [06:34.1]145 [06:35.6]	146 [06:37.0]	147 [06:39.3]
<b>Daran [v]</b>		du (redest wie) Baby		die
<b>Sadi [v]</b>	enDEcken	n:Dä		
<b>L_Co [v]</b>		ENT,	SCHREIBS_ma	schreib ma,
		[D:]ecken		
	..	149 [06:43.4]	150 [06:46.2]	151 [06:48.9]
<b>Daran [v]</b>	augenklapPE:			
<b>Sadi [v]</b>		enDECK, (-) cke::n		
<b>L_Co [v]</b>			(unverst.) ganz RUHig (---) (keine HEKtik) in der	
	..	153 [06:53.0]		154 [06:55.0]
<b>L_Co [v]</b>	ruhe liegt die KRAFT hier		ja	hast du ausser BOX
<b>Junge [v]</b>		frauSPRENge:r	FERTig	

Frau Sprenger nähert sich den Arbeitstischen von Sadi und Daran. Sie stellt sich zwischen die Jungen, beugt sich nach vorne und stützt sich mit den Händen auf die Knie. Dabei beobachtet sie die Bildschirme beider Schüler. In ihrer Anschlussproposition (06:02) zeigt sich

ein doppelter Sinngehalt. Verbal bezieht sich die Lehrerin durch das Verb „klappen“ und den Hinweis auf die Platzwahl der Schüler auf den Umgang miteinander. Non-verbal zeigt sich in ihrer Körperhaltung Kontrolle bezüglich der inhaltlichen Ausführung der Schreibaufgaben. An Sadis Arbeitsplatz verweilt sie längere Zeit und bezieht sich auf seinen Bildschirm zunächst durch Kopfschütteln und danach verbal antithetisch. Sadi ist mit der Schreibung des Wortes „entdecken“ beschäftigt. Problematisch erscheint für ihn die Grenze des Präfixes „ent-“ und des Wortstamms „decken“, wodurch die Grapheme <t> und <d> an einer Stelle nebeneinander stehen. Daran schließt an den Diskurs an, indem er Frau Sprenger und Sadi durch seinen Kommentar „besser“ indirekt adressiert und in der Assoziation mit dem Bildschirm seine Schreibung des Wortes „Schatz“ vorführt. Die Lehrerin soll an dieser Stelle Darans Überlegenheit im Vergleich zu Sadi bescheinigen. Das tut sie und wendet sich erneut Sadi zu, dessen Schreibung immer noch nicht korrekt ist. Sie fordert ihn auf, das Wort laut zu sprechen. Daran schließt darauf an, indem er Sadis Aktion als Babysprache bezeichnet. Durch das Kopfdrehen zu Frau Sprenger holt sich Sadi eine Bestätigung zum Schreiben ein. Auf Basis des antithetischen Bezugs auf Sadi anschließende Schreibaktion [ganz RUHig (---) (keine HEKtik)] dokumentiert sich die gegenseitige divergente Haltung der Schüler zueinander. Die Konkurrenz zwischen den Schülern wird hierbei durch die Vermittlung einer dritten Person indirekt aufgebaut. Dieser Person – Frau Sprenger – werden aufgrund ihrer sozialen Rolle im Unterricht sachliche Expertise und somit die Entscheidungsgewalt zugesprochen. Sadi und Daran verfolgen den Arbeitsprozess des anderen und gleichen ihre Standpunkte ab. Abgeschlossen wird dieser Diskurs wie folgt:

**Passage „Entdecken“ (Sequenz „Lernwörter“, 07:16 – 07:58**

	..	163 [07:17.9]	164 [07:19.8]
Daran [v]			[alles RICHTig]
Sadi [v]		oh:: der D fehlt	
L_Co [v]	wo: ist der FEHler (-) SIEHST du,		[wo istn da die
	..	165 [07:22.0]	166 [07:26.7]
Daran [v]		[der pira:]	pir: (-) piRA,= [=te:n]
L_Co [v]	STELle salman] [T und, ]		[das ist hier diese (-) FAlle]
	167 [07:28.4]	168 [07:30.3]	
L_Co [v]	diese STOLperstelle wenn du es jetzt NOCHmal schreibst, bist du (unverst.)		
	169 [07:33.1]	170 [07:35.1]	171 [07:36.0] 172 [07:37.9]
Sadi [v]	äh:, (-) muss ich dann WIEder schreiben		
L_Co [v]		mh_mh jetzt SCHREIB	
	..	173 [07:43.0]	174 [07:45.0] 175 [07:47.0]
Daran [v]		[was war jetzt FALSCH t (.) I:]	PI: p (.) p (KLEIN)
L_Co [v]		[wo ist die STOLperstelle]	geNAu
	..	177 [07:49.7]	178 [07:51] 179 [07:56.9] 180 [07:58.7]
Daran [v]		TSCHULdigung	
L_Co [v]	daran das STÖRT		hast du hingekriegt SUper



Im Rahmen der Aushandlung der „entdecken“-Orthographie fokussiert Frau Sprenger Sadi Aufmerksamkeit hinsichtlich des Abgleichs seiner Schreibung mit der Musterschreibung auf dem Bildschirm. Nachdem er diese Handlung durchgeführt hat, stellt er fest, welcher Buchstabe in seiner Variante fehlt. Darauf schließt die Lehrerin an, indem sie die Morphemgrenze <td> als „Stolperstelle“ und „Falle“ bezeichnet. Diese Metapher beschreibt den Schwierigkeitsgrad der Schreibung und expliziert die Notwendigkeit, achtsam zu sein. Beim nächsten Schreibversuch verbalisiert Frau Sprenger ihren orthographischen Hinweis mithilfe dieser Metapher, was zum Erfolg führt. Gleichzeitig kommentiert Daran seinen Vorgang mit einem auf die Schreibung bezogenen Kommentar „alles richtig“ und verschriftlicht sein nächstes Wort „Piraten“. Bei diesem Wort expliziert er seinen Gedankenfluss hinsichtlich der Fehlerkorrektur. Durch sein verbales Verhalten zeigt sich eine Adressierung an anderen Personen, die in seiner Nähe interagieren – Sadi und Frau Sprenger. Er macht seinen Vorgang für die Mithörenden nachvollziehbar und bleibt auf diese Weise Teil des Diskurses. Durch das Explizitmachen seiner Erfolge befindet sich Daran in einer Konkurrenzsituation mit Sadi. Die Divergenz der Schüler wird von der Lehrerin durch eine disziplinäre Unterbindung an Daran aufgehoben: [daran das STÖRT].

Eine besondere Aufklärung verlangt die bereits angesprochene Metapher [klappt das mit euch zuSAM[men,]]. Das Verb „klappen“ wird hier auf die Schüler bezogen und im Sinne des Wortes „funktionieren“ benutzt. Mit einem Zusatz, die Kinder würden sich „ordentlich“ zusammensetzen (vgl. Passage „Entdecken“, 06:00 – 06:55), rekurriert die Lehrerin auf die bestehende Rivalität der beiden Schüler, die sie aus dem schulischen Kontext bereits kennt. Ein negativer Gegenhorizont dieser Orientierung lässt sich an folgender Stelle rekonstruieren:

**Passage „Holzbein“ (Sequenz „Lernwörter“), 03:38 – 04:10**

	72 [03:38.1]	73 [03:40.1]	74 [03:42.1]	75 [03:44.1]
Daran [v]	hihihi		es heißt DAS holzbein	
Sadi [v]		( u n v e r s t . )		ich BIN überhaupt
	..		76 [03:47.4]	77 [03:49.4]
Daran [v]			die (.) augenKLaPpe: der augenklappe meine	
Sadi [v]	nicht bei (.) bei deinem holzbein			
	..	78 [03:52.5]	79 [03:53.7]	80 [03:55.7]
Daran [v]	FRESse	(-)FRESse(-)		hast du überhaupt ein FACH,
Sadi [v]	dein ARSCH		( x x x x ) FRES se	
	82 [03:59.2]83 [04:00.3]		84 [04:02.6]	85 [04:04.0]
Daran [v]		haha in dein ARSCH ne,		[hat er erstes
Sadi [v]	ja	nein in DEIN arsch		[WO]
L_Co [v]				DArA:::n[du kannst auch in
	..		87 [04:08.9]	
Daran [v]	angefangen]			
Sadi [v]				[er hat einfach gerade auf mein (-)
L_Co [v]	die KLaSse gehen wenn es nicht (klappt)] [ja]			[ja]

Darans Lachen schließt auf Sadis non-verbale Handlung an, indem er auf seinen Monitor schaut und mit der Hand auf den Tisch klopft. Diese Geste lässt sich als Misserfolg bei der Durchführung einer Schreibung interpretieren. Im Rahmen der Divergenz zwischen den Jungen symbolisiert Darans Reaktion Schadenfreude. Daran interpretiert Sadis Schreibschwierigkeit aus seiner aktuellen Erfahrung mit den Artikeln und bietet ihm eine Hilfestellung an, indem er beim Wort „Holzbein“ den Artikel berichtigt. Seine Hilfe nimmt Sadi jedoch nicht an. Er distanziert sich von Darans Standpunkt mit [ich BIN überhaupt nicht bei (.) deinem holzbein]. Anschließend liest Daran von Sadis Bildschirm das Wort „die Augenklappe“ ab und äußert seine Verzweiflung hinsichtlich der deutschen Artikel, indem er das Genus des Substantivs „Augenklappe“ ändert und ein bewertendes „meine Fresse“ anhängt. Darauf schließt Sadi mit dem Schimpfwort „Arsch“ an. Beide ziehen sich gegenseitig auf, bis sich Frau Sprenger einmischt und Daran adressiert. Auslöser für den Einsatz der Lehrerin stellt das Wort „Arsch“ dar, das die Jungen laut und mehrmals wiederholt haben. Daran wird verwarnt, isoliert zu werden, wenn die gemeinsame Existenz mit Sadi nicht funktioniert.

In der Konfrontation von Sadi und Daran lassen sich zwei Ebenen rekonstruieren: eine fachbezogene und eine private. Die Orientierung auf die fachliche Überlegenheit im Wettbewerb ist, wie bereits erwähnt, auf Basis des Aufgabenformats und der Positionierung im Klassenraum entstanden. Sie dokumentiert sich in einem regelmäßigen gegenseitigen Abgleich der Standpunkte und im Streben danach, schneller voran zu kommen. An zwei Stellen wird diese konkurrenzbasierte Orientierung verbalisiert:

	.215 [12:36.5]	216 [12:41.5]	217 [12:44.2]
<b>Sadi [v]</b>	P (-) E: (-- ) ÄR (.) I: (-) kapern (---) ich bin weiter als DU:		(---) MUtig
	218 [12:46.2]	219 [12:48.2]	220 [12:52.0] 221 [12:57.3]
<b>Daran [v]</b>	JUNge:		
<b>Sadi [v]</b>	(---) boah (-) KANNST du nix baby,		(-- ) °h mu (-)

In diesem Abschnitt feiert Sadi seinen Vorsprung bei der Arbeit mit den Lernwörtern, indem er Daran eine Inkompetenz unterstellt. Zu einem späteren Zeitpunkt expliziert Daran seine Orientierung in Form einer direkten Frage:

	360 [24:04.4]	361 [24:06.2]	362 [24:07.5]	363 [24:08.9]
<b>Daran [v]</b>	hast du schon FERTig,		wieviele punkte HAST du,	
<b>Sadi [v]</b>	was (.) JA		ich GÜcke jetzt	

Eine weitere Dimension, die die Divergenz der beiden Schüler verdeutlicht, führt auf die intersubjektive Beziehungen zurück. Im Rahmen der analysierten Sequenz dokumentiert sich ihre Präsenz in der Art der Bezugnahme aufeinander mithilfe von Tabuwörtern (glotzen, Arsch, Alter, Scheiße, verdammt usw.). Die Schimpfwörter werden unabhängig von der jewei-

ligen Thematik benutzt. In diesem Austausch zwischen Sadi und Daran entfallen die Semantik und die sprachliche Funktion dieser Wörter. Deren Einsatz zielt nicht darauf ab, sein Gegenüber zu beleidigen. Hierbei tritt der Tabubruch in den Vordergrund, den die Kinder verbal in Bezug aufeinander begehen.

Im Folgenden sollen die Orientierungen der Kinder hinsichtlich ihrer Schreibaufgaben rekonstruiert werden. Es handelt sich bei der Lernplattform um ein fächerübergreifendes Lernprogramm für die Grundschule „Lernwerkstatt 8“. Die Zweitklässler beschäftigen sich mit der Rechtschreibung von Lernwörtern. Die Liste der Lernwörter kann von der Lehrkraft vorprogrammiert werden. Die Übung schließt folgende Schritte ein: Das Zielwort erscheint in der oberen Zeile eines separaten Fensters auf dem Bildschirm. Wenn die Schüler die untere Zeile zum Tippen anklicken, verschwindet das Lernwort. Nachdem das Programm eine durch „Enter“ ausgeführte Schreibung empfängt, blendet es das Zielwort erneut oberhalb des eingetippten Wortes ein. Ist die Wortschreibung fehlerhaft, wird sie in die erste Box geschickt. Danach erscheint das Zielwort noch einige Male zum Üben im Dialogfenster. Bei einer korrekten Schreibweise wird das Wort in einer der hinteren Boxen gelagert. Dieses Vorgehen soll anhand des folgenden Beispiels erläutert werden.

Darans Vorgehen bei der Schreibung des Wortes „Holzbein“ lässt sich wie folgt rekonstruieren. Er liest das Wort von seinem Monitor laut ab: „das Holzbein“. Im Gegensatz zu Sadi, der seine Kopfhörer nutzt, übernimmt er diesen Schritt selbst. Daran beginnt mit der Schreibung des Artikels. Die Videoaufnahme zeigt, dass er den ersten Nomenbuchstaben zunächst klein eintippt, korrigiert die Schreibung jedoch zeitnah selbständig. An der Morphemgrenze tippt er ein <s> ein, ersetzt es durch ein <z> und schreibt das Wort zu Ende. Nachdem das Wort vollständig verschifftlicht worden ist, schaut Daran auf sein Bildschirm und tauscht „Z“ mit „S“ (vgl. Abb. 56).

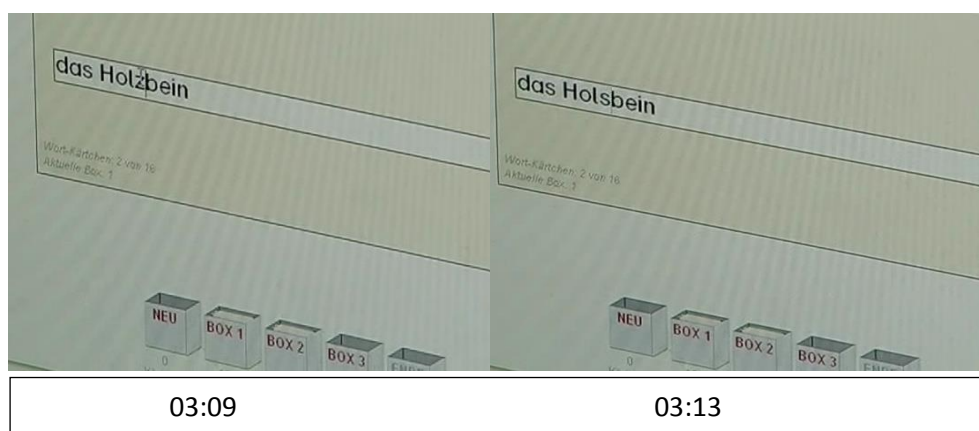


Abbildung 56: Darans Schreibung von „Holzbein“ (Sequenz „Lernwörter“)

In Darans Schreibverhalten zeigt sich seine Orientierung auf die durch das Programm vorgegebene Schreibung, welche er aus seinem Gedächtnis herstellt. Sein Zögern bezüglich des „Z“ im Schreibprozess weist darauf hin, dass er sich die korrekte Schreibung nicht in kurzer Zeit einprägen konnte bzw. auf die Problemstelle nicht geachtet hat. Die Entscheidungsänderung beim fertigen Schreibprodukt bestätigt seine Unsicherheit hinsichtlich des Konsonantenclusters an der Morphemgrenze. Das Endprodukt erscheint für ihn unbefriedigend, weswegen die Morphemgrenze im Kompositum „Holzbein“ erneut fokussiert wird. An dieser Stelle ist unklar, wonach sich Daran bei seiner Entscheidung, das „Z“ durch ein „S“ zu ersetzen, richtet. Es zeigt sich jedoch, dass seine Orientierung auf eine eigene Expertise verlagert wird. Korrigiert wird seine Schreibung durch das Programm, indem das Wort zuerst mit einer gelben Hintergrundfarbe markiert und anschließend in die erste Box geschickt wird.

Das nächste von Daran geübte Wort ist „das Meer“ (vgl. Abb. 57). Hierbei orientiert sich der Schüler in seiner ersten Schreibung „Meea“ auf die Sprechsprache, was an dem Einsatz des Schwa am Wortende sichtbar wird. Das Orthographem <ee> für das lange [e] hat Daran von dem Programm übernommen. Im nächsten Schritt korrigiert er die Rechtschreibung des Buchstabens <r> am Wortende:



**Abbildung 57: Darans Schreibung von „Meer“ (Sequenz „Lernwörter“)**

Die kurzen Zeitabstände zwischen dem Ausblenden des Zielwortes mit korrekter Orthographie durch das Lernprogramm und dem selbständigen Schreiben erlauben es, sich an das Erscheinungsbild des Wortes zu erinnern. Das Zielwort wird solange geübt, bis es in der richtigen Box landet. Somit proponiert das Lernprogramm den Vorgang des Kopierens der Wortformen als Schreibtätigkeit. Daran orientiert sich divergent dazu, indem er eine eigene Expertise zur Kontrolle durch Lesen oder während des Schreibprozesses einsetzt. Die Expertise ist jedoch auf die Sprechsprache ausgerichtet, sodass fehlerhafte Schreibungen entstehen.

Homolog erscheint die Orientierung von Sadi beim Schreiben des Wortes „entdecken“ (vgl. Passage „Entdecken“ 06:00 – 06:55, 07:16 – 07:58). Als Frau Sprengmann an Sadis Tisch kommt, ist der erste Versuch, „entdecken“ zu schreiben, gescheitert. Sadi verweist die Lehrerin auf die Stelle im Wort, die aus seiner Sicht problematisch ist: [(---) nur ein D]. Seine

Anschlussproposition bezieht sich auf die Variante der Wortschreibung, welche er aus seiner Aussprache [endecken] abgeleitet hat. Auf die Verneinung der Lehrerin schlägt Sadi ein <t> vor, was von Frau Sprenger validiert wird. Anstatt das „T“ dazuzuschreiben, ersetzt Sadi <d> durch <t>. In diesem Moment wird die Lehrerin von Daran abgelenkt, sodass Sadi seine Schreibung abschickt. Das Programm korrigiert die Schreibweise und das Wort erscheint erneut zum Schreiben auf Sadis Bildschirm. Beim nächsten Durchlauf wird Sadi aufgefordert, „entdecken“ laut zu artikulieren. Frau Sprenger gibt ihm eine Explizitlautung als Orientierung vor [ENT, (.) DEcken]. Sadis bleibt bei seiner Variante [endecken]. Daraufhin ändert die Lehrerin ihre Strategie und bietet Sadi an, das Wort einzutippen. Seine falsche Schreibung wird erneut abgeschickt, sodass die Zielschreibung oberhalb von Sadis Variante erscheint. Diese Ansicht erlaubt einen direkten Vergleich, was Frau Sprenger im Folgenden durchführt (Abb. 58). Mit einer Zeigegeste verdeutlicht die Lehrerin die Stolperstelle. Durch den Abgleich leitet der Schüler eine korrekte Schreibweise ab.



Abbildung 58: Sadis Schreibung von „entdecken“ (Sequenz „Lernwörter“)

Zwischen Sadi und Frau Sprenger entwickelt sich ein divergenter Diskurs, wobei der Schüler an der Sprechsprache beim Schreiben orientiert ist. Anhand seiner Handlungen zeigt sich außerdem, dass die morphologische Struktur des Wortes für ihn intransparent bleibt. Die Lehrerin fokussiert sich auf das Aufgabenformat. Durch ihr Vorgehen beim Schreibprozess proponiert sie das Kopieren als Schreibtätigkeit. Die Divergenz wird von ihr rituell konkludiert, indem sie die Aushandlung der Rechtschreibung auf das Abgucken von einer Liste verlagert (vgl. 08:44 – 08:48). Das Kopieren wird hierbei auf ein anderes Medium übertragen. Auf diese Art lässt sich die Wiederholungsschleife beim Schreiben des Wortes „entdecken“ im Programm vermeiden.

**Passage „entdecken“ (Sequenz „Lernwörter“), 08:34 – 08:48**

	..	191 [08:34.9]	192 [08:38.4]	193 [08:40.0]	194 [08:42.5]
Sadi [v]		oh NEIN			
L_Co [v]	hier VORne hin			dieses wort hats dir aber auch ANgetan	
	195 [08:44.5]		196 [08:45.7]		
L_Co [v]	du KANNST aber auch (-) wenn du ganz UNSicher bist da vorne nochma bei den				

	197 [08:48.9]	198 [08:51.1]	199 [08:52.4]
Daran [v]	e:n,(.)[de:(.)ke:n]		
Sadi [v]	[hä das KANN ich]		
L_Co [v]	lernwörtern GÜcken die hängen da (--)[an der TAfel]		

## 5. Schreiben in der Grundschule: Zur Bildung einer Typologie

Im Folgenden wird eine Typologie dargestellt, die auf Grundlage der komparativen Analyse entstanden ist. In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Orientierungen der Kinder innerhalb diverser Schreibsituationen im Unterricht rekonstruiert. Schwerpunktmäßig wurden sie aus drei Perspektiven betrachtet: Die gemeinsame Existenz innerhalb eines sozialen Raums äußert sich auf immanenter Ebene durch die Art der Bezugsherstellung auf Mitschüler und Lehrende. Didaktisch wird dieser Bezug durch das vorgegebene Setting und die Arbeitsorganisation gerahmt. Eine weitere Dimension bildet die Aufgabenstellung. Hierbei spielen vor allem der Einsatz von Arbeitsmaterialien und die Verortung im Klassenraum eine zentrale Rolle. Der dritte Gesichtspunkt bezieht sich auf den eigentlichen Schreibprozess, welcher in seiner medialen Form aufgefasst wird. Er kann als Übergang von dem mündlichen in das schriftliche Sprachregister verstanden werden. Nachfolgend sollen im Sinne der sinn-genetischen Typenbildung die Facetten der Orientierungsrahmen verdeutlicht werden.

Die in den Analysen rekonstruierten Orientierungen der Schüler beim Schreiben enthalten Aspekte des richtigen Schreibens sowie einer Schreibtätigkeit, die mit der Übertragung von Schriftzeichen verbunden ist (Abschreiben/Kopieren), und einer rein medialen Form der Zeichenherstellung ((Nach-)malen). Im Rahmen der ersten Dimension wird die kognitive Seite des Schreibprozesses fokussiert. Dem zweiten und dritten Gesichtspunkt liegt hingegen die Medialität der Vorgänge zugrunde. Hierbei wird die Differenzlinie ausgehend von einem Zeichenstatus gezogen. Beim Abschreiben geht es um die Herstellung einer linearen Abfolge der Grapheme in Anlehnung an eine vorbildliche Quelle, während Nachmalen die Schrift als Zeichensystem vor allem durch die Verletzung seiner Linearität beeinträchtigt.

### 5.1 Richtig schreiben

Das richtige Schreiben betrifft den Rekonstruktionen nach zwei Ebenen: die Phonem-Graphem-Zuordnung und die Wortorthographie. Der Schreibprozess wird von den Kindern ausgehend nicht auf literaler Ebene bearbeitet. Da die Grundschüler die korrekte Schreibweise von Wörtern nicht selbständig kontrollieren bzw. prüfen können, stellt sich die Frage, unter welchen Umständen die Rechtschreibung durch die Schüler fokussiert wird. Die Analysen ergeben, dass die Kinder in der ersten sowie zweiten Klasse einen auf das richtige

Schreiben gerichteten Orientierungsgehalt entwerfen, wenn sie die phonologische Struktur eines Wortes nicht ermitteln können. Dies geschieht in zwei Fällen: wenn ein bekanntes Wort von ihnen als schwierig eingestuft wird und wenn das Lexem für die Bezeichnung eines Gegenstandes unbekannt ist. Die auf Rechtschreibung bezogene Unsicherheit wird von den Kindern innerhalb der Interaktion meist in Form von Meldungen auf der non-verbalen Ebene oder direkten Fragen proponiert.

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Orthographie des Wortes „zerrissen“ und spiegelt sich in Daten zweimal wieder. Zum ersten Mal wird es von Rabia als ein schwieriges Wort im Rahmen der Gruppenarbeit proponiert (Sequenz „Stichwörter“). Aufgrund seiner morphologischen Struktur kommt es zu einer Konsonantenverdopplung zwischen dem Präfix „zer-“ und dem Wortstamm „riss“ sowie am Silbenrand des Stammmorphems. Die Rechtschreibung dieser Verbform unterliegt dem morphologischen Schreibprinzip, welches die Morphemkonstanz in den Mittelpunkt stellt. Eine solche Schreibung lässt sich nicht durch Auflautieren ermitteln. Sie wird von den Kindern durch den Einsatz diverser Strategien während der Arbeitsphase bearbeitet. Es lässt sich feststellen, dass die Schüler keinen Zugang zur morphologischen Struktur des Wortes „zerrissen“ haben. Dieser Vorgang zeigt ein divergentes Verhalten zur Orientierung der Lehrerin hinsichtlich der Aufgabenstellung. Im Vordergrund soll hierbei die Aushandlung von Stichwörtern zu einer Passage der Bildergeschichte stehen. Die Schrift spielt demnach eine sekundäre Rolle. Sie erfüllt eine untergeordnete Funktion. Aus diesem Grund gibt die Lehrerin zunächst keine Auskunft über die Rechtschreibung des Wortes, auch wenn Rabia in einer indirekten Adressierung die Divergenz proponiert: [mann (-) wie schreibt man zerREIsen]. Frau Krause erläutert die richtige Schreibung während der abschließenden Phase – bei der Präsentation von Ergebnissen. Sie adressiert Rabia mit einer direkten Frage: [weißt du jetzt wie man zerrissen SCHREIBT] und löst selbst auf: [zer, (.)ris(.) [sen] mit DOppe l r: und DOppe l s:]. Sie führt eine syllabische Gliederung des Wortes durch, die seine Struktur transparent macht und formuliert die orthographische Regel unter „doppel r und doppel s“. Die Schreibung des Wortes „zerrissen“ wird am nächsten Tag im Rahmen einer Wochenplanarbeit erneut thematisiert (Sequenz „Bildergeschichte“). Diesmal proponiert Daran, der am Tag zuvor ebenfalls Teil von Rabias Arbeitsgruppe war, seine Orientierung an der Rechtschreibung des Wortes. Auch in diesem Kontext erscheint der orthographische Sinngehalt divergent zur Orientierung der Lehrkraft. Die Förderlehrerin, die Daran beim Schreiben seiner Bildergeschichte betreut, fokussiert sich auf die Ebene der Textgestaltung. Daran soll auf die Rechtschreibung verzichten und sich auf die Inhalte und Formulierung der Geschichte konzentrieren. Somit bleibt die Orthographie des Verbs „zerrissen“ ungeklärt. Darans Endschreibung lautet „zerrezn“.

Ehab signalisiert seine Unsicherheit nicht. Die Schreibung des Wortes „Stern“ (Sequenz „N-Schreibungen II“) wird von ihm zugunsten des Wortes „Nüsse“ zunächst abgewiesen. Die Lehrerin besteht jedoch darauf, dass er die Schreibung von „Stern“ fortsetzt. Sie betreut ihn dabei, die Graphemabfolge durch Auflautieren zu bestimmen. In diesem Prozess zeigt Ehab seine Kompetenz, mit der Anlauttabelle umzugehen und die Verbindungen zwischen den Lauten und den Buchstaben korrekt herzustellen. Die problematische Stelle – das vokalische [r] – nimmt der Schüler phonetisch wahr, folgt jedoch den Anweisungen der Lehrerin und verzichtet auf seine Expertise. Aus diesem Grund entsteht eine nicht lautgetreue Form „sten“.

Divergent zeigt sich Cihan gegenüber der Orientierung der Förderlehrerin beim Verfassen seiner Sätze (Komposita und Sätze II). Er bezieht sich im Rahmen der mündlichen Aushandlung auf die semantische sowie beim medialen Schreibprozess auf die orthographische Ebene, während Mareike auf die Textform verweist. Ihr Anliegen besteht darin, eine Aussage aus dem mündlichen in das schriftliche Sprachregister zu übersetzen. Beim Schreiben meldet sich Cihan hinsichtlich der Rechtschreibung des Wortes „Ballon“. Er erwartet ein Feedback bezüglich seines Schreibvorgangs. Dies geschieht non-verbal durch das Ansehen der Förderkraft, die ihm jedoch keine nähere Auskunft erteilt. Cihan verlässt sich auf seine Aussprache und verschriftet am Silbenrand der zweiten Silbe einen durch die Auslautverhärtung gebildeten stimmlosen velaren Plosiv [k]. Somit entsteht eine lautgetreue Schreibung „Ballonk“.

Die Intransparenz der Lautstruktur führt sowohl bei mehrsprachigen wie auch bei deutschmonolingualen Kindern zu Schreibschwierigkeiten. Im Rahmen einer Übung zur Lautidentifizierung meldet sich Marta mehrmals innerhalb einer Unterrichtseinheit (Sequenz „Ei-Schreibungen I“). Ihr Anliegen bezieht sich darauf, das Phonem [aɪ] in den Bildbezeichnungen herauszuhören. Beim Wort „Heizung“ unternimmt sie zunächst einen selbständigen Versuch: [(3.0) a::i (---) °hä, (--) MAnnu: (-) HA (4.5) es ist hier, (-) FA:LSCH (6.0) a::j (5.5) a: (---) a::i::]. Marta setzt hierbei eine Lautierstrategie ein, die auf eine Überartikulation der Laute abzielt<sup>76</sup>. Infolgedessen nimmt die Schülerin ein [a] als Kernvokal der Silbe [ha] wahr. Da sie kein Zielphonem hört, leitet sie eine Divergenz gegenüber der Aufgabenstellung her. Marta kann ihren Vorgang jedoch nicht in einem ausreichenden Ausmaß analysieren und ändern, um die phonetische Struktur des Wortes „Heizung“ nachzuvollziehen. Ihre Meldung zeigt sich auf non-verbaler Ebene anhand der Handhebung. Anschließend findet ein divergenter Diskurs mit Aushilfslehrer Karl statt, in dessen Verlauf Martas Routine durch den Lehrer korrigiert wird. Karls Sprechweise unterscheidet sich von Martas Strategie, da er auf-

---

<sup>76</sup> Didaktischer Aspekt der Schriftvermittlung wird im Kapitel 6 näher erläutert.



grund seines Vorwissens den Diphthong als Silbenkern verwendet – [haɪ]. Aufgrund der Nachahmung des Vorgangs erkennt das Mädchen die Position des gesuchten Phonems.

Die Analysen zeigen einen Zusammenhang zwischen dem Wortschatz und der Schreibleistung der Kinder. Besonders auffällig erscheint dieser Bezug in jenen Settings, die Abbildungen als didaktische Vorlage beinhalten. Das Beschriften der Bilder stellt ein beliebtes Format bei der Lautanalyse dar. Die Herausforderung besteht hierbei darin, sich die Lautstruktur eines neuen Wortes zu erschließen. Von dieser Problematik sind ausschließlich mehrsprachige Kinder betroffen. Die Arbeit an unbekanntem Wörtern wird von den Lehrkräften an beiden Schulen ähnlich gestaltet: Im ersten Schritt findet eine Begriffsklärung statt. Sie erfolgt durch die Angabe eines Begriffs durch die Lehrperson oder andere Schüler. Daraus ableitend wird eine korrekte phonetische Form hergestellt. Dies geschieht auf Basis einer Explizit- oder Pilotlautung und wird von den Lehrern vorgegeben. Im Anschluss daran werden die Schüler beauftragt, die Schreibweise des Wortes durch Wiederholen zu eruieren.

Ena fragt nach einer Bezeichnung für die Pfirsichabbildung auf dem Plakat (Sequenz „Obstplakat“). In einem Diskurs wird das Lexem „Pfirsiche“ expliziert. Frau Krause verbindet in ihrer Antwort beide Schritte – das Benennen des Referenten sowie das Explizitmachen der Lautstruktur: [das sind pfiɑ==sich: E:::]. Die Rekonstruktion des Schreibprozesses zeigt, dass zwei Stellen der Wortform „Pfirsich“, welche die Kinder zum Aufschreiben gewählt haben, aus orthographischer Sicht problematisch erscheinen: der vokalische Laut [r] und der Auslaut der zweiten Silbe [ç]. Die den Erstklässlern bekannten Schreibstrategien erlauben es nicht, die Lautstruktur des Wortes zu rekonstruieren. Durch Annas Korrektur wird die Schreibung nicht vollständig hergeleitet. An dieser Stelle bietet die Lehrerin eine morphologische Strategie an, die auf das Abhören durch Wortverlängerungen abzielt. Dieser Vorgang umfasst zwei Analyseebenen – eine grammatische und eine phonologische – und ist deshalb ausschließlich der Zweitklässlerin Anna zugänglich. Das Mädchen wird für die Rechtschreibung des Wortes „Pfirsich“ beauftragt und berichtigt diese auf Enas Schmierblatt. Enas Teilnahme am Schreibprozess wird dadurch zurückgestellt und entwickelt sich im Anschluss zum Kopieren einer korrekten Schreibung von Anna.

Laira meldet sich während der selbständigen Arbeitsphase an den „Ei“-Schreibungen durch das Handheben (Abb. 61 links) und zeigt auf eine Abbildung auf ihrem Arbeitsblatt, die sie nicht erkennen kann. Es handelt sich hierbei um das Wort „Schleife“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“). Frau Bergmann benennt das Bild (Abb. 61 Mitte), hält sich eine Weile bei Laira auf und beobachtet ihr Verhalten. Das Mädchen versucht, die phonetische Struktur des Wortes durch Sprechen zu erschließen, zögert beim Schreiben und wiederholt leise das Wort „Schleife“. Daraufhin ändert die Lehrerin ihre Sitzposition und leitet die nächste Phase der Routine an – nämlich das Auflautieren in Pilotsprache (Abb. 59 rechts).



**Abbildung 59: Laura beim Schreiben des Wortes „Schleife“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“)**

Ähnlich wie Marta beim Wort „Heizung“ fokussiert Laura in ihrem Schreibprozess die Sprechsilbe [ʃla]. Die falsche Sprechweise wird von Frau Bergmann jedoch nicht korrigiert, obwohl sich die Übung auf die „Ei“-Orthographie bezieht.

Eine Wortschatzarbeit führt Frau Bergmann mit Laura ebenfalls im Rahmen einer Lautierübung zum Buchstaben „N“ durch (Sequenz „N-Schreibungen I“). Die Begriffsbestimmung leitet die Lehrerin mit dem Aufbau eines semantischen Rahmens an. Diese Strategie zeigt sich ebenfalls bei der Arbeit mit Jina anhand der Schreibung des Wortes „Spitze“ (Sequenz „Sp-Schreibungen II“). Problematisch erscheint für die Kinder die Lexemzuordnung im Gegensatz zur Bildererkennung. Aus diesem Grund lassen die semantischen Hinweise der Lehrkraft als überflüssig einschätzen. Die gesuchten Wörter werden von beiden Mädchen nicht genannt. Im Lairs Fall erweist sich die phonetische Struktur des Wortes „Reifen“ aufgrund des Auslauts der zweiten Silbe als schwierig. Jina erprobt die Auflautierung des Wortes „Spitze“. Die syllabische Sprechweise und Dehnung der Vokale gehören zu den Merkmalen einer Pilotsprache, die von Frau Bergmann im Unterricht eingesetzt wird. Beide Schülerinnen konnten die Lautungen nicht korrekt wiederholen.

Daran und Sanat arbeiten mit einem Computer als Schreibmedium (Sequenz „Lernwörter“). Das Aufgabenformat, welches von der Funktionsweise der Lernwerkstatt proponiert wird, strukturiert die Handlungsroutine beider Schüler: Sie bekommen sowohl Input als auch Feedback von einem Computerprogramm und können den Verlauf der Übung nicht manipulieren. In Darans Schreibtätigkeit zeigt sich eine Orientierung an die eigene Sprechweise. Sanat bezieht sich durch die Benutzung von Kopfhörern auf die lautliche Form der Lernwörter im Gegensatz zu Wortbildern. Besonders relevant erscheint dieser Orientierungsgehalt in Bezug auf die „entdecken“-Orthographie. Sanat meldet sich durch das Handheben und adressiert die Lehrerin verbal, nachdem seine Schreibung des Verbs „entdecken“ zweifach vom Lernprogramm abgewiesen wurde. An dieser Stelle lässt sich auf Diskursebene eine Divergenz zwischen Sanat und Frau Sprenger rekonstruieren. Die Lehrerin proponiert hierbei das Kopieren als Schreibstrategie, während Sanat sich an seiner Aussprache orientiert. Ähn-

lich wie bei dem Partizip „zerrissen“ weist die morphologische Struktur des Verbs „entdecken“ eine Problemstelle an den Morphemrändern auf. Diesmal handelt es sich um ein Konsonantencluster, welches an der Grenze zwischen dem Präfix „ent-“ und dem Wortstamm „decken“ entsteht. Als Folge einer regressiven Assimilation wird der stimmlose alveolare Plosiv [t] zu einem stimmhaften Plosiv und verschmilzt mit dem nachfolgenden [d]. Aus diesem Grund erweist sich Sanat Lautierstrategie als kontraproduktiv.

## 5.2 Abschreiben/Kopieren

Ein Schreibprozess ist als non-verbale Tätigkeit per Definition mit dem Einsatz von Medien verbunden. Im Falle einer handschriftlich auszuführenden Schreibaufgabe besteht der Schreibprozess aus der Abbildung eines Buchstabens bzw. einer Reihe von Buchstaben auf einer speziellen Oberfläche mithilfe eines Schreibgeräts. In der Regel besitzen Schulkinder eine weit über dem Konsumbedarf liegende Menge an Schreibmaterialien. Dazu gehören diverse Bunt-, Filz- und Bleistifte sowie Radiergummis und Anspitzer. Sobald die Kinder mit schriftlichen Aufgaben konfrontiert werden, wird der Einsatz ihrer Schreibmedien relevant. Die Datenanalyse ergibt, dass unter bestimmten Umständen die Schreibtätigkeit im Unterricht eine Übertragung von Schriftsymbolen darstellt. Derartige Vorgänge haben eines gemeinsam: die Zurückweisung einer kognitiven, schriftsystematischen Komponente des Schreibprozesses. Jene Schreibprozesse werden meistens durch den Einsatz von Materialien methodisch motiviert. Auf unterrichtsdidaktischer Ebene findet das Kopieren oder Nachahmen in Form einer Personifizierung der Arbeitsblätter statt. Hierbei geht es darum, das aktuelle Datum und den eigenen Namen aufzuschreiben. Ersteres steht gewöhnlich an der Tafel oder wird von der Lehrkraft als Vorlage angeboten. Ihren Namen können viele Kinder bereits vor der Einschulung schreiben. Zu diesem Zeitpunkt ist die Schrift noch nicht lautorientiert. Die Buchstaben werden somit nicht als systematische Schriftzeichen wahrgenommen, sondern als Abbildungen auf das Papier übertragen<sup>77</sup>. Demzufolge lässt sich das Beschriften der Arbeitsblätter als nachahmendes Schreiben interpretieren. Aufgrund der Medialität wird dieser Vorgang im Unterricht von den Lehrkräften häufig zum Anlass genommen, eigentliche Schreibaufgabe anzuleiten (vgl. Sequenzen „Komposita und Sätze I und II“).

Das Abschreiben oder Kopieren lässt sich anhand der Orientierungen der Kinder in Verbindung mit dem Aufgabenformat und der Aufgabestellung rekonstruieren. Anna folgt beispielsweise beim Beschriften des Obstplakats (Sequenz „Obstplakat“) den Anweisungen von Frau Krause und übernimmt eine Expertenfunktion innerhalb der Arbeitsgruppe, indem sie mithilfe eines Filzstifts fertige Obstbeschriftungen überschreibt. Ebenfalls durch die Lehrerin angelei-

---

<sup>77</sup> Logographische Phase des Schriftspracherwerbs nach Frith (1986) oder Phase des willkürlichen Buchstabenmalens nach Valtin (2000).

tet, widmet sich Noah der gleichen Tätigkeit. Er befindet sich im Besitz eines vorgesehenen Schreibinstruments und verhält sich divergent bezüglich des richtigen Schreibens auf dem Schmierblatt. Im Rahmen derselben Sequenz zeigt sich Ena komplementär hinsichtlich der Aufgabestellung und nutzt bei ihrer Arbeit ein Schmierblatt zum Vorschreiben der Wörter. Anschließend werden die Begriffe von der Schülerin auf das Plakat übertragen. Hierbei dokumentiert sich eine durch die didaktische Vorlage beeinflusste Orientierung auf das Abschreiben.

Im Rahmen einer Wochenplanarbeit beschäftigt sich Daran mit Lernwörtern, die er auf blauen Kärtchen vorliegen hat (Sequenz „Eu-Schreibungen II“). Seine Handlungsroutine proponiert das Abschreiben als Kern des Schreibprozesses: Der Schüler liest das Wort zunächst ab. Danach beginnt er zu schreiben, behält die Karte jedoch vor seinen Augen und schaut sie mehrfach an. Dieser Schreibvorgang ist mit dem didaktischen Vorhaben der Lehrerin divergent. Die Schüler sollen das Wort lesen, das Kärtchen umdrehen oder weglegen und die Schreibung kontrollieren. Die Karte gelangt danach in die gelbe Box. Das angebotene Aufgabenformat beinhaltet eine Option für die Selbstkontrolle. Das Schreiben soll jedoch in Anlehnung an die Lautung erfolgen.

Kopieren wird als Schreibstrategie von Ena und Daran bei der Arbeit an der Gruppenaufgabe zu einer Bildergeschichte eingesetzt (Sequenz „Stichwörter“). Zwischen Rabia und Helen, die ebenfalls zu der Arbeitsgruppe gehören, besteht eine Opposition hinsichtlich der Aufgabenausführung. Sie äußert sich darin, dass Helen ihre Hilfestellung bei der Aushandlung von Stichwörtern sowie der „zerrissen“-Orthographie durch Ignorieren verweigert, während Rabia auf ihr Schreibprodukt trotz der Verweigerung zugreift. Rabia gelingt es, die Stichwörter und deren Reihenfolge von Helen abzuschreiben. Bei der Verbform „zerreißen“ ergibt sich eine Änderung, die durch das Leseverfahren zustande kommt. Ab diesem Moment wird der Bezug trotz Helens Antithese nicht auf die Schreibung des Infinitivs „zerreißen“, sondern des Partizips „zerrissen“ genommen. Ena und Daran erarbeiten sich ihre Wortschreibungen durch das Abschreiben von Rabia und Helen. Dies zeigt sich vor allem non-verbal, da sie sich den Schmierblättern ihren Sitznachbarn körperlich zuwenden.

### **5.3 (Nach-)malen**

Wenn es beim Kopieren bzw. Abschreiben auf die Abfolge der Grapheme ankommt, steht beim Malen die Form der graphischen Zeichen oder Gegenstände im Mittelpunkt. Durch willkürliche Handbewegungen werden sowohl die Linearität des Schriftsystems als auch die Konventionen der motorischen Buchstabenproduktion verletzt. Die Rekonstruktionen zeigen, dass der Bezug auf ein bestehendes Schreibprodukt eine auf das (Nach-)malen gerichtete Orientierung hervorrufen kann.

Die Schreibvorlage proponiert diesen Orientierungsgehalt in ihrer didaktischen Form. Auf systematischer Ebene werden die Kinder regelmäßig mit jener Art Aufgaben konfrontiert, wenn ein neuer Buchstabe eingeführt wird. Das TINTO-Heft bietet als erste Übung eine Nachmalaufgabe, welche von den Schülern mit Buntstiften durchgeführt wird (vgl. Abb. 60). Die Arbeitsblätter enthalten zwar Anweisungen in Form von Richtungspfeilen, es lässt sich jedoch nicht nachvollziehen, ob und welche Kinder ihnen folgen.



**Abbildung 60: „Ei“-Vorübung im TINTO**

Eine ähnliche Aufgabe soll Ahmed an der Tafel erarbeiten (Sequenz „Ei-Schreibungen I“). Es geht um das Orthographem <ei>, welches die Kinder nachschreiben sollen. Im Gegensatz zu Marta, die neben ihm steht, zieht Ahmed die Striche beim „E“ in einer falschen Reihenfolge, was von der Lehrerin kritisiert wird. Beim <i> fängt Ahmed mit dem Punkt an. Die existierende Abbildung des Graphems <ei> schließt die Relevanz von Ahmeds Schreibung aus. Er kann keine eigenen Schriftspuren hinterlassen. Dadurch wird der natürliche Schreibvorgang außer Kraft gesetzt.

Unter Beaufsichtigung der Klassenlehrerin darf Roda ihr erstes Wort „Birne“ auf dem Plakat überschreiben (Sequenz „Obst-Plakat“). Das Plakat symbolisiert im Rahmen der Gruppenarbeit die Endschreibungen, während Schmierblätter eine Zwischenstation darstellen. Rodas Aufgabe besteht darin, ein bereits mit dem Bleistift vorgeschriebenes Wort „Birne“ mit einem dunklen Filzstift nachzuschreiben und somit sichtbar für andere zu machen. Im Gegensatz zu Anna und Noah, die einen gleichen Auftrag erfüllen, fängt Roda vom Wortende an. Sie wird von Frau Krause darauf hingewiesen, mit dem ersten Buchstaben zu beginnen. In Rodas Handlung zeigt sich ihre Distanz zum Wort „Birne“ als Abfolge von Graphemen. Die für das deutsche Schriftsystem untypische Schreibweise von rechts nach links entwertet ebenfalls die Leserperspektive. Die Buchstaben werden in Rodas Orientierung zu unsystematischen graphischen Elementen. Roda hat wie Ahmed ein fertiges Schreibprodukt als didaktische Vorlage zur Verfügung.

Eine weitere Unterrichtssituation, die die Orientierungen der Kinder anhand einer Maltätigkeit zeigt, ereignet sich im Rahmen einer kreativen Malaufgabe (Sequenz „Gespenst-Geschichte II“). Hierbei sollen die Kinder ein Bild zu dem vorgelesenen Textabschnitt zeichnen und auf dem Bild Wörter gestalten. Innerhalb der Interaktion rückt die Aushandlung des Bildmotivs in den Vordergrund. Auch von Frau Bergmann wird das Schreiben als nebensächlich propo- niert. Die Schreibproben von zwei Kindern – Ahmed und Laura – lassen die Relevanz der Schrift beim Erledigen dieser Aufgabe analysieren. Die Orthographie wird weder von der Lehrerin propo- niert noch von den Kindern fokussiert. Die Schreibungen auf den Bildern wer- den mit einem Bleistift ausgeführt. Die Gegenstände auf dem Bild sind dagegen mit Buntstif- ten angemalt. Die Wortschreibungen befinden sich neben den jeweiligen Gegenständen oder Lebewesen, die sie bezeichnen. Hierbei wird der Schrift eine deiktische Funktion zugeteilt: Die Wörter stellen Beschriftungen dar und verweisen aufgrund ihrer Positionierung auf einen Referenten. Hierdurch wird die Rechtschreibung kompensiert. Aus Leseperspektive er- scheint es hilfreich, eine lautorientierte Wortschreibung mit einem entsprechenden Objekt abzugleichen. Die Schrift wird auf einem unlinierten Blatt in die Abbildung integriert und stellt einen Teil der kreativen Gestaltung dar.

## **6. Fazit**

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Debatte über den Schriftspracherwerb mehr- sprachiger Kinder in der Grundschule. Motiviert wird dieses Thema durch den Forschungs- stand hinsichtlich der Erwerbsprozesse unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit sowie durch die Relevanz von Schreibkompetenzentwicklung in den früheren Schuljahren für die gesamte schulische Laufbahn der Kinder. Die Beeinträchtigung bestimmter Schülergruppen hinsichtlich des Schriftspracherwerbs wurde bereits wissenschaftlich belegt (vgl. Becker 2011, 2012; Thomé 2003, 2006; Bredel 2012; Röber-Siekmeyer 2006). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stehen daher seit einiger Zeit im Fokus der sprach- und erziehungswissen- schaftlichen Forschung. Hinsichtlich ihres Schulerfolges stellen sie eine sogenannte Risiko- gruppe dar. Dies bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit für die spätere Entwicklung von Le- se- und Schreibschwierigkeiten bei diesen Kindern größer ist, als bei anderen Schülern. Es existieren zahlreiche Forschungsprojekte, die mehrsprachige Kinder auf ihrem Bildungsweg begleiten und die Entwicklung ihrer Schriftsprache dokumentieren. Andere Studien befassen sich mit der Sprachförderdiagnostik. Das Forschungsinteresse des Promotionsprojektes rich- tet sich auf die Rekonstruktion von Schreibprozessen der mehrsprachigen SchülerInnen mit Sprachförderbedarf im Sprachunterricht der Schuleingangsphase. Die Arbeit stellt einen ers- ten Versuch dar, die Schreibpraktiken der Schüler im interaktiven Kontext systematisch zu erfassen.

Unter Schriftspracherwerb wird im Rahmen der Untersuchung zweierlei verstanden: ein Lerngegenstand und der Erwerb einer Handlungskompetenz (Schröder-Lenzen 2009; Bredel et al. 2011). Im ersten Fall wird von curricularen Vorgaben sowie methodisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte ausgegangen, die den Wissenserwerb und den Wissensaufbau bestimmten bzw. rahmen. Bei dem zweiten Aspekt geht es um eine innere Hypothesenbildung, die für die Handlungspraxis eine Grundlage bildet. Die Kinder erlernen bestimmte Vorgänge, die sich zu Routinen entwickeln und für das Handeln im unterrichtlichen Kontext befähigen. Beide Ebenen finden im Rahmen einer Unterrichtsinteraktion statt und beziehen sich aufeinander. An diesen Punkt schließt die Dokumentarische Methode der Interpretation an, die für die Auswertung des Videomaterials eingesetzt wurde. Die Rekonstruktion der Schreibvorgänge im Schulunterricht hat einen Einblick in die Lernprozesse sowie die Entwicklung von Routinen im Unterrichtsgeschehen ermöglicht. Mithilfe der Analyse von Unterrichtssequenzen konnten die Orientierungen der Kinder innerhalb ihrer Schreibpraktiken rekonstruiert werden. Die Dokumentarische Datenauswertung hat drei Bezugsaspekte, die beim Schreiben im Unterricht von den Kindern als relevant proponiert werden, ergeben. Es handelt sich um die Herstellung sozialer Ordnungen innerhalb des Klassenraums oder einer Arbeitsgruppe, um die Aufgabenstellung bzw. Arbeitsorganisation sowie um den medialen Schreibprozess. Hierbei wurden im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung das richtige Schreiben, Kopieren bzw. Abschreiben und (Nach-)malen als unterschiedliche Facetten der Orientierungsrahmen der Schüler herausgearbeitet. Die Diskursanalyse zeigt, dass die Rechtschreibung für die Kinder relevant wird, wenn sie die lautliche Struktur des Zielwortes nicht (selbständig) erschließen können.

Werden die schulischen Interaktionen im Rahmen eines Sprachunterrichts allgemein betrachtet, so fällt auf, dass der größte Teil der Diskurse divergent verläuft. Die Divergenzthese stellt einen zentralen Befund der vorliegenden Studie dar. Sie kann als neuer, weiter zu prüfender Erklärungsansatz für den Rückstand mehrsprachiger Kinder beim Schriftspracherwerb schon in den ersten Grundschuljahren gesehen werden. Hierbei konnte ein divergenter Modus der Diskursorganisation vor allem innerhalb einer fachbezogenen Thematik zwischen den Schülern und Lehrpersonen festgestellt werden, während auf der arbeitsorganisatorischen Ebene mit wenigen Ausnahmen ein komplementärer Modus rekonstruiert wurde. Letzteres basiert auf Studien der Frankfurter Forschergruppe, die den Passungsbegriff für die dokumentarische Unterrichtsforschung eingeführt hat. Die Lernprozesse ereignen sich demnach in einer spezifischen Handlungspraxis, wobei der Lehrhabitus der Lehrkräfte und der Lernhabitus der Schüler in einem Passungsverhältnis zusammenwirken (Asbrand/Nohl 2013: 158; vgl. dazu auch Spieß 2012; Martens 2016; Petersen 2016; Martens/Asbrand 2017; Hackbarth 2016). Die Divergenz entsteht auf Basis der Mehrdimensionalität von sprachlichen Analyseebenen. Aus kindlicher Perspektive stellt das Wort im Gegen-

satz zu einem Laut oder einem Satz ein Analyseobjekt im Rahmen einer Schreibtätigkeit dar. Wortschreibungen werden von den Schülern im Kontext basaler Schreibaufgaben sowie textbezogener Aufgabenstellungen fokussiert. Hierbei dominiert der Bezug auf die Wortsemantik. Der Grund dafür ergibt sich aus der Abstraktheit anderer relevanter Analysedimensionen, beispielsweise die auditive oder artikulatorische Ebene. Besonders auffällig erscheint die Diskrepanz zwischen jenen Analyseebenen beim Heraushören der Laute. Das Schreiben wird in der Schuleingangsphase als eine Übersetzungsleistung aus dem Mündlichen in das Schriftliche aufgefasst. Die Entwicklung der auditiven Kompetenz ist daher von großer Bedeutung und geht aus didaktisch-methodischer Sicht mit dem Einsatz von Bildern einher. Die Schüler sollen das passende Wort nennen und anhand seiner Lautstruktur das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines Ziellauts wahrnehmen. Zusätzlich dazu werden einige Aufgaben durch die genauere Verortung des Lauts am Wortanfang, -ende oder in der Mitte erweitert. Wenn die Lauterkennung nicht routiniert erfolgt, starten die LehrerInnen eine Aushandlungsschleife, die auf methodisch-didaktischer Ebene als Frage-Antwort-Setting gestaltet wird. Diese Arbeitsform betrifft auch die individuelle Betreuung der Kinder während der Arbeitsphasen. Hierbei lässt sich auf Basis eines Schulvergleichs hinsichtlich der Routinisierung der Schreibprozesse festhalten, dass die Lehrerin der Schiller-Grundschule einen großen Wert auf den Einsatz von vorgegebenen Strategien im Unterricht legt. Sie übernimmt die Führung und steuert den Schreibprozess. Unabhängig von der sozialen Form dominieren im Unterricht von Frau Bergmann frontale Sequenzen. In ihrem Lehrverhalten verdeutlicht sich eine Tendenz zu übergreifender Kontrolle über die Lehr-/Lernprozesse. Die analysierten Passagen zeigen ihre Prävalenz im Rahmen der Aushandlung von Schreibungen hinsichtlich der Durchführung von Schreibroutinen. An dieser Stelle bleibt die Frage offen, ob die Beeinflussung von Handlungsroutinen im unterrichtlichen Kontext durch methodisch-didaktische Entscheidungen der Schule sowie der Lehrkräfte bedingt ist. Dieser Aspekt wird u. a. angesichts der Zurückhaltung von Frau Krause relevant. Hier verlagert sich der Prozess teilweise in die Aushandlungen innerhalb von Lerngruppen, in denen es Experten Kinder im zweiten Schulbesuchsjahr gibt.

Die Rekonstruktion der Schreibvorgänge ergibt drei Sprachdimensionen, die in die Lautanalyse einbezogen werden. Außer der Wortsemantik, die in manchen Fällen provisorisch erscheint, handeln die Lehrer auf auditiver Ebene in Verbindung mit artikulatorischen Hinweisen. Eine Divergenz ergibt sich bei diesen Verfahren infolge eines Wechsels von einer Ebene auf die andere, der für Kinder aufgrund seines hohen Abstraktionsgrades intransparent erscheint. Hierbei sollen bestimmte Phoneme anhand ihrer beobachtbaren, artikulatorischen Merkmale erkannt werden.



Eine weitere Divergenz zeigt sich beim Auflautieren. Diese Technik wird als Handlungsroutine beim Schreiben ermittelt. Umgesetzt wird sie mithilfe einer Pilotsprache, die auf die Überlautierung der Phoneme eines Wortes abzielt und sich somit gegenüber der natürlichen Sprechweise oppositionell positioniert. Diese spezielle Sprechart soll eine Grundlage für die Verschriftung der Wörter bilden. Ihre Funktionsweise äußert sich in einem langsamen und lauten Artikulieren der Phoneme. Der Einsatz dieser Schreibstrategie hat bestimmte Folgen. In erster Linie geht es um die Verletzung der Silbenstruktur. Relevant erscheint diese Verletzung bei jenen Wörtern, die Orthographeme in ihrer Schreibung enthalten. Sie werden von den Lehrkräften auf eine besondere, angepasste Weise artikuliert, sodass beispielsweise bei Schärfungsschreibungen wie im Wort „Spitze“ die Konsonanten durch die Silbengrenze getrennt werden. Somit werden beide Konsonantenphoneme hörbar gemacht. Die Divergenz äußert sich hierbei darin, dass die Routine des Auflautierens in der Pilotsprache ein didaktisches Konstrukt darstellt, welches den Kindern nicht zugänglich ist. Das Datenmaterial liefert keine Beispiele für die korrekte Durchführung dieser Handlungsroutine seitens der Schüler. Sie beziehen sich beim Heraushören der Laute auf ihre natürliche Sprache. Somit stellt für sie eine Sprechsilbe die Analyseeinheit dar. Stellvertretend kann hier die Aushandlung der „Ei“-Orthographie im Wort „Heizung“ mit der Schülerin Marta erwähnt werden. Beim Abhören bezieht sich das Mädchen auf die erste von ihr artikuliert Silbe [ha:]. Im Rahmen der Berichtigung durch den Lehrer werden beide Phoneme [a] und [j] zu einem Diphthong synthetisiert und innerhalb der ersten Silbe ausgesprochen. Die divergenten Diskurspraktiken, die als solche nicht wahrgenommen werden, führen zu Beeinträchtigungen des Lernprozesses und des Schriftspracherwerbs. Vor allem werden die Folgen jener Diskurse durch das rituelle Konkludieren im Modus der Themenverschiebung sowie die rituellen Synthesen sichtbar. Hierbei werden zwar die Probleme bei den Schreibungen von den LehrerInnen aufgelöst, jedoch nicht die widersprechenden Orientierungsgehalte. Somit bekommen die Kinder eine Lösung direkt oder durch eine manipulierte Strategie vorgesagt bzw. vorbereitet.

Die Auswertung des Datenmaterials deutet darauf hin, dass sich die Orientierungen von DaZ-Kindern und Kindern mit Deutsch als Muttersprache beim Ausführen ihrer Schreibpraktiken nicht unterscheiden. Es konnten jedoch spezielle Aspekte im Schreibverhalten der Kinder mit Sprachförderbedarf (der Projektkinder) festgestellt werden. Auffällig erscheinen ihre Schwierigkeiten im Wortschatzbereich. Mehrfach konnte dies in Bezug auf die Bildbenennung rekonstruiert werden. Des Weiteren wurde eine Verbindung zwischen dem Wortschatz und der Schreibleistung der Kinder hergestellt. Die Abhängigkeit beider Aspekte zeigt sich hierbei anhand der Lautstruktur eines unbekanntes Wortes. Laura, Ena und Jina können die korrekte Aussprache von Wörtern mit einem komplexen phonetischen Hintergrund nicht wiedergeben, was ihre auf die Lautlichkeit basierte Schrift beeinflusst. Dies zeigt sich beispiels-

weise bei der Arbeit an der „Pfirsich“-Schreibung sowie an der Orthographie des Wortes „Spitze“ und beim Heraushören des Lauts [n] im Wort „Reifen“.

Eine weitere Beobachtung hinsichtlich der Zielgruppe der Studie betrifft das Durchführen von Handlungsrouninen. An der Schiller-Grundschule werden von der Klassenlehrerin bestimmte Arbeitsstrategien vermittelt, die den Kindern einen Weg zur Erschließung des Lerngegenstandes zeigen sollen. Dies betrifft vor allem die Lautiermethode. Frau Bergmann baut ein Lerngerüst auf, indem sie alle dazugehörigen Analyseschritte sowohl frontal als auch im Rahmen einer individuellen Förderung erläutert und korrigiert. Daraufhin führt Liman beim selbständigen Schreiben die Routine vollständig und korrekt durch. Er benötigt keine zusätzlichen Anweisungen der Lehrerin. Sanat und Laira sind dagegen auf die Unterstützung seitens der Lehrkräfte beim Ausführen einzelner Schritte der Schreibroutine angewiesen. Die Lehreranteilmahme am Schreibprozess äußert sich somit in der Dauer der Diskurssequenzen sowie in der Kleinschrittigkeit des Vorgangs. Allgemein betrachtet lässt sich festhalten, dass die Handlungsrouninen beim Schreiben von DaZ-Kindern mit Sprachförderbedarf anders ausgeprägt sind und weniger automatisiert ablaufen.

Nachdem die fachbezogene Dimension des Schreibens zusammenfassend beschrieben wurde, soll im Folgenden das soziale Verhalten thematisiert werden. Soziale Arbeitsformate stellen im Rahmen der Untersuchung eine der drei Analysedimensionen dar. Tatsächlich konnte rekonstruiert werden, dass ein sozialer Bezug zu der Umgebung oder anderen Akteuren in einem gemeinsamen interaktiven Raum während der Durchführung von Schreibpraktiken immer hergestellt worden ist. Daher wird festgehalten, dass Schreiben im Schulunterricht als soziale Praxis beschrieben werden kann. Die soziale Ebene hat sich jedoch bei der Typenbildung als problematisch erwiesen. Die Ursache dafür liegt in der Feststellung, dass die von den Lehrkräften vorgesehene soziale Interaktionsform nur formell eingehalten wurde. In den meisten rekonstruierten Fällen wird sie von den Kindern abweichend umstrukturiert. Es ist jedoch festzuhalten, dass alle drei Schreibtypen – Richtig Schreiben, Abschreiben/Kopieren und (Nach-)malen – Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit als soziale Arbeitsformen beinhalten. Es sind an dieser Stelle weitere Untersuchungen ggf. unter anderer Fragestellung nötig, um das Soziale zu bewerten und eine entsprechende Typenbildung vorzunehmen.

Schreiben im Schulunterricht lässt sich der Analyse nach als ein sozialer und zugleich ein sehr individueller Prozess auffassen. Die Individualisierung des Schreibprozesses durch Produktentstehung und schulische Anforderungen wie Leistungsorientierung erklären eine weitere Besonderheit sozialen Verhaltens von Grundschulern. Im Rahmen ihrer Schreibtätigkeit konstruieren die Kinder auf Basis diverser Thematiken einen verdeckten sowie einen

expliziten Wettbewerb. Eine verdeckte Konkurrenz dokumentiert sich in den Daten vielfach beim Abgleichen von Schreibprodukten oder Schreibfortschritten mit einem Sitznachbarn durch Abgucken. Eine explizite Konkurrenzform wird im Diskurs auf der kommunikativen Ebene ausgehandelt. Hierbei lassen sich drei thematische Schwerpunkte nennen, die das konkurrierende Verhalten der SchülerInnen rahmen. Dazu gehört in erster Linie eine Konkurrenz aufgrund von Arbeitsmaterialien. Diese Konkurrenzform nimmt in der Medialität des Schreibens ihren Ursprung und wird von den Kindern in Bezug auf die Vielfalt und/oder Qualität individueller Schreibwerkzeuge ausgebreitet. Ein weiteres Anliegen für das Konkurrenzverhalten stellt fachliche Expertise dar. Sie äußert sich in der Schnelligkeit und Richtigkeit bei der Ausführung von Schreibaufgaben. Das Verfügen über ein Expertenwissen wird von den Kindern als Grundlage für einen Wettbewerb proponiert. Ein Schüler ist im Vorteil, wenn er sich im Besitz einer wichtigen aufgabenrelevanten Information befindet. Es ist die Entscheidung des jeweiligen Kindes, sein Wissen mit anderen zu teilen oder es für sich zu behalten. Die Kooperationen wurden in rekonstruierten Szenen fast ausschließlich unter Einleitung der Lehrkräfte durchgeführt. Die darin enthaltenen Hilfestellungen trugen einen direkten Charakter<sup>78</sup>. Stellvertretend können hierbei Sequenzen „Obstplakat“ und „Stichwörter“ genannt werden. Im ersten Fall wird eine direkte Hilfestellung beim Schreiben des Wortes „Pfersich“ von Anna geleistet. Da die Schreibung misslingt, bekommt das Mädchen eine indirekte Hilfe von Frau Krause, welche sich als zielführend erweist. Im zweiten Fall lassen sich mehrere Vorkommnisse einer verweigerten Hilfe durch Gruppenmitglieder festhalten. Eine Ausnahme bildet hierbei die Wortarbeit in der Sequenz „Eu-Schreibungen“. Der Erstklässler Daran wird im Rahmen seiner Arbeit an den Lernwörtern von älteren Kameraden auf den Einbezug der Wortkarten bei der Bildererkennung hingewiesen. Eine Arbeitsstrategie soll demnach durch den Zugriff auf das vorhandene Material erfolgen. Dieser Befund widerspricht einer von Kucharz/Wagener (2009) im Rahmen ihrer Studie zum jahrgangsübergreifenden Lernen formulierten These, „[...] dass der weitaus größte Teil der Hilfestellungen weiterbringend war, indem er eine aktive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Aufgabenstellung förderte“ (S. 153).

Didaktisch motiviert erscheint das konkurrierende Verhalten auf der Basis von Wochenplänen. Die Pläne bieten zwar die Möglichkeit, in einem individuellen Tempo an den Aufgaben zu arbeiten, schaffen jedoch gleichzeitig aufgrund dieses Merkmals einen Leistungsdruck gegenüber anderen Kindern. Auf die Zeitkompetenz im Umgang mit dem Wochenplan ist Christina Huf im Rahmen ihrer ethnologischen Studie über didaktische Arrangements von Schulanfängern eingegangen.

---

<sup>78</sup> Unter „direkter Hilfe“ verstehen Kucharz/Wagener (2009:153) eine Hilfestellung, die im Vorsagen der richtigen Lösung besteht. Eine indirekte Hilfe ermöglicht dagegen ein selbständiges Weiterarbeiten.

„Die sichere Beherrschung zeitlicher Strukturen stellt eine kognitive Voraussetzung zur erfolgreichen Arbeit mit dem Wochenplan dar. Ist diese nicht erfüllt, wird das Verständnis der Zeiteinheit „Woche“ nicht nur zu einer zusätzlichen Anforderung der Wochenplanarbeit, sondern behindert auch eine selbstbestimmte Planung des eigenen Lernens.“ (Huf 2006: 137)

Das Bemühen der Kinder, den Wochenplan schnell zu erarbeiten, führt möglicherweise auf das Deutungsmuster zurück „den Anforderungen des schulischen Lernens in besonderer Weise zu genügen.“ (ebd. S. 141)

Diverse Befunde der vorliegenden Studie lassen sich im wissenschaftlichen Kontext verorten. Im Rahmen der Arbeit wurde ein Einfluss auf das Schreibverhalten der Kinder durch die Intransparenz der Lautstruktur festgestellt. Die Relevanz von lautlicher Struktur für die korrekte Verschriftung eines Wortes betont bereits Valtin (2000: 17). Eine der Ursachen für das Scheitern beim Schreiben sieht sie in den Schwierigkeiten, die Eigenschaft des Klangs herauszufiltern. Diese Erscheinung beschreibt Schröder-Lenzen als falsches Hören (2009: 70ff.). Eine weniger ausgeprägte Routinisierung von Schreibvorgängen beeinflusst ebenfalls den Schreibprozess und ist laut Analysen für mehrsprachige Kinder typisch. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Becker (2011: 226 f.), die schwache Rechtschreibleistung der L2-Kinder auf ihre insgesamt beschränkten und weniger routinisierten Zugriffsmöglichkeiten auf die zu verschriftende Sprache zurück führt. Des Weiteren lässt sich bei mehrsprachigen Kindern ein Defizit auf morphologischer Ebene bzw. in ihrem Wortschatz feststellen. Das wird beim Benennen der Bildkarten und anschließend Auflautieren sichtbar. Die (mündliche) Sprachkompetenz wurde von Spaude (2015: 200) als relevanter Prädiktor für die orthographische Kompetenz bei den DaZ-Kindern bestätigt. Dabei konnte die Beherrschung der Morphologie als direkter Prädiktor modelliert werden, wohingegen die Syntax keine entscheidende Rolle zu spielen schien.

Dinge und Räume werden als „Koproduzenten einer sozialen Praxis“ betrachtet (Gebhard et al. 2015: 3). Eine weitere Erkenntnis der Studie besagt, Dinge im Deutschunterricht gestalten die Schreibpraktiken der Kinder mit. Diese Tatsache konnte in jeder analysierter Szenen rekonstruiert werden. Zu relevanten Mitgestaltern gehören hierbei Schreibmedien (Stifte, Filstifte, Buntstifte, Kreide), Schreiboberflächen (Arbeitsblatt, Schmierzettel, Plakat) und didaktische Dinge (Anlauttabellen, Wortkarten, TINTO). Der Umgang mit den Dingen in sozialer Praxis und im Unterricht steht im Fokus einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Studien (z.B. Nohl 2011, Asbrand/ Nohl 2013). Eine interaktive Rolle der Dinge im Unterricht untersuchen Wissenschaftler der Frankfurter Forschergruppe (z.B. Asbrand/ Martens/ Petersen 2013). Es wird ein propositioneller Charakter der Dinge rekonstruiert, d.h. ihre Inhalte werden im Diskurs in irgendeiner Form aufgegriffen, elaboriert, differenziert, validiert etc. (z.B. Spieß 2014). Was Räumlichkeiten anbelangt, sind interaktive Lernzonen in den Klassenräumen beider

Projektschulen aufgrund unterschiedlicher Unterrichtsformen anders verortet: Sesshaftigkeit in dem Raum der Schiller-Schule sorgt für einen linearen Aufbau der Zonen, wobei die Tafel einen Mittelpunkt bildet. Flexible Raumgestaltung in der Goethe-Schule sorgt für mehr Mobilität und Bewegung und bietet Möglichkeiten für informelle Gespräche. Thematisch richtete sich die Kommunikation fast ausschließlich auf unterrichtsbezogene Themen. Dieser Befund findet sich in der Studie von Kucharz/Wagener (2009) wieder. Es wird zusammengefasst, dass sich die Schüler „[...] über die Aufgaben austauschen, die sie zu erledigen hatten, über das Pensum der Arbeit, über ihre Arbeitsmaterialien. Sie ermahnten sich gegenseitig bezüglich ihres Arbeits- oder Sozialverhaltens. [...] SO waren die unterrichtsfernen Gespräche eindeutig in der Midenrzahl.“ (S. 151)

Nach ihrer Einschulung werden die Kinder direkt mit einem fremden Sprachsystem konfrontiert-der Schriftsprache. Die Schüler müssen lernen, die Verbindung zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit auf allen Ebenen herzuleiten. Zu Beginn geht es zunächst darum, dass die Kinder Buchstaben lautmotiviert verwenden. Sie müssen hierfür den Zusammenhang und die Regularitäten in der Zuordnung der Phoneme zu den entsprechenden Graphemen einer Sprache verstehen. Schreibpraktiken gehören zum Schulalltag und sind fächerübergreifend relevant. In der Grundschulzeit wird ein wichtiger Baustein für den Schriftspracherwerb gelegt. Die Schreibkompetenz spielt auf dem gesamten Bildungsweg der Kinder eine zentrale Rolle. Die Beherrschung der Schriftsprache basiert auf bestimmten Handlungsroutinen, die explizit sowie implizit erlernt bzw. erworben werden und sich von den familiären Handlungsroutinen unterscheiden. Hieraus lässt sich schließen, dass das Schreibverhalten als wichtige Komponente des Schülerhabitus beschrieben werden kann.

In Bezug auf die Schreibpraktiken der Kinder in der Schuleingangsphase bleiben viele Fragen unbeantwortet. Die vorliegende Arbeit stellt eine erste Annäherung an die Problematik dar. Es bleibt beispielsweise offen, ob sich die Orientierungen der Kinder beim Schreiben fachabhängig ändern. Hilfreich wäre es außerdem, gezielte Auseinandersetzungen mit der Rechtschreibung von Wörtern durch einen Impuls zu rekonstruieren. Das Datenmaterial hat weitere Gesichtspunkte aufgeworfen, die überprüft werden sollen, z.B. die Frage der Kooperation im Schreibunterricht der Grundschule. Das konkurrierende Verhalten weist gewisse Spielzüge auf, die sich ebenfalls in einem anderen Kontext widerspiegeln. Im Rahmen eines speziellen Datensettings wäre die Frage der Unterrichtsmethode von Bedeutung. Die Analyse der vorliegenden Studie hat keine Relevanz hinsichtlich der didaktischen Form auf das Schreibprodukt rekonstruiert. Unter einer entsprechenden Fragestellung kann eine Vergleichsstudie durchgeführt werden, um die Schreibleistungen sowie –orientierungen der Kinder abhängig von der Unterrichtsmethode zu überprüfen.

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen (Rustemeyer 2011: 91) .....	15
Abbildung 2: Literater Ausbau (Maas 2013: 71).....	30
Abbildung 3: Handlungsaspekt – Unterschiede von Sprechen und Schreiben (Feilke 2011: 8).....	32
Abbildung 4: Sprachliches Lernen (Röber 2014: 97).....	33
Abbildung 5: Ein interaktives Modell von Wissenskomponenten (Ott 2006: 200).....	45
Abbildung 6: Habituelle Praktiken .....	55
Abbildung 7: Korporierte Praktiken der abgebildeten BildproduzentInnen (Bohnsack et al. 2015: 18) .....	81
Abbildung 8: Modi der Interaktionsorganisation (Bohnsack et al. 2015: 25).....	84
Abbildung 9: Enas Schmierblatt. Zweite Version .....	107
Abbildung 10: Daran schreibt „Mango“ (Sequenz „Obstplakat“, 12:59 – 13:01).....	107
Abbildung 11: Anna schreibt „Pfersich“ (Sequenz „Obstplakat“, 14:52).....	108
Abbildung 12: Ena schreibt „Pfersich“ (Sequenz „Obstplakat“, 16:45).....	109
Abbildung 13: Sitzordnung (Sequenz „Obstplakat“).....	110
Abbildung 14: Annas Schreibung von Pfirsich (Sequenz „Obstplakat“, 16:18) .....	116
Abbildung 15: Noahs Endschreibung von „Zitrone“ .....	119
Abbildung 16: Noahs Schreibung von „Mandarine“ .....	121
Abbildung 17: Ena beim Schreiben (Sequenz „Obstplakat“, 21:08).....	123
Abbildung 18: Rodas Schmierblatt.....	123
Abbildung 19: Das Nikolausbild (Sequenz „N-Schreibungen II“).....	128
Abbildung 20: Schreibprobe von Ehab (Sequenz „N-Schreibungen II“) .....	132
Abbildung 21: Arbeitsplan (Sequenz „Ei-Schreibungen I“).....	136
Abbildung 22: Ahmed und Marta schreiben „Ei“ (Sequenz „Ei-Schreibungen I“, 14:43).....	137
Abbildung 23: Sitzordnung Schiller-Grundschule (Sequenz „Ei-Schreibungen I“).....	138
Abbildung 24: Cihan am Tisch von Ehab und Seman (Sequenz „Ei-Schreibungen I“, 19:48).....	140
Abbildung 25: Sanat arbeitet am TINTO (Sequenz „Ei-Schreibungen I“, 18:20 und 18:40).....	141
Abbildung 26: Liman beim Schreiben von „Eis“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“, 28:02 und 28:06)....	146
Abbildung 27: Laura beim Schreiben von „Schleife“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“, 33:37).....	149
Abbildung 28: Interaktion zwischen Cihan und Ahmed (Sequenz „Gespenst-Geschichte I“, 43:06)..	153

Abbildung 29: Bilder von Cihan (links) und Ahmed (rechts) (Sequenz „Gespenst-Geschichte“)	154
Abbildung 30: Bild von Laura (Sequenz „Gespenst-Geschichte“)	155
Abbildung 31: „Stoppe auf!“ (Sequenz „Gespenst-Geschichte II“, 39:22)	157
Abbildung 32: Schulung der dritten Expertengruppe (Sequenz „Sp-Schreibungen I“, 26:25)	161
Abbildung 33: Seman in seiner Expertenfunktion (Sequenz „Sp-Schreibungen I“)	161
Abbildung 34: Jina schreibt „Spitze“ (Sequenz „Sp-Schreibungen II“, 24:23)	166
Abbildung 35: Ahmed berät Laira und Egon (Sequenz „Sp-Schreibungen II“, 25:00 und 25:05)	166
Abbildung 36: Gruppenarbeit (Sequenz „Sp-Schreibungen III“, 24:15)	168
Abbildung 37: Michael schreibt <p> (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)	173
Abbildung 38: Michaels Schreibvorgang (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)	174
Abbildung 39: Seman und Michael schreiben „springen“ (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)	175
Abbildung 40: Frau Bergmann und Michael an der Tafel (Sequenz „Sp-Schreibungen IV“)	176
Abbildung 41: Anna räumt den Tisch auf (Sequenz „Eu-Schreibungen I“, 22:01 und 22:19)	180
Abbildung 42: Lernwörter (Sequenz „Eu-Schreibungen I“)	183
Abbildung 43: Sadi schreibt Lernwörter (Sequenz „Eu-Schreibungen I“)	183
Abbildung 44: Sadi arbeitet mit Lernwörtern (Sequenz „Eu-Schreibungen II“, 16:28)	185
Abbildung 45: Sitzordnung (Sequenz „Komposita und Sätze I“)	186
Abbildung 46: Arbeitsorganisation (Sequenz „Komposita und Sätze I“)	186
Abbildung 47: Jinas (links) und Limans (rechts) Komposita (Sequenz „Komposita und Sätze I“)	188
Abbildung 48: Cihan legt Komposita zusammen (Sequenz „Komposita und Sätze II“, 19:56)	188
Abbildung 48: Cihan beschreibt das Wimmelbild (Sequenz „Komposita und Sätze II“, 31:48)	193
Abbildung 50: Tafelbild (Sequenz „Stichwörter“)	195
Abbildung 51: Tischwechsel (Sequenz „Stichwörter“, 01:01)	196
Abbildung 52: Gruppenphase (Sequenz „Stichwörter“, 03:57 und 04:47)	198
Abbildung 53: Zeigegeste von Frau Beck (Sequenz „Bildergeschichte“)	201
Abbildung 54: Darans Schreibprobe (Sequenz „Bildergeschichte“)	204
Abbildung 55: Daran und Sadi bei der Arbeit am Computer (Sequenz „Lernwörter“)	207
Abbildung 56: Darans Schreibung von „Holzbein“ (Sequenz „Lernwörter“)	212
Abbildung 57: Darans Schreibung von „Meer“ (Sequenz „Lernwörter“)	213
Abbildung 58: Sadis Schreibung von „entdecken“ (Sequenz „Lernwörter“)	214

Abbildung 59: Laira beim Schreiben des Wortes „Schleife“ (Sequenz „Ei-Schreibungen II“)	219
Abbildung 60: „Ei“-Vorübung im TINTO	222
Tabelle 1: Prinzipien der deutschen Wortschreibung	23
Tabelle 2: Phasenmodelle des SSE	26
Tabelle 3: Ausgangsdaten der Projektkinder	100
Tabelle 4: Qualitatives Sampling	102



## Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster, NY, München, Berlin: Waxmann
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2017): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias; Petersen, Dorthe (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 171-188.
- Asbrand, Barbara; Nohl, Arnd-Michael (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 155-169.
- Auer, Peter (1999). Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen: Niemeyer.
- Auernheimer, Georg (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion im Einwanderungsland. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 455-478.
- Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer
- Balke, Stefan (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Bielefeld: Karoi-Verlag
- Baltruschat, Astrid (2015): Unterricht als videografische Konstruktion. In: Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filmin-

- terpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 267-294.
- Baltruschat, Astrid; Hampl, Stefan (2013): Das Bild im Film – der Film im Bild. Zur Interpretation von Filmen in der dokumentarischen Methode. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 243-267.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich
- Becker, Tabea (2010): Mündliche Kommunikation. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 55-72.
- Becker, Tabea (2011): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Hohengehren: Schneider Verlag
- Becker, Tabea (2012): Der Orthographieerwerb deutscher und deutsch-türkischer Kinder im Vergleich. In: Hornberg, Sabine; Valtin, Renate (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? – Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 219-235.
- Becker, Tabea; Siekmann, Katja (2012): Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern. In: Grieshaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg im Breisgau: .
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer
- Belke, Gerlind (2007): Die Schriftsprache. Ein vernachlässigter Bereich der Didaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. In: Schöler, H; Welling, A. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Band 1. Göttingen: Hofgreffe, S. 1005-1021.
- Belke, Gerlind (2008a): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2008b): Schrifterwerb und Mehrsprachigkeit. Alles lernen lesen und schreiben – aber in welcher Sprache? In: Grundschule 5/2008, S. 24-27.

- Belke, Gerlind (2016): Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Bergmann, J., Quasthoff, U. (2010) Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder. In: Dausendschön-Gay, U., Domke, Ch., Ohlhus, S. (Hg.) Wissen in (Inter)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin: de Gruyter, 21-34.
- Biber, Douglas (1988): Variation across speech and writing. Cambridge u.a.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK). Beschluss vom 15.10.2004.[Online]:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf) Zugriff am 30.07.2016
- Böhme, Katrin (2011): Methodische und didaktische Überlegungen sowie empirische Befunde zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Analysen zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Berlin: Univ., Dissertation
- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 49-62.
- Bohnsack, Ralf (1998): Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In: Siefkes, Dirk et al. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Informatik. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S.105-121.
- Bohnsack, Ralf (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 225–253.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeits-

- marktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-154.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander; Schneikert, Christian; Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (2015) (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (2006) (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (2010) (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2001): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 303–309.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen&Farmington Hills: Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf; Schäffer, Burkhard (2001): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann

- und Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, Jg.10, Heft 2, S. 223-240.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 99-118.
- Bourdieu, Pierre (1994): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredel, Ursula (2012): (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In: Grießhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 125-142.
- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
- Bredel, Ursula; Röber, Christa (2011): Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts. In: Bredel, U.; Reißling, T. (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Hohengehren: Schneider Verlag GmbH
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 11-28
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographischen Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2015). Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 4. Leverkusen: Barbara Budrich, S.15-30.
- Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (2014): Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten (2014) (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S.56-81.

- Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (2011): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil, S. 91-101
- Buck, Siegfried (2002): Fibel und Schriftspracherwerb heute. In: Grömminger, Arnold (Hrsg.). Geschichte der Fibel (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 50). Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang, S. 367-390.
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58/4, S. 522-540.
- Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (2009): Positionen und Perspektiven von Jugendforschung. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-24.
- Budde, Jürgen; Reißler, Georg (2013): Männlicher Habitus und Schulkultur – Zur Analyse von vergeschlechtlichten Passungsverhältnissen. In: Schulpädagogik heute, 8/4
- Budde, Monika; Riegler, Sisanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie Verlag GmbH
- Burkard, Michel (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-) Rezeptionsforschung. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich
- Bußmann, Hadumod (2002); (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner Verlag
- Cummins, James (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: Altis, J. E. (Hrsg.): Current Issues in Bilingual Education. Washington: Georgetown University Press, 81-103.
- Cummins, Jim (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: Altis, J.E. (Hrsg.): Current Issues in Bilingual Education. Washington: Georgetown University Press, S. 81-103.
- Dalbert, Claudia; Radant, Matthias (2008): Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungs-

perspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Dausendschön-Gay, Ulrich; Domke, Christine; Ohlhus, Sören (2010): Einleitung „Wissen in (Inter)Aktion“. In: Dausendschön-Gay, U., Domke, Ch., Ohlhus, S. (Hg.) Wissen in (Inter)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin: de Gruyter, 1-19.

De Carlo, Sabina (2009): Schriftliches Erzählen in der Schule als Spiegel sprachlicher Ressourcen und schulischer Erwartungen. In: Schramm, Karen; Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 67-90.

De Carlo, Sabina; Gamper, Jana (2012): Orthographie im Sprachförderunterricht DaZ – Eine Frage der Einschätzung. In: Grießhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 189-212.

Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte: Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen Verlag

Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (2000): Wie Kinder Schriftsprache lernen – Ergebnisse aus Langzeitstudien. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 23-32.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

Duncker, Ludwig; Scheunpflug, Annette; Schultheis, Klaudia (2004): Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Ehlich, Konrad (2013): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. In: Erfurt, Jürgen; Leichsering, Tatjana; Streb, Reseda (Hrsg.): OBST 83: Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 21-38.

- Ehlich, Konrad (2013): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. In: Erfurt, Jürgen; Leichsering, Tatjana; Streb, Reseda (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. OBST 83. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 21-38.
- Einsiedler, Wolfgang; Fölling-Albers, Maria; Kelle, Helga; Lohrmann, Katrin (2013): Zwölf Standards der empirisch-pädagogischen Forschung – Schwerpunkt Grundschulforschung. In: Einsiedler, Wolfgang; Fölling-Albers, Maria; Kelle, Helga; Lohrmann, Katrin (Hrsg.): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S.17-26.
- Eisenberg, Peter (1998): Das Wort. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2005): Phonem und Graphem. In: Duden, Bd 4, Die Grammatik. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (2011): Grundlagen der deutschen Wortschreibung. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Engler, Steffanie (2003): Habitus, Feld und sozialer Raum. Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Rehbein, Boike; Saalman, Gernot; Schwengel, Hermann (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 231-250.
- Faust, Gabriele (2006): Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern - eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz, Renate; Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-198.
- Feilke, Helmuth (2001): was ist und wie entsteht Literalität? In: Pädagogik,6. Weinheim: Beltz, S. 34-38.
- Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur.[Online-Plattform für Literalität]  
[http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Feilke.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf), Zugriff am 30.07.2016
- Fix, Martin (2002): „Die Recht Schreibung ferbessern“ – Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In. Didaktik Deutsch 12, S. 39-55.



- Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (ed.): *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin/New York, S.218-233.
- Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (2013): Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 268-286.
- Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Videografien. In: Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 131-152.
- Fürstenau, Sara; Lange, Imke (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graf, Petra; Wieler, Petra (Hrsg.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 37-56.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall
- Gebauer, Gunter (2003): Das Feste und das Flüssige. Zur Habitusbildung in Spielen. In: Rehbein, Boike; Saalman, Gernot; Schwengel, Hermann (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 157-172.
- Gebhard, Ulrich; Hummrich, Merle; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2015): Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 4. Leverkusen: Barbara Budrich, S.3-14.
- Geimer, Alexander; von Rosenberg, Florian (2013): Praxeologische Bildungsforschung. Dokumentarische Methode und die bildungstheoretisch orientierte Biografieanalyse. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 141-154.
- Gellert, Uwe (2011): „Fünf mal fünf ist siebzehn.“ Zu Bedeutung von konzeptioneller Schriftlichkeit und dekontextualisierter Sprache beim Lernen von Mathematik im Grundschulalter. In: Hüttis-Graf, Petra; Wieler, Petra (Hrsg.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 79-94.

- Gerstenberg, Frauke (2014): Die Frage als Diskursbewegung in (pädagogischen) Praktiken . Zu den Möglichkeiten einer Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode. In: Fröhlich-Gilghoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Neuss, N. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg: FEL, S. 277-306.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann
- Gogolin, Ingrid (1992): Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung. In: Deutsch lernen 17, S. 183-197.
- Gogolin, Ingrid (2004): Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Abschluss an PISA. In: Lenzen, Dieter; Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die Erziehungswissenschaftliche Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-112.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara, Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, S. 107-127.
- Goodwin, Charles (2001): Practices of Seeing Visual Analysis: An Ethnomethodological Approach. In: Van Leeuwen, Theo; Jewitt, Carey (eds.): Handbook of Visual Analysis, pp. 157-182.
- Götz, Margarete (2005): Schuleingangsphase. In: Einsiedler, Wolfgang et al. (Hrsg.): Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 82-91.
- Grißhaber, Wilhelm (2004): Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: Monika Baumann (Hrsg.): OBST 67: Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 69-92.
- Grißhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweispracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. [Online]: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (Zugriff am 15.06.2016)
- Grißhaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 228-238.

- Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr
- Gruber, Hans (2008): Lernen und Wissenserwerb. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S.95-105.
- Gruschka, Andreas (2007): „Was ist guter Unterricht?“. Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. Pädagogische Korrespondenz 36, S. 10-43.
- Hackbarth, A. (2016). Differenzkonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. In Sturm, T.; Köpfer, A.; Wagener, B. (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (im Druck).
- Hackbarth, A. (i. Vorb.). Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsgemischten Lerngruppen an einer inklusive Grundschule und an einer Förderschule. Dissertation Universität Frankfurt am Main.
- Hanke, Petra (2007): Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Hannover, Bettina; Kessels, Ursula (2008): Geschlechtsunterschiede beim Lernen. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Wien, Paris...: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 116-126.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhaltung
- Helmke, Andreas; Klieme, Eckhard (2008): Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 301-312.

- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54/1, S. 63-80.
- Helsper, Werner (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten (2014) (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 126-158.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten (2014) (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 111-140.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 12, S. 126-152.
- Herwartz-Emden; Braun, Leonie; Heinze, Cornelia (2008): Geschlechtsspezifische Leistungsentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im frühen Grundschulalter. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1, Heft 2, S. 13-28.
- Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlösungsprozess. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang
- Hinney, Gabriele (2011): Was ist Rechtschreibkompetenz? In: Bredel, Ursula; Ulrich, Winfried (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 191-225.
- Hofer, Manfred; Haimerl, Charlotte (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Wien, Paris: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 223-233.
- Hofmann, Hubert; Siebertz-Reckzeh, Karin (2000): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-

Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Opladen: Leske&Budrich

Höhne, Thomas (2013): Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In: Lenger, Alexander; Schneikert, Christian; Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-284.

Horstkemper, Marianne (2008): Geschlechtsidentität und unterrichtliches Handeln. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 479-498.

Hortsch, Wiebke; Panagiotopoulou, Argyro (2011): Literalitätsförderung beim Übergang in die finnische Schule: Vorlesen als Alltagspraxis in Vorschul- und Anfangsklassen. In: Hüttis-Graf, Petra; Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 17-36.

Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine Vergleichsstudie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag

Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Hüttis-Graff, Petra. (2000): Rechtschreiblernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Plädoyer für die Schriftorientierung im Unterricht. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und Hilfen. Frankfurt am Main: Grundschulverb., 104–110.

Jeuk, Stefan (2012): Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: Gießhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 105-124.

Jeuk, Stefan (2013): Sprachförderung in heterogenen Klassen. In: Die Grundschulzeitschrift 270, S. 44-47.

- Jung, Thomas (2007): Die Seinsgebundenheit des Denkens: Karl Mannheim und die Grundlegung einer Denksoziologie. Bielefeld: Transkript Verlag
- Kaiser, Astrid (2014): 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kapica, Natalia; Klages, Hana; Pagonis, Giulio (2014): Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 19/2, S. 6-19.
- Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH
- Kelle, Helga (2013): Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In: Einsiedler, Wolfgang; Fölling-Albers, Maria; Kelle, Helga; Lohrmann, Katrin (Hrsg.): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S.59-92.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kelle, Udo; Reith, Florian (2008): Empirische Forschungsmethoden. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.39-76.
- Klauer, Karl Josef (2006): Forschungsmethoden der pädagogischen Psychologie. In: Krapp, Andreas; Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 75-97.
- Klicpera, Christian; Gasteiger-Klicpera Barbara; Schabmann, Alfred (2006): Rechtschreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 405-422.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik. 52/6, S. 765-773.
- Knauf, Tassilo (2009): Einführung in die Grundschuldidaktik. Stuttgart: Kohlhammer

- Knauf, Tassilo; Schubert, Elke (2006): IBA – Integrierter Bildungsauftrag von Kindergarten und Schule. In: Hinz, Renate; Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-226.
- Knoblauch, Hubert (2003): Habitus und Habitualisierung. Zur Komplementarität von Bourdieu mit dem Sozialkonstruktivismus. In: Rehbein, Boike; Saalman, Gernot; Schwengel, Hermann (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 187-202.
- Koch, Peter; Osterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch (36), S.15–43.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian (2008): LUGS - ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich; Rutz, Georg (Hrsg.): Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 30-41.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 11/1, S. 125-143.
- Kowalski, Kerstin; Voss, Andreas; Valtin, Renate; Bos, Wilfried (2010): Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert? In: Bos, Wilfried; Schwippert, Knut; Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann, S. 33-42.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Krelle, Michael (2014): Texte schreiben, überarbeiten und bewerten: Ein Überblick. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlage, S. 53-61.
- Krumm, H.J. (2001). Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In: Helbig, G. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, S. 1139–1150.
- Krummheuer, Götz (2002): Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags – entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In: Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.):

- Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 41-60.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske+Budrich
- Kruse, J. (2009): Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 10 (1), Art. 16. Abgerufen am 28.01.2016 von [nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901162](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901162)
- Kubisch, Sonja; Lamprecht, Juliane (2013): Rekonstruktive Responsivität – Zum Begriff des Wissens in der dokumentarischen Evaluationsforschung. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 301-319.
- Kucharz, Diemut; Mackowiak, Katja; Beckerle, Christine (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kucharz, Diemut; Wagener, Matthea (2009): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Lehrplan Deutsch für die Grundschulen des Landes NRW: [https://www.kgs-hoefchensweg.de/data/source/docs/LP-Deutsch\\_28.pdf](https://www.kgs-hoefchensweg.de/data/source/docs/LP-Deutsch_28.pdf) (Zugriff am 23.06.2016)
- Lenger, Alexander; Schneikert, Christian; Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Lenger, Alexander; Schneikert, Christian; Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-44.
- Lengyel, Drorit (2012): Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 143-160.
- Lichtenstein-Rother, Ilse; Röbe Edeltraud (2005): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag



- Lingnau, Beate; Mehlem, Ulrich (2012): Interaktive Entstehung von Wortschreibungen mehrsprachiger Kinder im ersten Schuljahr. In: Grießhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. & Willi, Urs (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Lorenz, Katja (2012): Unterrichtsgestaltung unter den veränderten Bedingungen der jahrgangsgemischten flexiblen Schulanfangsphase. In: Merkens, Hans; Bellin, Nicole (Hrsg.): Die Grundschule entwickelt sich. Münster, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 79-104.
- Lorenz, Katja; Sandermann, Mary; Drewniak, Daniel; Bellin, Nicole (2012): Kooperationsformen in der Schuleingangsphase und im Ganzttag. In: Merkens, Hans; Bellin, Nicole (Hrsg.): Die Grundschule entwickelt sich. Münster, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 123-140.
- Lüders, Christian (2006): Gütekriterien. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 80-82.
- Maas, Utz (2003): Orthographie und Schriftkultur. (Nicht nur im Deutschen). Universität Osnabrück: Arbeitsskript zur Vorlesung im SS 2003.
- Maas, Utz (2006): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: die schriftkulturelle Dimension. Göttingen : V-&R-Unipress
- Maas, Utz (2013): Sprachausbau. [Online]: <https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/Sprachausbau.pdf> Zugriff am 20.07.2016
- Maas, Utz; Mehlem Ulrich (2003): Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Martens, Matthias (2016): Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 2/2015.
- Martens, Matthias, Asbrand, Barbara; Spieß, Christian (2015): Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 4. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 48-65.
- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, Jg.10, Heft 2, S. 201-222.
- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: ZfPäd, 1/2017.
- Martens, Matthias; Petersen, Dorte; Asbrand, Barbara (2015): Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideos. In: Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opaden, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 179-206.
- May, Peter (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil 2: Wege zum Lernerfolg in der Grundschule. Porträts von Klassen mit hohem Lernerfolg. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH
- May, Peter (2002): Hamburger Schreib-Probe HSP 1-9: Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mehlem, Ulrich (2001): Die Nutzung orthographischer Strukturen des Deutschen in der Verschriftung familiensprachlicher Texte durch marokkanische Migrantenkinder. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Tophinke, Doris (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 123-143.
- Mehlem, Ulrich (2010): Schreibanlässe und Schreibprozesse in der Grundschule – wie anschlussfähig für Migrantenkinder? In: Mehlem, Ulrich; Sahel, Said (Hrsg.): Erwerb

schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung. Freiburg in Breisgau: Fillibach Verlag, S.133-160.

Mehlem, Ulrich (2012a): Andersschreiben in Spontanverschriftungen marokkanischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland und Marokko. In: Schuster, Britt-Marie; Tophinke, Doris (Hrsg.): Anders schreiben. Formen, Funktionen, Traditionen. Berlin: Erich Schmidt, S. 399-419.

Mehlem, Ulrich (2012b): Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch. Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Hornberg, Sabine; Valtin, Renate (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? – Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 206-218.

Mehlem, Ulrich (2013): Literate und narrative Textgestaltung in der Zweitsprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Grundschüler türkischer Herkunftssprache erzählen einen Stummfilm auf Deutsch. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 2012. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 339-367.

Mehlem, Ulrich; Lingnau, Beate (2012): „Ah da kommt ein ÄH.“ - Vermittlung basaler Schreibkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch im Unterricht der Schuleingangsstufe, in: Ahrenholz/Knapp (Hrsg.): Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen: Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Mehlem, Ulrich; Mochalova, Maria; Spaude, Magdalena (2013): Schreiben in der Herkunftssprache bei russischen und polnischen Schülern in Deutschland – graphematischer Transfer und Exploration phonologischer Differenz. In: Erfurt, Jürgen; Leichsering, Tatjana; Streb, Reseda (Hrsg.): OBST 83: Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 173-196.

Meuser, Michael (2001): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 207–225.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach

Verlag [Online]:

[http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/grundschule/grs\\_faecher.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/grundschule/grs_faecher.pdf), Zugriff am 15.07.2016

- Moschner, Barbara (2008): Lern- und Leistungsförderung im Unterricht. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 327-342.
- Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Kallmeyer & Keltt Friedrich Verlag
- Naujok, Natascha (2002): Formen von Schülerkooperation aus der Perspektive Interpretativer Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 61-80.
- Naujok, Natascha (2010): Interpretative Unterrichtsforschung in der Grundschule. In: Heinzel, Friederike; Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S.16-28.
- Naujok, Natasha (2011): Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Hüttis-Graf, Petra; Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 95-122.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 275–303.
- Niehr, Thomas; Böke, Karin (2004): Diskursanalyse unter linguistischer Perspektive – am Beispiel des Migrationsdiskurses. In: Keller, Reiner; Hierseland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 325-352.
- Niestradt, Fabian; Ricken, Norbert (2014): Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S.99-124.

- Noack, Christina (2010): Phonologie. Heidelberg: Winter
- Noack, Christina; Weth, Constanze (2012): Orthographie und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen – Ein Forschungsüberblick. In: Grießhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 15-34.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Interkulturelle Kommunikation in Gruppendiskussionen. Propositionalität und Performanz in dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf; Przyborsky, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Nohl, Arnd-Michael (2012a): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-182.
- Nohl, Arnd-Michael (2012b): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Nohl, Arnd-Michael; Schäffer, Burkhard; Loos, Peter; Przyborski (2013): Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S.9-42.
- Nohl, Arnd-Michael; Wulf, Christoph (2013): Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-13.
- Nolting, Hans-Peter; Paulus, Peter (2004): Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: Praxis Deutsch „Sprachen in der Klasse“, 26, Jg.09, S. 14-23.

- Ott, Margarete (2000): Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohegehren
- Ott, Margarete (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 193-207.
- Panagiotopoulou, Argyro; Heinzl, Friederike(2010): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. In: Heinzl, Friederike; Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 6-15.
- Perrez, Meinrad et al. (2006): Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: Krapp, Andreas; Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 357-419.
- Peyer, Ann (2010): Grammatikunterricht. In Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 73-100.
- Pfaff, Nicole; Krüger, Heinz-Hermann (2009): Rekonstruktive Forschung zum Kompetenzerwerb in der schulischen und außerschulischen Bildung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, Jg.10, Heft 2, S. 191-200.
- Pitsch, Carola (2006): Sprache, Körper, Intermediäre Objekte: Zur Multimodalität der Interaktion im bilingualen Geschichtsunterricht. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Dr. phil. Bielefeld
- Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik. 3., durchges. Aufl. Berlin (u.a.): de Gruyter.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, Kerstin (2010): Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In: Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.25-69.

- Rammert, Werner (2007): Die technische Konstruktion als Teil der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In: Tänzler, D; Knoblauch, H.; Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz, S. 83-100.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, S.282-301.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59/3, S. 291-307.
- Reichertz, Jo; Englert, Carina Jasmin (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. Wiesbaden: VS Verlag.
- Röber, Christa (2004): Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schrift-erwerb. In: H.-W. Huneke (Hrsg.): Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didak-tische Modellbildungen. Heidelberg: Beltz.
- Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grund-lagen der silbenanalytischen Methode. Hohengehren: Schneider.
- Röber; Christa (2014): Basale Normen der Schriftlichkeit reflektieren. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Schul-buchverlage, S. 89-96.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2004): Schriffterwerb. In: Knapp, Karlfried et. al. (Hrsg): Ange-wandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen & Basel, S. 5-25.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2006): Die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im mehr-sprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Ja-kob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn, Mün-chen, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 392-404.
- Roßbach, Hans-Günther (2002): Unterrichtsqualität im 2. Schuljahr – Ergebnisse einer empi-rischen Untersuchung. Unterrichtswissenschaft 30/3, S. 230-245.
- Rustemeyer, Ruth (2007): Einführung in die Unterrichtspsychologie. Darmstadt: WBG
- Sandermann, Mary (2012): Flexible Verweildauer in der Schuleingangsphase: Echtes struk-turelles Novum oder das „neue Sitzenbleiben“? In: Merkens, Hans; Bellin, Nicole (Hrsg.): Die Grundschule entwickelt sich. Münster, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 105-122.

- Sann, Uli; Preiser, Siegfried (2008): Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.177-208.
- Schäfer, Karl-Hermann (2005): Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schäffer, Burkhard (2010): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, Ralf; Przyborsky, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich
- Schelle, Carla (2010): Wie sind die Unterrichtstranskripte zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In: Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 43-69.
- Schittenhelm, Karin (2012): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Frühe Entwicklungen und aktuelle Zugänge. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-32.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Deutsch als Zweitsprache. In Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 128-150.
- Scholz, Gerold (1996): Kinder lernen von Kindern. In: Grundlagen der Schulpädagogik. Band 19. Hohengehren: Schneider Verlag
- Schott, Franz; Ghanbari, Shahram Azizi (2008): Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, Kompetenzorientierter Unterricht. Münster: Waxmann Verlag GmgH
- Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas; Hosenfeld, Ingmar (2008): Stichwort: Kompetenzentwicklung im Grundschulalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-29.
- Schroeder, Christoph (2009): gehen, laufen, torkeln: Eine typologisch gegründete Hypothese für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch mit Erstsprache Türkisch. In: Schramm, Karen; Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Sprach-



- erwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 185-202.
- Schrüder-Lenzen, Agi (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 66-86.
- Schrüder-Lenzen, Agi; Merckens, Hans (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schrüder-Lenzen, Agi (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-44.
- Schweer, Martin K.W.; Thies, Barbara (2000): Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Opladen: Leske&Budrich, S.59-78.
- Spaude, Magdalena (2015): Sprachkompetenz als Prädiktor für den Rechtschreiberwerb mehrsprachiger Kinder in der Schuleingangsphase. Frankfurt (Main): Univ., Dissertation.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion: Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung
- Spieß, Christian (2014): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht : die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. Göttingen : V & R Unipress
- Stamm, Margrit (2009): Underachievement von Jungen in der Schule. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131-148.
- Steiner, Gerhard (2006): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, Andreas; Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 137-200.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Steins, Gisela (2005): Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

- Streb, Reseda (2013): „Una bella donna sag ich einfach“ – Prozesse und Strategien im bilingualen Schriftspracherwerb. In: Erfurt, Jürgen; Leichsering, Tatjana; Streb, Reseda (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. OBST 83. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 151-172.
- Sturm, Tanja (2012): Reflexion schulischer Kategorien - als Perspektive pädagogischer Bearbeitung von Differenz. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für Inklusion, Jg. 20, Nr. 1, S. 4-11.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 Beiheft, S. 202-218.
- Thomé, Günther (1987): Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg: Gross
- Thomé, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang
- Thomé, Günther (2000a): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: die Schrift und das Schreibenlernen. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 12-16.
- Thomé, Günther (2000b): Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen. In: Valtin, Renate (Hrsg.). Rechtschreiblernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 116-119.
- Thomé, Günther (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse, in: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band I. Paderborn: Schöningh, S. 369-379.
- Thomé, Günther (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 369-379.
- Thomé, Günther (2009): Über die Konzeption von Anlauttabellen. Oder: Schreiben wir mit Buchstaben?. In: Brügelmann, Hans & Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrsg.). Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Hamburg: Libelle Verlag, 299-305.

- Tophinke, Doris (2010): Rechtschreiben. In Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 101-127.
- Topsch Ernst (2005): Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Weinheim u.a.: Beltz.
- Tuma, Rene; Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS
- Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel 2001, S. 76-115.
- Urbanek, Rüdiger (2007): Tinto. Buchstabenheft. Berlin: Cornelsen
- Valtin, Renate (2000): Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreiblernens. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 17-22.
- Valtin, Renate (2003): Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd II. . Paderborn: Schöningh, S. 760-771.
- Vygotskij, Lev S. (1987): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln : Pahl-Rugenstein
- Wacquant, Loic (2003): Zwischen Soziologie und Philosophie. Bourdieus Wurzeln. In: Rehbain, Boike; Saalman, Gernot; Schwengel, Hermann (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 59-66.
- Wagner, Rudi et al. (2009): Modul pädagogische Psychologie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Wagner-Willi, Monika (2001): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentrische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 121–143.
- Weinhold, Swantje (2010): Schriftspracherwerb. In Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.2-33.

- Weller, Vivian; Pfaff, Nicolle (2013): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der Habitualisierung – Systematische Bestimmungen und exemplarische Rekonstruktionen. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 56-74.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Weth, Constanze (2009): Die Komplexität von Schriftsprache: Schul- und Familiensprachen marrokanischer Kinder in Frankreich. In: Schramm, Karen; Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 221-238.
- Wiesemann, Jutta; Amann, Klaus (2002): Situationistische Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 133-158.
- Wildemann, Anja (2010): Aufsatzunterricht – Texte schreiben. In Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 34-54.
- Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett/Kallmeyer
- Wulf, Christoph (2003): Performative Macht und praktisches Wissen im rituellen Handeln. Bourdieus Beitrag zur Ritualtheorie. In: Rehbein, Boike; Saalman, Gernot; Schwengel, Hermann (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 173-186.
- Wulf, Christoph (2008): Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.67-83.
- Zeitler, Sigrid; Heller, Nina; Asbrand, Barbara (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster, NY, München, Berlin: Waxmann

Zirfas, Jörg; Klepacki, Leopold (2013): Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 43-57.

Zöller, Isabelle; Ross, Jeanette; Schöler, Hermann (2006): Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-65.

# Anhang

Sch sch		N n					
L l	M m		R r				
H h	I i		J j				
Z z	E e	O o	S s				
P p	A a	U u	B b				
K k	Ei ei	Ä ä	G g				
F f	Au au	Ö ö	W w				
T t	Eu eu	Ü ü	D d				
Sp sp			St st				
C c	V v	X x	Y y	Pf pf	Qu qu	ich	Buch

Kunterbunt Schreibtablette zur Kunterbunt-Fibel  
 © Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2009. Alle Rechte vorbehalten.  
 Nicht einzeln lieferbar. Ersatzsortiment: 10 Stück im Streifenband. Klett-Nr. 310421  
 Kopiervorlagen zur Förderung 1: Klett-Nr. 310403

## Vereinfachte Transkriptionskonventionen GAT 2<sup>79</sup>

[ ] - öffnende eckige Klammern werden an die Stelle des Textes gesetzt, an der überlappend eingesetzt wird, und schließende dort, wo das Simultansprechen endet.

°h / h° - hörbares Ein- bzw. Ausatmen

(.), (-), (---), (2.4) – Pausen unterschiedlicher Längen gemessen oder geschätzt. Ausgeschrieben werden Pausen ab ca. 1 Sek. Länge.

(xxX), (solche) – unverständliche Passagen

die von mir NICHT – Phrasenakzent

---

<sup>79</sup> Ausführlich siehe <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>

### ***Selbstständigkeitserklärung***

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel: „Schreiben in der Schuleingangsphase: Eine videobasierte Untersuchung von Schreibpraktiken mehrsprachiger Kinder“ selbstständig angefertigt habe. Ich versichere weiterhin, dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfen in Anspruch genommen habe.

Frankfurt, den 15.10.2016