

Romina Schmidt & Susanne Riegler

Zwischen Lerngelegenheit und Bewährungsprobe

Zur Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe

Obwohl Üben im Kontext schulisch angeleiteten Rechtschreiblernens unbestritten eine wichtige Rolle spielt, ist über die tatsächliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht bislang nur wenig bekannt. Der Beitrag fragt danach, was den Alltag des Übens in diesem geradezu klassischen Übungsfeld des Deutschunterrichts auszeichnet, und legt seinen Analysen eine praxistheoretische, am situativen Vollzug des Unterrichts orientierte Perspektive zugrunde. Als Datengrundlage dienen Beobachtungsprotokolle, videografierte Rechtschreiblektionen und dokumentierte didaktische Artefakte, die in Orientierung an der Forschungsstrategie der Grounded-Theory-Methodologie zunächst offen kodiert und zu zunehmend theoriehaltigeren Konzepten verdichtet werden. An einem ausgewählten Fall aus unserem Datenmaterial stellen wir erste Ergebnisse unserer Analysen vor, die sich thematisch auf den Fehler als konstitutive Begleiterscheinung des Übens beziehen und sich als bereits theoriehaltiger Baustein einer empirisch fundierten Theorie grundschulischen Rechtschreiben-Übens fassen lassen.

Rechtschreibunterricht, Üben, Praxistheorie, Grounded-Theory-Methodologie, Unterrichtsbeobachtung

Although practicing plays an important role in the context of school-led learning of spelling, little is known about the actual practice of practicing in spelling lessons. The article asks what characterizes the everyday practice in this almost classic field of German instruction and bases its analyses on a practice-theoretical perspective oriented towards the situational performance of instruction. Observation protocols, videotaped spelling lessons, and documented didactic artifacts serve as the data basis. Following the research strategy of grounded theory methodology, these data are initially openly coded and then concentrated into increasingly theory-rich concepts. Using a selected case from our data material, we present the first results of our analyses, which thematically refer to the error as a constitutive concomitant of practicing and can be regarded as an already theory-containing component of an empirically grounded theory of elementary school spelling practice.

spelling instruction, practicing, practice theory, grounded theory methodology, classroom observation

1 | Einleitung

*Im Rechtschreibunterricht einer dritten Schweizer Primarschulklasse geht es um „Wörter mit Dopplungen“. Gemeinsam werden Wörter wie <Kette>, <Socke> oder <Kiste> geklatscht und geschwungen. Bevor es später ans „Trainieren“ geht, sagt die Lehrperson zu den Schüler*innen: „Dass ihr Profis seid, könnt ihr gleich beweisen.“*

In diesem Zitat werden die Schüler*innen als potenziell kompetente Personen angesprochen, die ihr Können (unter anderem) aus vorherigem Üben beziehen und im nun folgenden Üben zeigen sollen; sie gehen als Geübte aus der Situation hervor. Üben scheint, so viel lässt sich bereits jetzt sagen, als zentrales Vehikel auf dem Weg zum (Rechtschreib-)Profi auf. Was genau

Situationen des Übens im Rechtschreibunterricht ausmacht und wie sie sich mit Gewinn für fachdidaktische Reflexion analytisch aufschlüsseln und beschreiben lassen, fragen wir im Kontext eines praxistheoretisch perspektivierten Forschungsprojekts, das die alltägliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe zum Gegenstand hat. In diesem Artikel werden erste Ergebnisse daraus vorgestellt.

Üben ist aus dem Rechtschreibunterricht kaum wegzudenken. Innerhalb des Deutschunterrichts stellt das Rechtschreiben ein geradezu „klassisches Übungsfeld“ dar (Künsting/Lipowsky 2014: 411) und das aus gutem Grund: Bis das richtige Schreiben letztlich so sicher und selbstläufig beherrscht wird, dass man in der konkreten Anforderungssituation nicht mehr über die Schreibung nachdenken muss, ist Wiederholung – oder genauer: „das häufige und teilweise systematisch variierte Ausführen bekannter Lernhandlungen“ (Arnold/Lindner-Müller 2018: 853) – unerlässlich. Ziel des Übens im Rechtschreibunterricht ist es also, die Entwicklung von „Rechtschreib-Routinen“ zu befördern und den Rechtschreibprozess so weit zu automatisieren, dass beim Texteschreiben möglichst wenig kognitive Kapazität für orthografische Entscheidungen aufgewendet werden muss (vgl. Hanke 2006: 794).

Die bis zu diesem Punkt aus fachdidaktischer Perspektive eingebrachten Setzungen deuten Üben vor einem Erwartungshorizont als „regelbezogenes und ergebnisorientiertes Einüben eines Könnens“ (Brinkmann 2012: 17): Lernende sollen zu „Profis“ werden, indem mittels einer „pädagogische[n] Technologie“ (ebd.: 16) ein Tun habitualisiert wird. In dieser Rahmung wären etwa die Erfolgsaussichten eines bestimmten Lehrer*innenhandelns oder die aus dem Üben resultierenden Schüler*innenleistungen von Interesse. Versteht man Üben hingegen zunächst grundlegender als eine alltägliche, „sinnstrukturierte Praxis“ (Pflugmacher 2017: 79), ergeben sich andere Erkenntnismöglichkeiten. Werfen wir einen genaueren Blick auf das eingangs erwähnte „Silbenschwingen“:

Die Kinder sitzen im Sitzhalbkreis vor der Tafel. Ausgehend von an der Tafel befestigten Bildkarten werden unter Anleitung der Lehrperson insgesamt zehn Wörter gemeinsam geklatscht und silbisch segmentierend gesprochen. Unter anderem zeigt die Lehrperson an der Tafel auf das Bild eines Sockenpaars und schwingt die Arme. Alle Schüler*innen sprechen dazu im Chor: [zɔk-kɛn]. Die Lehrerin sagt: „Und passt auf, dass ihr nicht sagt [zɔ-kɛn], es ist entweder [zo:-kɛn] oder [zɔk-kɛn]. Die zwei Möglichkeiten.“

In dieser übungshaltigen Situation werden Wörter klassenöffentlich und chorisch gesprochen und geklatscht. Die Lehrperson leitet das Geschehen wie eine Dirigentin; die einzelnen Schüler*innen gehen im kollektiven Tun auf und unter. Sie werden performativ in ein bestimmtes Handeln eingeübt, das als Prüfstrategie für Schreibentscheidungen installiert wird. Dabei eröffnet und begrenzt die Lehrerin den Erkenntnisraum, indem sie – eine mögliche Fehlerquelle antizipierend – die ‚richtige‘ Art zu sprechen („[zo:-kɛn] oder [zɔk-kɛn]“) modelliert.¹

Was hier in den Fokus rückt, sind „Praktiken“: wiederkehrende Vollzüge, die der Situation Struktur und Sinn geben und auf diese Weise das Üben als Praxis überhaupt erst hervorbringen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie gerade nicht besonders sind, sondern das routinierte und alltägliche Handeln prägen (vgl. z. B. Kolbe et al. 2008, Rabenstein 2018). Das sich hierin

¹ Weniger von Interesse ist die hier aufgeführte sprachbasierte Opposition von gespanntem und ungespanntem Vokalphonem selbst – auch wenn zweifelsohne zu diskutieren wäre, ob den Schüler*innen hier eine angemessene Lerngelegenheit geboten wird oder nicht.

zeigende „praktische Wissen“ ist in die beteiligten Körper, Dinge, Räume usw. eingelassen; die Praktiken des Übens spannen sich zwischen diesen Beteiligten auf und werden von ihnen ‚getragen‘. Wir nehmen folgerichtig die Materialität des Übens als wahrnehmbaren Zugang zu den Praktiken in den Blick, die sich bspw. durch Körperbewegungen wie das Armeschwingen oder Klatschen, Blickbewegungen, Schreibspuren auf Papier und nicht zuletzt im Artefaktgebrauch zeigen. In diesem Sinne verstehen wir (Rechtschreib-)Unterricht als „sozio-materielle Praxis“ (Röhl 2013) und legen unseren Analysen eine dezidiert praxistheoretische Perspektive zugrunde.

Wir gehen im Folgenden in vier Schritten vor: Im nächsten Abschnitt wird das Üben im Spiegel vorliegender Arbeiten der Rechtschreibdidaktik ausgeleuchtet. Die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer empirischen Grundlagenforschung (vgl. Pflugmacher 2017) begründet die gewählte Forschungsstrategie der Grounded-Theory-Methodologie, die in ihrem Zuschnitt für das Projekt im dritten Abschnitt erläutert wird. Erste (Zwischen-)Ergebnisse des Projekts sind Gegenstand des vierten Abschnitts. Leitend für die Darstellung ist ein das Üben im Rechtschreibunterricht prägendes Phänomen, das sich in unseren bisherigen Analysen in den Vordergrund geschoben hat: der Fehler. Wie Brinkmann treffend bemerkt, eröffnet das Scheitern, das im Fehler Form annimmt, den eigentlichen produktiven Spielraum des Übens (vgl. 2012: 27); in welcher Weise Fehler mitgedacht und in den Prozess des Übens eingebunden werden, bestimmt in hohem Maße, was und wie überhaupt geübt werden kann. Ausgehend von einer datennahen dichten Fallbeschreibung (vgl. 4.1) wird die Bedeutung des Fehlers für übungshaltige Situationen aufgeschlüsselt und als erster Baustein einer empirisch fundierten Theorie des Rechtschreiben-Übens zu fassen versucht (vgl. 4.2). Abschließend werden zentrale Erkenntnisse markiert und der Mehrwert einer praxistheoretischen Perspektive für die orthografiedidaktische Unterrichtsforschung herausgestellt.

2 | Üben im Rechtschreibunterricht: Forschungsstand

Gemessen an der fraglos großen Bedeutung, die dem Üben im Kontext schulischen Rechtschreiblernens zukommt, hat sich die Rechtschreibdidaktik dem Üben bislang eher zurückhaltend zugewandt. Es gibt nur wenige Arbeiten, die sich um die theoretische Einordnung seiner Rolle im Rechtschreiblernen bemühen (vgl. aber Funke 2021), und auch kaum empirische Befunde, die Aufschlüsse über Praxis und Erträge des Übens im Rechtschreibunterricht geben könnten. Die Mehrzahl der Veröffentlichungen ist in praxisbezogener Perspektive auf das Konzipieren gegenstandsangemessener Übungsaufgaben und die lernförderliche Gestaltung von Übungsphasen im Unterricht gerichtet.² Wie für den Rechtschreibunterricht als Ganzen gilt

² Zur Bedeutung prototypischen Sprachmaterials in isolierten Rechtschreibübungen und der zentralen Rolle von Diskussion und Austausch beim Aufgabenlösen vgl. z. B. Lindauer/Schmellentin (2008: 27f.). Orientiert an fachübergreifenden „Merkmale lernwirksamer Übungen“, wie sie sich aus Befunden der empirischen Unterrichtsforschung ableiten lassen (vgl. Hess/Lipowsky 2020), hat zuletzt Müller (2021) Empfehlungen für die Gestaltung lernförderlicher Übungsphasen im Rechtschreibunterricht zusammengetragen. Hervorgehoben werden vor allem die Bedeutung „einsichtsvollen“ (auch: elaborierten, intelligenten, reflektierten) Übens, eine gute Passung der Anforderungen an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, der bewusste Einsatz von Strategien und Arbeitstechniken sowie das Lernen an Fehlern aus eigenen und fremden Texten. Zudem wird auf die Sicherung guter Rahmenbedingungen verwiesen: Schülerinnen und Schüler profitieren insbesondere dann von Übungsphasen, wenn sie ungestört, konzentriert, zielgerichtet und motiviert in einer angstfreien Atmosphäre arbeiten können (vgl. auch Menzel/Sandfuchs 2020).

auch für das Rechtschreiben-Üben, dass die Rechtschreibdidaktik sich weit weniger dafür interessiert, was *ist*, als vielmehr dafür, was auf Basis bestimmter normativer Erwägungen *sein soll* (vgl. Bredel/Günther 2006: 201).

Wie Funke (2021) in seinem einschlägigen Beitrag zum Üben beim Rechtschreiblernen ausführt, kann Üben im Rechtschreibunterricht grundsätzlich in zwei Formen auftreten: als *memorierendes*, auf das Einprägen von Einzelschreibungen gerichtetes Üben, und als *habitualisierendes* Üben, das auf das Einüben des Treffens von (Recht-)Schreibentscheidungen zielt. Während ein Rechtschreibunterricht, der das Memorieren von Einzelschreibungen ins Zentrum stellt, im Grunde als Ganzer „vom Üben her konzipiert“ ist (Funke 2021: 61), tritt das habitualisierende Üben im Unterricht vorwiegend als Anwendungsüben und somit als sekundäre, dem Wissenserwerb nachgeordnete Lernform in Erscheinung: Geübt wird die Anwendung dessen, was zuvor als relevantes orthografisches Wissen für eine zu treffende Schreibentscheidung vermittelt wurde (vgl. ebd.: 66).

Welche der beiden genannten Übungsformen in der gegenwärtigen Praxis des Rechtschreibunterrichts dominiert, lässt sich in Ermangelung repräsentativer empirischer Befunde nur vermuten. Funke selbst geht davon aus, dass das habitualisierende Üben gegenüber einem rein memorierend angelegten Rechtschreibunterricht klar überwiegt (2021: 66) – eine Einschätzung, die für den Primärbereich durch Ergebnisse der Videostudie „Profess-R“ tendenziell gestützt wird: In insgesamt 43 analysierten Lektionen zur Doppelkonsonantenschreibung war ein einzelwortorientierter Zugriff auf den Lerngegenstand nur selten und nur in einer einzigen Lektion als ausschließliche Zugriffsweise zu finden (vgl. Riegler et al. 2020: 62).

Gleichwohl ist anzunehmen, dass – zumindest im Grundschulunterricht – neben dem habitualisierenden Üben auch Formen des Memorierens eine mehr oder minder große Rolle spielen. Viele Lehrwerke und andere Rechtschreibmaterialien arbeiten mit (meist thematisch gruppiereten) „Lernwörtern“, die mittels reproduktiver Aufgaben auf vielfältige Weise geübt, d. h. im Wesentlichen: wiederholt ab- und aufgeschrieben werden. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass der Aufgabentyp „Wörter mehrmals (ab-)schreiben“ auch im Rahmen einer Lehrer*innenbefragung (N = 11) als eine der bevorzugten Übungsformen genannt wird, die zur Übung ausgewählter Rechtschreibphänomene auf Wortebene herangezogen werden (vgl. Hofmann 2008: 79). Im Kontext offener bzw. geöffneter Unterrichtskonzeptionen ist zudem das Arbeiten mit einer Rechtschreibkartei weit verbreitet, das ebenfalls auf Memorieren setzt und dabei – anders als vorgefertigte Übungsmaterialien – auch den Einbezug eines klassenbezogenen und/oder individuellen Übungswortschatzes ermöglicht.

Mit der starken Betonung eines verstehensorientierten, auf Einsicht fußenden Übens wird Formen des memorierenden Übens in neueren Veröffentlichungen allerdings eine klare Absage erteilt: Es reiche nicht aus, „die Schreibung von Wörtern auswendig zu lernen und sie aus dem Gedächtnis aufzuschreiben, wie es vielerorts geschieht, wenn ‚geübte‘ Diktate oder Wortlisten orthographisch richtig reproduziert werden sollen“ (Müller 2021: 6).³ Vielmehr müsse das Üben

³ Diese Geringschätzung des memorierenden Übens findet sich vorwiegend im Kontext graphematisch fundierter Konzeptionen für den Rechtschreibunterricht. Insbesondere in primarstufenbezogenen Veröffentlichungen und auch im Kontext der LRS-Förderung spielt das wortspezifische Einprägen neben regel-, strategie- oder musterbasierten Zugriffen tendenziell gleichberechtigt eine Rolle (vgl. z. B. Wedel-Wolff 2003, Scheerer-Neumann 2015: 128).

grundsätzlich so ausgerichtet sein, dass auch die Schreibung unbekannter Wörter unter Rückgriff auf erlernte Strukturen und Prozeduren zunehmend sicherer bewältigt werden kann. Vor diesem Hintergrund zielen unterrichtliche Übungsphasen vor allem darauf, erworbenes Wissen über schriftsprachliche Regularitäten zu konsolidieren und zielführende Lösungsstrategien für Schreibentscheidungen einzuüben (vgl. auch Hanke 2006: 794f., Künsting/Lipowsky 2014: 411).

Als zentrales Forschungsdesiderat bleibt festzuhalten, dass über die tatsächliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht bislang kaum etwas bekannt ist. Jenseits der bereits erwähnten Detailbefunde liegen lediglich einige wenige Daten zu Zeit, Materialien und Differenzierungsformen des Rechtschreibunterrichts in Klasse 4 vor, die sämtlich im Rahmen der Lehrer*innenbefragung der IGLU-E-Studie (2001) erhoben wurden. Sie lassen darauf schließen, dass im Rechtschreibunterricht der Grundschule stark materialgesteuert, wenig differenziert und – vor allem – mit enormem Zeitaufwand geübt wird (vgl. Valtin et al. 2003). Befragt nach der Lernzeit, die sie in einer normalen Schulwoche für Rechtschreibübungen aufwenden, lag der von den Lehrpersonen angegebene zeitliche Anteil bei durchschnittlich 165 Minuten (ebd.: 243). Wie die Autor*innen selbst konstatieren, sind die zugleich erhobenen Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler angesichts dieses hohen zeitlichen Aufwands als „wenig befriedigend“ einzuschätzen (ebd.: 258).

Wir möchten den konstatierten Mangel an empirischem Wissen im Folgenden zum Anlass nehmen, das schulische Rechtschreiben-Üben in seiner alltäglichen Prozesshaftigkeit genauer in den Blick zu nehmen. Wir fragen danach, was die Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe auszeichnet, und richten dabei unser Augenmerk auf Praktiken des Übens und ihre Beteiligten. Anders als in der derzeit vorherrschenden kompetenztheoretisch ausgerichteten Professionsforschung üblich, steht dabei nicht die Lehrperson als stets rational Handelnde im Zentrum, die einen weitestgehend planbaren Unterricht zu verantworten hat. Der praxistheoretische Blick entlässt die Akteur*innen aus dieser Verantwortung und betrachtet schulischen Alltag als „Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken [...], die es in ihrer Eigendynamik und in ihrem immanenten Funktionieren zu erkunden gilt“ (Breidenstein 2009: 207). Die Lehrperson wird damit schlicht *Trägerin* von Praktiken, ganz so wie die Schüler*innen und die am Unterricht beteiligten didaktischen Artefakte. Anliegen unseres Forschungsprojektes ist es, den ‚Sinn‘ bzw. die Logik dieser Praktiken zu verstehen und damit einen Beitrag zur empirischen Grundlagenforschung (vgl. Pflugmacher 2017) in der Rechtschreibdidaktik zu leisten.

Damit verbunden ist schließlich eine weitere wichtige Leitlinie unseres Vorgehens: Unterrichtliche Prozesse betrachten wir nicht normativ-wertend, sondern verstehend und sinnsuchend. Es geht also nicht um die Einschätzung des Geschehens als mehr oder minder adäquate Vermittlung der Doppelkonsonantenschreibung im Dienst didaktischer Innovation (vgl. ebd.: 91). Aus unserer Sicht muss ein vorgängiger Schritt sein, die Eigensinnigkeit der Praxis (vgl. Breidenstein 2009: 209) zu verstehen, die in der Regel ja auch dann reibungslos funktioniert, wenn der Unterricht aus fachlich-gegenstandsbezogener Perspektive Anlass zur Kritik bietet. Wir fragen uns: Was hält diese Praxis und konkret die Prozesse in übungshaltigen Situationen am Laufen?

3 | Forschungsstrategie

Das Projekt steht forschungsmethodisch im Zeichen der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach Strauss/Corbin (1996), zielt also auf eine empirisch begründete Theorie, die ‚neue‘ Erkenntnisse zum Üben im Rechtschreibunterricht hervorzubringen vermag. Ein zentrales Anliegen ist es, „Theorien mit praktischem Erklärungspotenzial“ (Strübing 2018: 35) hervorzubringen, die auch den Agierenden im Feld – etwa durch ein besseres Verständnis ihrer eigenen Praxis – von Nutzen sein können. Mit einer Annäherung an Forschungsfelder in diesem Stil kann verhältnismäßig unvoreingenommen auf die Suche nach den in ihnen bedeutsamen Relevanzsetzungen gegangen werden.

Bei der GTM handelt es sich um ein „flexibel anzupassendes Gerüst von Verfahrensvorschlägen“ (Strübing 2018: 37), das frei von Dogmatismus ermöglicht, drängende Fragen der fachdidaktischen Unterrichtsforschung zu bearbeiten.⁴ Da qualitative Forschungsstrategien wie die GTM allerdings in völlig anderen Kontexten entstanden sind, müssen diese für die Erfordernisse didaktischer Theoriebildung unbedingt angepasst werden (vgl. Sander 2007: 28). Eine solche Anpassung kann freilich nicht willkürlich stattfinden und verlangt neben einer tiefen Kenntnis der Forschungsstrategie und ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen auch die intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des eigenen Vorgehens, da gerade nicht vom geteilten Grundverständnis eines standardisierten Plans ausgegangen werden kann. Auf metatheoretischer Ebene ist insbesondere sicherzustellen, dass die gewählte Sozialtheorie und die Methodologie widerspruchsfrei aufeinander bezogen werden können. Die (scheinbaren) Unterschiede zwischen praxistheoretischer Perspektive und GTM kulminieren in unserem Falle im jeweiligen Subjektverständnis.⁵ Die unterschiedlichen Deutungen lassen sich überbrücken, indem ein erweiterter Handlungsbegriff im Sinne von George Herbert Mead angenommen wird, der nicht auf Intentionen und Motive Handelnder fokussiert, sondern sich stattdessen für den Handlungsstrom und das, was ihn am Laufen hält, interessiert (vgl. Strübing 2017).

Die GTM als Forschungsstrategie umgreift den gesamten Prozess von der Datengenerierung, über die Analyse bis zur Theorieentwicklung, die wiederum den Einbezug neuer Daten leitet. Diese Zirkularität findet Ausdruck im Prinzip des theoretical sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996: 148–150). Demzufolge sind nicht etwa statistische Kriterien maßgebend für den Einbezug eines Datums, sondern das Interesse an der Weiterentwicklung der Theorie. Die im vorliegenden Fall herangezogenen Daten entstammen zwar vorgängig durchgeführten Projekten und wurden nicht eigens erhoben, bieten aber einen äußerst umfangreichen Material-Pool, der ein flexibles Hinzuziehen neuer Daten ermöglicht. Das einbezogene Datenmaterial umfasst zwei videografierte Rechtschreibkationen, die im Kontext des Projekts „Profess-R“ erhoben

⁴ Obschon es sich bei der Grounded-Theory-Methodologie um eine potenziell gewinnbringende Herangehensweise an Untersuchungsgegenstände gerade für die Deutschdidaktik handelt, steht ihr die Disziplin bis dato eher ambivalent gegenüber. Erst wenige Projekte schlagen diesen Weg ein, und oft bleiben wesentliche Potenziale der GTM ungenutzt (vgl. Ballis 2019: 47).

⁵ Während in der Tradition des Amerikanischen Pragmatismus und der Chicago School im Kontext der GTM Handlungen und handelnde Akteur*innen untersucht werden, geht es im Rahmen praxistheoretischer Arbeiten um Praktiken und Situationen. Die beteiligten Menschen werden gerade nicht als Akteur*innen gedeutet, die willentlich handeln; vielmehr wird angenommen, dass alltägliche Routinen in hohem Maße von implizitem Wissen durchdrungen sind (vgl. Strübing 2017: 44f. und Schmidt 2020: 158–161).

wurden (vgl. z. B. Riegler et al. 2020), sowie drei durch teilnehmende Beobachtung gewonnene Beobachtungsprotokolle, die einem Projekt zum Gebrauch didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht entstammen (Schmidt 2020). In beiden Projekten wurden auch didaktische Artefakte (wie ausgefüllte Arbeitsblätter, Tafelbilder oder beteiligte Sprachbuchseiten) dokumentiert und konnten so in die Analyse einbezogen werden.⁶ Dass Datenmaterial unterschiedlicher Art in der Analyse Berücksichtigung findet, stellt im Forschen mit der GTM keine Schwierigkeit dar, sondern nutzt dezidiert ein Potenzial des Forschungsstils (vgl. Ballis 2019: 47). Möglich wird die praktische Arbeit mit so unterschiedlichem Material durch die Festlegung einer passenden Analyseeinheit. Für das vorliegende Projekt lässt sich diese als *übungshaltige Unterrichtssituation* fassen: Wir verstehen darunter jegliche Unterrichtssituation, die entweder explizit als „Übung“ etikettiert wird oder sich dergestalt durch die Wiederholung bereits bekannter Lernhandlungen auszeichnet, dass sie aus Beobachter*innenperspektive heuristisch als solche gelesen werden kann. Dabei ist es zunächst unerheblich, zu welchem Zeitpunkt bzw. an welchem didaktischen Ort die Situation im Unterricht auftritt – übungshaltige Situationen sind nach unserem Verständnis also nicht zwangsläufig an Übungsphasen (im Sinne der Artikulation von Unterricht) gebunden. Bislang wurden elf übungshaltige Situationen verschiedenen Umfangs in die Analyse einbezogen, wobei stets ein mehrperspektivischer Blick auf einen Fall, etwa durch den Einbezug dokumentierter didaktischer Artefakte oder die Verhältnissetzung von zwei Kameraperspektiven, eingenommen wurde.

Theorie und ihre Genese gilt in der GTM als Prozess (vgl. Strübing 2018: 28). In pragmatistischer Denktradition kann Theorie deshalb nur handelnd und in Form eines Problemlöseprozesses hervorgebracht werden (und nicht etwa in den Daten ‚gefunden‘ oder an empirische Realität herangetragen werden). Der Weg zur Theoretisierung führt in diesem Sinne über das Kodieren, das zunächst datennah erfolgt und im Forschungsverlauf immer theorieorientierter wird (vgl. Berg/Milmeister 2007): Nach dem Identifizieren von Analyseeinheiten im ersten näher betrachteten Fall folgte ein erster Durchgang datennahen, offenen Kodierens. Das Ergebnis waren hier erste Themenbündel sowie aus dem Material erwachsene Fragen, die in der weiteren Analyse nach einer Antwort verlangten. Ein weiterer Fall wurde zum maximalen Vergleich hinzugezogen, und Themenbündel wurden zu Konzepten verdichtet, deren Weiterentwicklung fortan einen Schwerpunkt in der Analysearbeit setzte und das Hinzuziehen weiterer Daten leitete. Dieses deduktiv-induktive Wechselspiel charakterisierte den gesamten Forschungsprozess.

Bezogen auf den Arbeitsmodus wechselten wir zwischen eigenständigen und gemeinsamen Analysephasen, um einerseits die Angemessenheit der Analysen wechselseitig zu überwachen und andererseits eine gemeinsame Sprache in der Auseinandersetzung mit den Daten zu entwickeln. Das Zwischenergebnis, das wir an dieser Stelle vorstellen, ist keine integrierte Theorie, sondern umfasst eine erste Kategorie bzw. einen Themenstrang, der den Gegenstandsbereich „Fehler im Prozess des Übens“ erhellend zu strukturieren vermag. Schon früh in der Analysearbeit hat sich dieser Aspekt als bedeutsam gezeigt, so dass wir ein bereits theoriereiches

⁶ Unter didaktischen Artefakten verstehen wir menschengemachte Dinge, die für den Unterricht gemacht sind und eine Strukturierung aufweisen bzw. im Laufe des Unterrichts eine solche Strukturierung hervorbringen (vgl. Schmidt 2020: 129). Neben klassischen didaktischen Artefakten wie Sprachbuch und Arbeitsheft gelten uns auch Tafelbilder, Wortkartensammlungen oder Lernspiele als didaktische Artefakte.

Konstrukt vorliegen haben. Obwohl die Analysen also noch nicht abgeschlossen sind, handelt es sich um einen theoretischen Baustein angemessener Dichte.

4 | Ergebnisse

Um bestmögliche Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, beschränken wir uns auf den Einbezug von Daten aus *einem* Fall: der videografierten Unterrichtsstunde CHV.⁷ Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt dabei auf zwei Ebenen: Im ersten Schritt wird in Form einer dichten Beschreibung der Logik des empirischen Materials gefolgt (vgl. Friebertshäuser/Richter 2018),⁸ im zweiten Schritt geht es dann um die Logik des theoretischen Stranges, die in der Kategorie „Fehler im Prozess des Übens“ Form annimmt. Wesentliche Bestimmungslinien der Kategorie werden hier vorgestellt und mithilfe des empirischen Materials illustriert. Beide Darstellungsebenen fußen auf analytischen und beschreibenden Teilen; der zentrale Unterschied besteht in der Bezugsgröße der Darstellungslogik, die vom konkreten empirischen Material zu immer theoriehaltigeren Begriffen führt.

4.1 | „Dopplung oder keine Dopplung?“ – Beobachtungen am Fall CHV

Bei dem hier vorgestellten Fall handelt es sich um eine in der Schweiz beobachtete Rechtschreibstunde zur Doppelkonsonantenschreibung in einer dritten Jahrgangsstufe. Die Lektion enthält drei übungshaltige Situationen, die sehr unterschiedliche, mit (potenziellen) Fehlern auf je eigene Weise verfahrenende Formen des Übens zeigen. Wir nehmen sie im Folgenden in der Reihenfolge ihres Auftretens im Unterricht in den Blick.

4.1.1 | Üben als kollektives Tun: Sprechen, Klatschen, Schwingen

In einer ersten, den Unterricht eröffnenden Sequenz erhalten die Schüler*innen Bildkarten und sollen diese an der Tafel den vorbereiteten Überschriften „Dopplung“ – „keine Dopplung“ richtig zuordnen. Nachdem jedes Kind sein Bild angeheftet hat, wird vor der Tafel ein Sitzhalbkreis gebildet und die Zuordnungen werden unter Anleitung der Lehrperson durch gemeinsames Sprechen und Klatschen der Wörter geprüft (vgl. Abb. 1).

⁷ Das Kürzel CHV verweist auf Lektion V im schweizerischen Teilkorpus (CH) der Studie „Profess-R“.

⁸ Eine dichte Beschreibung ist eine „analytisch und literarisch verdichtete“ Form der Ergebnisdarstellung (Friebertshäuser/Richter 2018: 41), die stets auf „Selektions-, Rekonstruktions- und Interpretationsprozessen“ (ebd.: 42) basiert und daher keineswegs die objektive Beschreibung des Feldes zum Ziel hat.



Abb. 1: Kollektives Silbenklatschen (Minute 3:26, Klassenkamera)

Durch das chorische Sprechen, das seitens der Lehrperson durch das rhythmische Mitschwingen der Wörter dirigiert wird, werden mögliche unpassende Klatsch- und Sprechbeiträge einzelner Kinder verdeckt und das angemessene silbische Segmentieren wird als basale Schreib- bzw. Prüfstrategie im kollektiven Tun eingeschliffen. Wie an Abbildung 1 nachvollziehbar, begrenzt sich die Vergemeinschaftung nicht auf das gemeinsame Tun, sondern auch im räumlichen Arrangement rücken die Schüler*innenkörper vor der Tafel zu einer Gruppe zusammen, deren Blicke sich an und vor der Tafel bündeln. Unterbrochen wird dieser perfekt synchronisierte Ablauf nur an zwei Stellen: einmal, um die Schüler*innen präventiv auf eine mögliche Fehlerquelle aufmerksam zu machen ([zɔk-kɛ] vs. [zo:-kɛ], siehe Einleitung), und ein weiteres Mal, als der Chor durch einen nicht zu überhörenden Fehler aus dem Tritt gerät: Zum Bild einer Schachfigur klatscht ein Junge statt der gemeinten „Da-me“ irrtümlich das Wort „Scha-che“ – ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie die kollektive Praxis des Silbenklatschens das einsilbige Wort „Schach“ kurzerhand in das Format eines Zweisilbers ‚einpasst‘. Abgesehen von diesen kleinen Irritationen läuft das Silbenkonzert wie geschmiert: „Sehr gut habt ihr das gemacht!“

4.1.2 | Üben als klassenöffentliches Modellieren: das „Sitzspiel“

Nach einer Phase gemeinsamer Tafelarbeit, in der vor allem Wörter des Typs „Münze“, „Kiste“ etc. thematisiert und an der Tafel ergänzt werden, kündigt die Lehrperson ein Spiel an, „um die Dopplungen oder auch Nicht-Dopplungen ein bisschen zu trainieren“. Der Ablauf und die Regeln dieses sog. „Sitzspiels“ sind den Schüler*innen offenbar bestens vertraut: Jedes Kind nimmt sich ein von der Lehrkraft bereitgelegtes buntes Blatt und notiert darauf untereinander die Zahlen von eins bis zehn. Im Folgenden werden von der Lehrperson nach und nach insgesamt zehn Wörter diktiert und von den Schüler*innen aufgeschrieben. Nach jedem Wort wird die richtige Schreibweise erfragt, begründet und von der Lehrperson zum Abgleich an der Tafel

festgehalten. Für jede richtige Schreibung dürfen die Schüler*innen einen „Wissenspunkt“ für sich verbuchen:

L: Wie schreiben wir <Pforten>? (---) Wer hat noch nicht aufgestreckt?
Das wissen sicher ganz viele von euch. (-) S3.

S3: Mit einem <t>.

L: Ja. Klatsch` es mal.

S3: [pfo:-ten]. ((klatscht die Silben))

L: Ja! [pfo:-ten] und nicht [pfot'n]. ((schreibt das Wort an die Tafel))
Wer das so hat, hat'n Punkt.

Die Schüler*innen sind aufgerufen, sich zu melden und sich so als wissend zu zeigen. Die Antwort eines Schülers wird sogleich als richtig markiert. Doch hier endet der Kontrolldialog noch nicht. Die Lehrperson fordert zur nochmaligen Aufführung des vorher im ‚Chor‘ eingeübten Sprech-Klatschens auf. Zudem wird die Kontrastierung zweier Sprech- (und damit einhergehend Schreib-)Alternativen von ihr selbst aufgeführt. Auf diese Weise wird das Tun aus der ersten Übe-Sequenz reaktualisiert und im klassenöffentlichen Dialog zwischen der Lehrperson und einzelnen, stellvertretenden Schüler*innen verdichtet. Die räumliche Anordnung trägt diese Stellvertreterverhandlungen: Ausgehend vom individuellen Arbeitsdialog eines jeden Kindes mit dem eigenen Schreibprodukt wird der Aufmerksamkeitsfokus auf das Geschehen vor der Tafel umgelenkt. Die Schüler*innen zeigen ihren Status als Wissende durch Melden und treten dadurch potenziell in die öffentliche Thematisierung einzelner Wörter ein (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Schreiben, Vergleichen und Modellieren (Minute 16:30, Lehrer*innenkamera)

Die klassenöffentliche Thematisierung folgt stets einem vergleichbaren Muster, wie auch das zweite Beispiel zeigt: Eines der Kinder wird von der Lehrperson aufgefordert, seine Lösung einzubringen und diese durch silbisches Segmentieren des Wortes („Klatschen“) zu begründen. Die Lehrperson bestätigt die richtige Sprechweise durch die gezielte Kontrastierung von Lang-

und Kurzvokal und zeigt, wie das probeweise Manipulieren der Vokallänge als Hilfe für die Schreibentscheidung „einfach oder doppelt“ genutzt werden kann.

Die Stabilität dieser Choreografie zeigt sich besonders dann, wenn die Beiträge der Schüler*innen Variation aufweisen: Selbst wenn ein Kind bereits von sich aus das passende Kontrastwort benennt („Nicht mit zwei <m>, weil sonst würd's [lama] heißen“), wird die Gegenüberstellung der beiden Wortformen von der Lehrperson nochmals explizit vollzogen („Richtig. [lamas] haben wir nicht im Zoo, nur [la:mas].“). Und auch im Fehlerfall bleibt der Ablauf im Wesentlichen unverändert – mit dem Unterschied, dass die Lehrperson hier bereits beim silbisch segmentierenden Klatschen offensiv als modellgebendes Sprachvorbild in Erscheinung tritt:

L: Was glaubt ihr, wie schreibt man <Dose>? Das wisst ihr sicher.
<Dose>. Ja? ((schaut zu einem S))

S9: Mit zwei <s>.

L: Dann klatschen wir mal diese Möglichkeit. ((gemeinsam mit allen SuS))
[dɔs-sɛ] Was denkst du? Immer noch der gleichen Meinung?

S9: Nein. [...] Mit einem <s>.

L: Klatschen wir mal. ((gemeinsam mit allen SuS)) [do:-zɛ]. He, wenn man übertreibt, hört man`s.

Unabhängig davon, ob also in der konkreten Situation Fehler auftreten oder nicht, werden die Schreibungen in der Klasse stets so verhandelt, dass an ihnen exemplarisch Lösungsstrategien gezeigt und Schreibentscheidungen klassenöffentlich modelliert werden können. Dabei bleibt das (basale) Klatschen in der Regel die Sache der Schüler*innen, die (abstraktere) Kontrastierung jedoch wird stets (ggf. auch zusätzlich) von der Lehrperson eingebracht. Das „Sitzspiel“ bietet auf diese Weise fokussierte Lerngelegenheiten, die ein bestimmtes Verständnis orthografischer Strukturen ermöglichen.

Der Fokus dieser Übungssituation liegt folglich nicht allein auf dem möglichst fehlerfreien Schreibprodukt, vielmehr geht es darum, eine bestimmte Schreibstrategie „zu trainieren“. Dies zeigt sich nicht zuletzt auch daran, dass fehlerhafte Schreibungen auf den Spielzetteln weder angestrichen noch korrigiert werden. Die Schreibblätter der Kinder weisen so gut wie keine erkennbaren Korrekturspuren auf; offenbar gehört das Berichtigen der Fehler nicht zu den Spielregeln, die für das „Sitzspiel“ etabliert sind. Die auf den Zetteln vorgenommenen (Selbst-)Bepunktungen deuten zudem darauf hin, dass gemachte Fehler von den Schreiber*innen auch nicht immer als solche erkannt werden – und zwar insbesondere dann, wenn die Fehler nicht an der Silbengrenze, sondern an anderer Position im Wort auftreten (z. B. *<Tzimmer>, *<Tzecke>, *<Schtelzen>). Hier scheint die Konzentration auf die Frage „Dopplung oder Nicht-Dopplung“ die Aufmerksamkeit für andere fehleranfällige Stellen im Wort gewissermaßen zu überlagern.

Zu einem „Spiel“ wird diese per se wenig reizvolle Diktatsituation dadurch, dass durch ein zusätzlich zum Einsatz kommendes Set von „Sitzkarten“, auf denen stichwortartig verschiedene Sitzpositionen vermerkt sind, neben den „Wissenspunkten“ auch sog. „Glückspunkte“ erworben werden können. Das Spielprinzip ist dabei so einfach wie raffiniert: Nach jedem Wort, das diktiert, aufgeschrieben und gemeinsam kontrolliert wurde, entscheiden sich die Kinder nach

Belieben für eine von vier möglichen Sitzpositionen: auf dem Boden, auf dem Tisch oder vorwärts bzw. rückwärts auf dem Stuhl sitzend. Sobald alle Schüler*innen ihre individuelle Sitzposition gewählt haben, darf jeweils ein Kind der Klasse die glücksentscheidende „Sitzkarte“ aus der Hand der Lehrperson ziehen. Stimmt dann die selbst gewählte Sitzposition zufällig mit der gezogenen „Sitzkarte“ überein, so darf – unabhängig davon, ob zuvor ein „Wissenspunkt“ erzielt wurde – ein „Glückspunkt“ notiert werden. Um dem Glück sicherheitshalber noch zusätzlich auf die Sprünge zu helfen, sind im Kartenset neben den beschriebenen Sitzpositionen auch mehrere „Joker“ vorhanden. Das Spielformat verbindet also auf ausgeklügelte Weise das Prinzip des Zufalls mit der Belohnung orthografischen Könnens und stellt damit sicher, dass auch schreibschwächere Schüler*innen eine gesichtswahrende Anzahl von Gesamtpunkten erhalten. Bei der „großen Rangverkündigung“ durch die Lehrperson, die als dramaturgischer Höhepunkt am Ende der Stunde platziert ist, gibt es folgerichtig auch keine Verlierer*innen, sondern „es gibt nur ersten, zweiten, dritten, vierten Platz“, den sich jeweils mehrere Schüler*innen mit derselben Punktzahl teilen. Dabei werden alle Rangplätze gleichermaßen ausführlich bejubelt und beklatscht und mit Glückwünschen der Lehrperson bedacht.

4.1.3 | Üben als individuelle Prüfungsvorbereitung: Arbeiten am „Dopplungsossier“

In der nach dem „Sitzspiel“ noch verbleibenden Unterrichtszeit arbeiten die Schüler*innen in Einzelarbeit an ihrem „Dopplungsossier“, einem von der Lehrperson selbst zusammengestellten Übungsheft, das auf insgesamt 15 Seiten verschiedene Übungsaufgaben zum Thema „Dopplungen/tz/ck“ versammelt. Die äußerst knappen Anweisungen der Lehrperson, die zu dieser Übungsphase überleiten, lassen darauf schließen, dass die Schüler*innen bereits in früheren Lektionen an dem Dossier gearbeitet haben und mit den Modalitäten dieses Übungsformats vertraut sind. Die Lehrperson benennt aber ausdrücklich, wie lange („knapp 15 Minuten“), unter welcher Maßgabe („konzentriert“) und mit welchem Fokus am Dopplungsossier gearbeitet werden soll: „Denkt an die Sachen, die wir heute besprochen haben.“ Daraufhin holen sich die Schüler*innen bei der Lehrperson ihr Dossier und beginnen ohne weitere Vorbemerkungen mit der Arbeit.

Am „Dopplungsossier“ als dem zentralen didaktischen Artefakt dieser Übungssituation sticht zunächst das von der Lehrperson offenbar selbst gestaltete Deckblatt ins Auge. Es enthält Informationen zu den vorgesehenen Übungszeiten („in der Schule jeden Mittwoch“, aber „auch zuhause“), zu obligatorischen und „zusätzlich“ vorhandenen Aufgaben und nennt an prominenter Stelle auch den Termin des Tests, der nach Abschluss der Dossierarbeit den Übungserfolg evaluieren soll: „Diktat am 21. November“. Die Beschäftigung mit dem Dossier zeigt sich damit als fest installiertes und umfangreiches Übungsformat. Nicht zuletzt geben drei Tierfiguren in Sprechblasen Hinweise für die Bearbeitung der Aufgaben: genau arbeiten (Elefant mit Lupe), die Wörter silbenweise klatschen (Eule mit Taktstock) und den „monströsen Tipp“ einer mit fünf (Vokal-)Fangarmen ausgestatteten Krake, dass „nur nach einem **Vokal** [...] überhaupt eine Dopplung möglich [ist]“. Dieses inhaltlich wie formale Einspuren in die Arbeitsweise ist in der ‚Präambel‘ des Materials prominent positioniert.

Die Übungsaufgaben selbst sind vergleichsweise lieblos aus verschiedenen Rechtschreibmaterialien zusammenkopiert und ohne erkennbare Systematik angeordnet. Anders als es die Tipps auf dem Deckblatt vermuten lassen, handelt es sich bei nicht wenigen Aufgaben um solche, die

von den Aufgabenlöser*innen primär reproduktive Leistungen verlangen, also vor allem zum Ab- und Aufschreiben von (gespiegelten, verwürfelten, in Suchseln o. Ä. versteckten) Dopp- lungswörtern anhalten. Bei allen übrigen Aufgaben steht das Einüben der Schreibentscheidung „einfach oder doppelt“ im Zentrum. Das vorherrschende Aufgabenformat ist das isoliert darge- botene oder in Sätze/Texte integrierte Lückensortiment (<Die dun__len Wol__en verde__en die Sonne.>), wobei Aufgaben zu <tz/z> <ck/k> dominieren. Da somit stets nur einzelne Buchsta- ben in Wortlücken einzufüllen sind, bleibt die Fehlerverlockung für die Schüler*innen sowie der Kontrollaufwand für die Lehrperson überschaubar.

An ‚ihrem‘ Platz richten die Schüler*innen mit Schreibwerkzeug bewaffnet ihren Blick in der Regel auf das Heft. Der individuelle Arbeitsdialog zwischen Schüler*in und „Dopplungsportfolio“ kann allerdings durch ein Hinzurufen oder Hinzutreten der Lehrperson unterbrochen werden, die dann – ebenfalls auf das Heft ausgerichtet – für kurze Zeit in das Bündnis eintritt (vgl. Abb. 3). In den knapp 16 Minuten Einzelarbeit ist die Lehrperson dann auch nahezu durch- gängig in Gespräche mit einzelnen Schüler*innen eingebunden, die in der Mehrzahl der Fälle von diesen selbst initiiert werden. Bereits kurz nach Beginn der Arbeitsphase kommt S4 mit ihrem Dossier nach vorne und fragt nach der Bedeutung der „krummen Striche“, mit der die Lehrperson Fehler in den Dossiers markiert hat. Ausgehend davon kommt es zu folgendem Wortwechsel:



Abb. 3: Individuelles Aufgabenlösen unter Aufsicht der Lehrperson (Minute 37:07, Klassenkamera)

L: Und schau mal, ganz oft hast du jetzt (-) vergessen wahrscheinlich, dass es ja nur bei einem Vokal vornedran möglich ist.

S4: Hm.

L: Da ist ganz oft ein <r> oder ein <n> vornedran. Dann musst du gar nicht groß klatschen, dann ist's gar nicht möglich. Nur wenn vorne dran ein Vokal ist, zum Beispiel (4.0) hier ((zeigt auf die Stelle im Dossier)), dann ist's möglich, aber die hast du alle gefunden. (-)

Das heißt, du musst dir für nächste Woche ganz gut merken, dass du gut auf diese Buchstaben vornedran schaust.

S4: Und da nur ...

L: Und keine Dopplung machst, wenn da nicht 'n Vokal ist, hm?

Interessant ist an dieser Gesprächspassage nicht nur, wie vorhandene Fehler in der individuellen Rückmeldung abgemildert werden – das Kind hat nichts falsch gemacht, sondern nur etwas „vergessen wahrscheinlich“ –, sondern auch, wie stark die bevorstehende Leistungsüberprüfung bereits im Vorgriff auf den Prozess des Übens ausstrahlt. Die Hinweise der Lehrperson sind hier im Wesentlichen auf effiziente Aufgabenbewältigung und das ‚Knacken‘ des spezifischen Aufgabenformats gerichtet: Um in der Prüfungssituation („nächste Woche“) die richtige Schreibentscheidung zu treffen, hilft der rein schematische Blick auf den Buchstaben, der vor der Wortlücke steht – ist es kein Vokal-, sondern ein Konsonantenbuchstabe, so ist eine Verdopplung grundsätzlich ausgeschlossen (vgl. auch den „monströsen Tipp“ auf dem Deckblatt des Dossiers). Dieses höchst pragmatische Prüfverfahren unterläuft die eingeführte und im bisherigen Stundenverlauf intensiv eingeübte Strategie des Silbenklatschens, die unter diesen Umständen plötzlich verzichtbar erscheint: „Groß klatschen“ muss bei Lückenwörtern nur, wer den Trick mit dem „Buchstaben vornedran“ nicht kennt. Der Prüfungshorizont verschiebt hier den Fokus vom Lernen auf das bestmögliche Bewältigen des anstehenden Leistungstests.

Was die abschließende Kontrolle der Schüler*innenlösungen im Rahmen der Dossierarbeit anbelangt, so werden fertige Aufgaben nicht von den Schüler*innen selbst, sondern offenbar grundsätzlich von der Lehrperson kontrolliert. Vorhandene Fehler werden dabei zwar angestrichen, aber nicht berichtet, so dass die eigentliche Fehlerkorrektur in der Verantwortung der Schüler*innen verbleibt.

4.2 | Fehler im Prozess des Übens – theoriebezogene Verdichtungen

Wurde der Fall CHV bisher entlang der drei übungshaltigen Situationen nachgezeichnet, die in dieser Rechtschreiblektion als Analyseeinheiten bestimmt werden konnten, so wechselt nun die Darstellungsperspektive: Im Folgenden geht es darum, die situationsbezogenen Beobachtungen entlang der generierten Konzepte zu (re-)strukturieren und sie zunehmend theoriebezogen zu verdichten.

4.2.1 | Zur Legitimität von Fehlern im Übeprozess: eine Frage der Perspektive

Wer übt, macht Fehler. Auf dem Weg vom noch fehlerbehafteten Nicht-Können, das Anlass und Ausgangspunkt des Übens bildet, hin zum besseren (im besten Fall: fehlerfreien) Können, das den Zielpunkt des Übens markiert, sind Fehler eine unhintergehbare, stetig präsente Bedingung des Übens. Wie Brinkmann herausstellt, sind Fehler und Scheitern „Erfahrungen, die elementar zum Üben dazugehören“ (2012: 39) und gewissermaßen als der „produktive Grund des Übens“ angesehen werden können (ebd.).

Betrachtet man jedoch die von uns analysierten Situationen unterrichtlichen Rechtschreiben-Übens, so unterscheiden sich diese erheblich darin, welche Berechtigung Fehlern im Übeprozess zugesprochen wird. Während Fehler in manchen Situationen als geradezu willkommene

Lerngelegenheit wahrgenommen werden, erscheinen sie an anderer Stelle als zu vermeidender ‚Betriebsunfall‘ im Übungsablauf oder werden von den Beteiligten gar als *Makel* interpretiert. Offenbar ist es also im Rechtschreibunterricht nicht zu jedem Zeitpunkt gleichermaßen legitim, beim Üben Fehler zu machen.

In unseren Daten finden sich zunächst mehrere übungshaltige Situationen, in denen Fehler als Lerngelegenheit für alle Schüler*innen aufgegriffen und genutzt werden. Dabei bilden nicht notwendigerweise real auftretende Schüler*innenfehler, sondern häufig auch potenzielle Fehlerquellen und -verlockungen den Ausgangspunkt: Wie das explizite Modellieren der Lehrperson im Fall CHV eindrücklich deutlich macht (vgl. 4.1.1 und 4.1.2), können Fehler auch dann Lernanlässe bieten, wenn sie seitens der Lehrperson von vornherein als Möglichkeit ‚mitgedacht‘ und gewissermaßen präventiv bearbeitet werden (s. u.). Durch die wiederholte Aufführung der hier zentralen Bewältigungs- und Prüfstrategie werden potenzielle Fehler zur Lerngelegenheit umgewidmet.

In solchen Übungssituationen sind Fehler nicht nur legitime Begleiterscheinung, sondern werden als Lernanlass so in den Prozess des Übens eingebunden, dass möglichst alle Schüler*innen davon profitieren und an bzw. aus den Fehlern anderer lernen können. Sie stehen in größtmöglichem Kontrast zur Fehlervermeidungslogik schulischer Leistungssituationen und betonen den vom Ernstfall entlastenden „Als-ob-Modus“ des Übens, „in dem Fehler und Unvollkommenheiten zugestanden [werden], die im ‚wirklichen‘ Handeln [...] kaum zugestanden würden“ (Brinkmann 2012: 32). Übungssituationen werden hier unmissverständlich als Lernsituationen perspektiviert: Unter dieser Maßgabe müssen und sollen Fehler gerade nicht vermieden werden, sondern können als selbstverständlicher, elementarer Teil des Übens angenommen und als Anlass für das Lernen aller fruchtbar gemacht werden.

Das ist jedoch nicht immer so. Sobald sich das Üben vor einem Leistungshorizont ereignet, wie es im Fall CHV mit der Dossierarbeit als Diktatvorbereitung geschieht, verlieren Fehler zunehmend an Legitimität. Je weiter der unterrichtliche Übeprozess voranschreitet und damit ggf. auch die abschließende Überprüfung des Übungserfolgs näher rückt, desto weniger legitim erscheinen Fehler, die – trotz aller unternommenen Anstrengungen und Investitionen – noch immer auf ein Nicht-Können der*des Übenden verweisen. Auch wenn sie natürlich weiterhin unvermeidbar „zum Üben dazugehören“ (Brinkmann 2012: 39), werden Fehler nun tendenziell nicht mehr als Lernchance wahrgenommen, sondern eher als ‚Betriebsunfälle‘ betrachtet, die es mit Blick auf den Ernstfall (im Fall CHV: das anstehende Diktat) tunlichst zu vermeiden gilt. Wie nicht nur im Vergleich der Übungssituationen im Fall CHV deutlich wird, vollzieht sich schulisches Rechtschreiben-Üben im Spannungsverhältnis zwischen Lern- und Leistungslogik – mit spürbaren Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Fehler im Prozess des Übens bewertet und behandelt werden.

Wie sehr die Fehlervermeidungslogik künftiger Leistungssituationen bereits auf die Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht ausstrahlt, zeigt sich in anderen von uns analysierten Situationen auch daran, dass Schüler*innen z. T. erhebliche Mühe darauf verwenden, falsche Aufgabenlösungen im Nachhinein als richtig erscheinen zu lassen. Bei der Hausaufgabenkontrolle z. B. konnten wir wiederholt beobachten, wie einzelne Schüler*innen beiläufig (und unter stillschweigender Missachtung der in der Klasse etablierten Korrekturregeln) vorhandene Fehler korrigieren und ihre Lösung anschließend mit einem großen roten Haken versehen. Diese Art

von ‚Fehlerkosmetik‘ deutet darauf hin, dass das Rechtschreiben-Üben auch vonseiten der Lernenden oftmals vorrangig als Leistungssituation wahrgenommen und interpretiert wird.

4.2.2 | Fehler als Zumutung: Entlastungs- und Entschärfungsstrategien

Werden im Unterricht Fehler gemacht, sehen sich die Beteiligten nicht selten einer heiklen Situation gegenüber: Etwas entspricht nicht der zu erbringenden Anforderung. Die Ursachen dafür können dem Gegenstand zugeschrieben werden, wenn etwa die Rede davon ist, dass etwas „ganz schön knifflig“ ist, sie können der bzw. dem Schüler*in zugeordnet werden, wenn etwas „vergessen“ oder aber „falsch gemacht“ worden ist, sie können aber auch im Unterricht vermutet werden, wenn z. B. die Lehrperson davon spricht, dass sie etwas „nicht gut erklärt“ habe. Die Beteiligten sind in jedem Falle involviert und somit dem Risiko einer fehlerbedingten Bloßstellung ausgesetzt. Es verwundert deshalb nicht, dass sich im Umgang mit Fehlern eine Reihe von Entlastungs- und Entschärfungsstrategien zeigt, die das *Fehlerrisiko reduzieren*, potenziell *fehlerträchtige Situationen rahmen* und bestehende Brüche und gemachte *Fehler abmildern*.

Bereits in der Installation von Übungssituationen geht es darum, das Risiko für das Auftreten eines Fehlers im Übeprozess zu reduzieren. Dies kann geschehen, indem ganz explizit mögliche Fehlerquellen thematisiert werden, wie es die Lehrperson im einleitenden Beispiel zur ‚richtigen‘ Sprechweise des Wortes <Socken> tut: Die Sprechvarianten werden auf „die zwei Möglichkeiten“ [zo:-kɛn] oder [zɔk-kɛn] zugespitzt, die Variante mit gespanntem Vokal in offener Silbe ([zɔ-kɛn]) wird hingegen explizit ausgeschlossen. Da diese Form der Manipulation von Sprache wenig verlässlich ist,⁹ erklärt sich die Notwendigkeit dieser Eingabe. Um den „Widerstand der Sache“ (Brinkmann 2012: 31) zu bewältigen, werden Anforderungen also häppchenweise portioniert und stark vorstrukturiert. Dies geschieht auch mit der strengen Kontrollchoreografie, die beim Vergleich der diktierten Wörter in 4.1.2 aufgeführt wird. Abermals gibt es ein Gerüst für die Schüler*innenantwort, mit dessen Hilfe Fehler unwahrscheinlicher werden. Auch im „Dopplungs-dossier“ materialisieren sich in diesem Sinne Aspekte der Entlastung in Form von Lückenwörtern und -sätzen sowie anderen stark zugeschnittenen Aufgaben. Die hiermit evozierte ausschließliche Konzentration auf „Dopplung oder Nicht-Dopplung“ bewahrt davon, Fehler an anderen Stellen im Wort zu machen, die gerade nicht Thema sind – allerdings um den Preis einer algorithmischen und in der Sache wenig weiterführenden „pragmatischen“ Lösungsstrategie, wie wir sie im Beispiel unter 4.1.3 nachvollziehen können.

Besonders eindrucksvoll wird mit dem „Sitzspiel“ entlastet. Die für sich wenig attraktive Diktatsituation wird in einen Spielmodus eingekleidet; neben die orthografische Sache „Dopplungen“ treten spielerische Aspekte wie die Wahl einer Sitzposition, das Sammeln von Punkten und die Aussicht auf Gewinn und Anerkennung. Diese Ausgleichsbewegung zwischen gegenstandsbezogener Zumutung und als attraktiv eingeschätzter Verpackung ist eine im Rechtschreibunterricht typische Struktur. In anderen analysierten Unterrichtsstunden wird der orthografische Gegenstand mithilfe einer thematischen Anbindung verpackt: Das Laufdiktat wird zur Schatzsuche und die Schüler*innen werden zu Pirat*innen. Anders als im Sitzspiel verdeckt die Verpackung

⁹ An anderer Stelle spricht die Lehrperson selbst treffend davon, dass man es „extra ein bisschen, ja, ganz STARK falsch macht“, damit der Unterschied hörbar ist.

dabei oft den eigentlichen Inhalt; die Entlastung wird damit vielmehr zu einer Ablenkung (vgl. Bredel/Pieper 2015: 36f.).

Ist ein Fehler passiert, muss ihm im Prozess des Übens aus o. g. Gründen etwas von seiner Schärfe genommen werden. Grundsätzlich zu unterscheiden ist, ob dies medial mündlich oder schriftlich geschieht, denn während bei der schriftlich fixierten Kontrolle von Arbeitsergebnissen durchaus Fehler explizit als solche markiert werden (etwa im „Dopplungsossier“ mit einer Kringellinie), geschieht das im unterrichtlichen Vollzug eher selten. Oft werden sie sprachlich umschifft, indem eine fehlerhafte Antwort z. B. als „noch nicht ganz richtig“ gerahmt wird oder wie in 4.1.2 schlicht die bestätigende Zustimmung der Lehrperson ausbleibt. Stattdessen wird die Bearbeitung des Fehlers ins Klassenkollektiv verschoben („Dann klatschen wir mal diese Möglichkeit.“), um auf diese Weise eine klassenöffentliche Bloßstellung Einzelner zu vermeiden. Auch im individuellen Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler*in lässt sich diese behutsame Fehlerbearbeitung beobachten. In 4.1.3 werden die Fehler der Schülerin dem Vergessen zugeschrieben, was scheinbar eine für alle akzeptable Begründung ist, die sich zukünftig mit dem „ganz gut [M]erken“ ausräumen lässt.

Abschließend sei noch einmal auf das „Sitzspiel“ aus 4.1.2 verwiesen, das auch im Hinblick auf die Entschärfung bestehender Fehler einen geschickten Schachzug vollzieht. Die dem Spiel eigene Doppelstrategie, neben den Wissenspunkten auch Glückspunkte sammeln zu können, macht den individuellen Spielerfolg zumindest zum Teil vom Zufall abhängig. Damit werden mögliche Fehler in der Bearbeitung des gegenstandsbezogenen Anspruchs zwar nicht völlig ihrer Bedeutung beraubt – denn wer gewinnen will, muss hier punkten –, aber die potenzielle Gefahr des Versagens wird entschärft. Eingedenk der Tatsache, dass einzelne Fehler dem erreichten Rang letztlich nicht mehr anzusehen sind, bietet diese Situation einen für alle Beteiligten sicheren Übungsraum.

5 | Schluss

Mit unseren Erkenntnissen zum „Fehler im Prozess des Übens“ haben wir im vorliegenden Beitrag einen ersten theoriehaltigen Strang unserer praxistheoretisch fundierten Analysen der alltäglichen Übep Praxis im Rechtschreibunterricht der Primarstufe vorgestellt. Der hierfür illustrierend herangezogene Fall zeigt drei übungshaltige Situationen, die sich unter Bezug auf Funke (2021) eindeutig als nicht memorierendes, sondern auf die „Habitualisierung von Können“ (ebd.: 66) zielendes Üben fassen lassen. Wie insbesondere die erste der drei Übungssituationen deutlich macht, setzt der Unterricht in diesem Fall jedoch weniger auf die vorgängige Vermittlung eines für die fragliche Schreibentscheidung relevanten begrifflichen Wissens als vielmehr auf ein einschleifendes, inkorporierendes (Ein-)Üben einer zunächst auch körperlich mitvollzogenen Analyseprozedur. Das Vorgehen folgt dabei konsequent der Logik eines phonografisch orientierten Silbenansatzes (vgl. Riegler et al. 2019) und fußt darauf, die Schreibung von Doppelkonsonantenbuchstaben aus einer silbisch-segmentierenden Sprechweise abzuleiten. Dass diese – rechtschreibdidaktisch keineswegs unumstrittene – Herangehensweise eine bestimmte Art „übertreibenden“ Sprechens notwendig macht und damit eine eher unzuverlässige Hilfestellung bietet (vgl. ebd.: 5), zeigt das Beispiel eindrücklich.

Zugleich sollte deutlich geworden sein, dass die Frage der Gegenstandsangemessenheit des von der Lehrperson praktizierten didaktischen Vorgehens nicht den Kern unseres Erkenntnisinteresses ausmacht. Vielmehr geht es uns darum, uns der Praxis unterrichtlichen Rechtschreiben-Übens möglichst unvoreingenommen zu nähern und hierfür unsere eigenen Überzeugungen darüber, was ‚guten‘ Rechtschreibunterricht auszeichnet, zunächst ‚einzuklammern‘ (vgl. Breidenstein 2009: 210) und zurückzustellen. Der von uns eingenommene praxistheoretische Blick richtet sich darauf, was Lehrpersonen alltäglich in ihrem Rechtschreibunterricht tun, und fördert damit Erkenntnisse zutage, die für ein Verstehen der Sinnstrukturen dieser Praxis essenziell sind (vgl. grundlegend Schmidt 2020).

Unsere bisherigen Analysen etwa machen deutlich, dass die Praxis des Rechtschreiben-Übens beständig zwischen Lern- und Leistungslogik oszilliert: Fehler erscheinen hier wechselweise als willkommene Lerngelegenheit oder als (zunehmend) zu vermeidender Störfall. Das ist zunächst nicht weiter überraschend und macht auch Sinn, wenn man bedenkt, dass Üben einerseits auf einen Zuwachs von Können zielt, andererseits im institutionellen Kontext auch stets vor einem Leistungshorizont gesehen werden muss. Wie der Fall CHV mustergültig vor Augen führt, steht ein Üben, das auf *Verstehen* abhebt, selbstverständlich neben einem, das pragmatisch auf das *Bestehen* künftiger Leistungssituationen gerichtet ist. Während sich in diesem Fall allerdings Lern- und Leistungslogik halbwegs die Waage halten, wirft in anderen von uns analysierten Fällen die Notwendigkeit einer Leistungserbringung sehr oft ihre (übergroßen) Schatten voraus. Die Leistungslogik umgreift und formatiert in diesen Fällen jegliches Üben von Anfang an und lässt es für die Beteiligten mehr oder minder als eine Bewährungsprobe erscheinen, die kaum noch Gelegenheit zum Lernen bietet.

Wird dieser strukturell durchaus sinnhafte, aber aus didaktischer Sicht eher ungünstige Zusammenhang expliziert und damit durchschaubar, ergeben sich neue Möglichkeiten, mit ihm umzugehen. So kann etwa in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für die ‚Schatten der Leistungslogik‘ sensibilisiert und der Blick für verstehensorientiertes Üben geschärft werden. (Rechtschreib-)Unterricht kann in unseren Augen jedenfalls nur dann nachhaltig verändert und verbessert werden, wenn es gelingt, einen der unterrichtlichen Realität angemessenen rechtschreibdidaktischen Blick zu etablieren.

Literatur

- Arnold, K.-H., & Lindner-Müller, C. (2018). Übung. In D. H. Rost, & J. Sparfeldt (Eds.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (5th rev. and ext. ed., pp. 853–860). Beltz.
- Ballis, A. (2019). Qualitativ – Forschen zum Zeitvertreib? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 45–49.
- Berg, C., & Milmeister, M. (2007). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. *Historical Social Research*, (19), 182–210. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-288263>
- Bredel, U., & Günther, H. (2006). Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. In U. Bredel, & H. Günther (Eds.), *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. (pp. 197–215). Niemeyer.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Schöningh UTB.

- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Eds.), *Neue Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. (pp. 201–218). Springer VS.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Friebertshäuser, B., & Richter, S. (2018). Dichte Beschreibung. In R. Bohnsack, M. Meuser, & A. Geimer (Eds.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. (pp. 41–44). Verlag Barbara Budrich.
- Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis des Faches. *Didaktik Deutsch*, (50), 60–75.
- Hanke, P. (2006). Methoden des Rechtschreibunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (Band 2, pp. 785–801). Schöningh UTB.
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2020). Üben? Unbedingt – aber effektiv! *Grundschule*, (1), 33–35.
- Hofmann, N. (2008). *Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen – eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen*. Pädagogische Hochschule Heidelberg. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/23/file/Unterrichtsexpertise_und_Rechtschreibleistung.pdf
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125–143. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5>
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2014). Üben. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (4th ed., pp. 409–413). Klinkhardt.
- Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2008). *Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Die wichtigen Regeln im Unterricht*. Orell Füssli.
- Menzel, W., & Sandfuchs, U. (2020). Wiederholungen gehören dazu. *Grundschule*, (1), 38–41.
- Müller, A. (2021). Rechtschreiben üben. *Praxis Deutsch*, (288), 4–13.
- Pflugmacher, T. (2017). Abstand durch Nähe – Nähe durch Abstand: Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In C. Bräuer (Ed.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. (pp. 79–94). Peter Lang.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken: Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske, & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. (pp. 319–347). Klinkhardt.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., & Schmidt, R. (2019). Wie Primarlehrpersonen Unterricht zur Doppelkonsonantenschreibung gestalten: Zur (videobasierten) Analyse der Sachstruktur von Rechtschreibunterricht. *leseforum.ch*, (3). https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/677/2019_3_de_riegler_et_al.pdf
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2020): Wie Primarlehrpersonen Rechtschreiben unterrichten. Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts in Deutschland und der Schweiz. *Didaktik Deutsch*, (49), 50–69.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. De Gruyter.
- Sander, W. (2007). Von der Einzelstunde zu längerfristigen Unterrichtsanalysen: Unterrichtsforschung nach der Grounded Theory. *kursiv. Journal für politische Bildung*, (2), 26–33.

- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Kohlhammer.
- Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte: Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen*. Springer VS.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strübing, J. (2017). Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In H. Dietz, F. Nungesser, & A. Pettenkofer (Eds.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken: Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. (pp. 41–76). Campus Verlag.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In C. Pentzold, A. Bischof, & N. Heise (Eds.), *Praxis Grounded Theory: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr und Arbeitsbuch*. (pp. 27–52). Springer VS.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U., & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, & R. Valtin (Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. (pp. 228–265). Waxmann.
- Wedel-Wolff, A. (2003). *Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4*. Westermann.