

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis	12
Verzeichnis der Transkriptbeispiele.....	13
Danksagung	17
Einleitung.....	19
Teil I: Theoretische Bezüge.....	23
1. Aufgaben in Bearbeitung	25
1.1 Aufgaben im Unterricht.....	25
1.2 Von der Aufgabe zur Aufgabenbearbeitung.....	30
1.3 Forschungsstand Aufgabenbearbeitung.....	36
2. Aufgabenbearbeitung in Kooperation	43
2.1 Kooperation – Eine begriffliche Einordnung	44
2.2 Kooperatives Lernen	48
2.3 Interaktionsebenen der kooperativen Aufgabenbearbeitung	56
2.3.1 Die soziale Ebene	56
2.3.2 Die arbeitsorganisatorische Ebene.....	61
2.3.3 Die fachlich-inhaltliche Ebene	62
2.4 Zur Bedeutung der Kooperation für diese Arbeit	64
3. Schriftspracherwerb als Gegenstandsfeld der Aufgabenbearbeitung	65
3.1 Theoretische Grundlagen zum Schriftspracherwerb.....	66
3.1.1 Schriftsprache als Gegenstand des Erwerbs	66
3.1.2 Zum Schriftspracherwerb von Kindern	78
3.2 Ausgewählte Forschungsbefunde.....	86
3.3 Aufgaben im Rahmen dieser Untersuchung.....	100
3.4 Präzisierung des Forschungsvorhabens und Darlegung der Forschungsfragen.....	105

Teil II: Methodologie und Methodisches Vorgehen	109
4. Methodologische Rahmung.....	111
4.1 Verortung dieser Studie im Kontext Interpretativer Unterrichtsforschung.....	112
4.2 Grundannahmen interaktionistischer Forschung und Forschungshaltung.....	114
5. Methodische Zugänge bei der Datenerhebung	115
5.1 Darstellung des Entstehungszusammenhangs	115
5.2 Zugang zum Feld.....	118
5.3 Videografie als Erhebungsmethode.....	121
5.4 Beschreibung des Datenmaterials.....	125
6. Methodischer Zugang zum Datenmaterial	130
6.1 Systematisierung des Datenmaterials: Gesprächsinventare.....	130
6.2 Vom Datenkorpus zum Analysekorpus.....	132
6.3 Anfertigung des Formats zur Datenaufbereitung: Beobachtungstranskripte.....	135
7. Methodisches Vorgehen bei der Datenanalyse.....	139
7.1 Anliegen und Ziele der Interaktionsanalyse	139
7.2 Grundannahmen und methodische Verfahrensweise der Interaktionsanalyse	140
7.3 Vorgehen im Forschungsprozess.....	143
Teil III: Ergebnisdarstellung	149
8. Der Blick auf einzelne Aufgabenbearbeitungen.....	151
8.1 Jan und Leo: Arbeitsorganisation im Fokus	156
8.1.1 Anspruch der Aufgabe.....	157
8.1.2 Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung.....	161
8.1.3 Soziale Ebene	163
8.1.4 Arbeitsorganisatorische Ebene	168

8.1.5	Fachlich-inhaltliche Ebene	175
8.1.6	Zusammenfassung	185
8.2	Carina und Melanie: Fachliches im Fokus	188
8.2.1	Anspruch der Aufgabe.....	189
8.2.2	Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung.....	193
8.2.3	Soziale Ebene	194
8.2.4	Arbeitsorganisatorische Ebene	198
8.2.5	Fachlich-inhaltliche Ebene	203
8.2.6	Zusammenfassung	209
8.3	Paul und Jan: Soziale Interaktion im Fokus	212
8.3.1	Anspruch der Aufgabe.....	213
8.3.2	Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung.....	218
8.3.3	Soziale Ebene	219
8.3.4	Arbeitsorganisatorische Ebene	228
8.3.5	Fachlich-inhaltliche Ebene	234
8.3.6	Zusammenfassung	242
9.	Aufgabenspezifische Muster der Bearbeitungsprozesse.....	245
9.1	Strukturierendes Abwechseln.....	247
9.1.1	Struktur des Abwechselns.....	248
9.1.2	Struktur umsetzen	259
9.1.3	Interaktionsmuster des Schreiber*innenwechsels.....	261
9.1.4	Zusammenfassung	268
9.2	Schriftbezogenes Inspizieren.....	273
9.2.1	Auswahl eines Reims.....	274
9.2.2	Umgang mit unterschiedlichen Schriftarten	278
9.2.3	Schreiben auf der Lineatur.....	284
9.2.4	Schreiben der eigenen Buchstaben	293

9.2.5	Zusammenfassung	298
9.3	Sinnerzeugendes Erschließen	302
9.3.1	Malanweisungen dekodieren	304
9.3.2	Von der Schrift oder vom Bild ausgehen.....	313
9.3.3	Leerstellen im Text begegnen.....	323
9.3.4	Zusammenfassung	328
9.4	Wiederholtes Revidieren	333
9.4.1	Linearer Bearbeitungsprozess.....	334
9.4.2	Auftreten von Widersprüchen.....	343
9.4.3	Mehrere Informationen kombinieren.....	357
9.4.4	Zusammenfassung	365
Teil IV:		
Zusammenfassung, Reflexion des Forschungsprozesses &		
Diskussion der Ergebnisse		
		369
10.	Zusammenfassung der Ergebnisse	371
10.1	Das Zusammenwirken der Interaktionsebenen am Einzelfall	372
10.2	Aufgabenspezifische Muster der Bearbeitung im Überblick	377
11.	Reflexion des Forschungsprozesses und Diskussion der	
	Ergebnisse	387
11.1	Reflexion des Forschungsprozesses	387
11.2	Die Rolle des Aufgabenformats für den Bearbeitungsprozess	389
11.3	Die Prozessperspektive als Zugang zu Eigenlogiken der	
	Aufgabenbearbeitung	392
Literatur	395
Anhang	418

Einleitung

Die Bearbeitung von Aufgaben ist eine alltägliche Praxis im sprachlichen Anfangsunterricht. Schüler*innen¹ werden durch Aufgaben herausgefordert, Handlungen im Lesen und Schreiben auszuführen, die für den Schriftspracherwerb als bedeutsam gelten. Lehrkräfte wählen diese Aufgaben mit bestimmten Intentionen aus und fokussieren mit ihnen unterschiedliche Facetten des Gegenstandes Schrift. Aus der schüler*innenseitigen Bearbeitung und der lehrer*innenseitigen Auswahl wird bereits deutlich, dass Aufgaben und deren Bearbeitung zusammenwirken (vgl. de Boer/Merklinger/Last 2022: 2).

Aufgaben und Vorschläge für Aufgaben spielen im Forschungsdiskurs der Schrifterwerbsdidaktik eine wesentliche Rolle. Insbesondere Aufgaben zum Textschreiben werden diskutiert (vgl. z. B. Behrens 2017). Zumeist werden dabei die Textprodukte der Schüler*innen untersucht. Eine Ausnahme bildet Merklingers Studie (2011/2018²) zum diktierenden Schreiben. In dieser werden, als eine der ersten, Diktier*prozesse* zu einer Aufgabe im Kontext des Schreibens zu Vorgaben untersucht. Durch den Blick auf den Prozess konnte Merklinger Zugriffsweisen von Vorschulkindern auf Schrift bei der mündlichen Textproduktion rekonstruieren.

Darüber hinaus liegen für den sprachlichen Anfangsunterricht Untersuchungen vor, die Aufgaben vor dem Hintergrund ihres Potenzials zur kognitiven Aktivierung im Leseunterricht einordnen (vgl. Lotz 2016) sowie hinsichtlich des Einflusses von Aufgabenstellung und Schreibprozessen (vgl. Kürzinger et al. 2017) untersuchen. Die Autor*innen plädieren im Rahmen eines kompetenzorientierten Blicks auf den Lese- und Schreibunterricht für kognitiv aktivierende Aufgaben.

Die Aufgabenbearbeitung in ihren jeweiligen Prozessen und Vollzügen wird im Kontext des Schriftspracherwerbs jedoch kaum untersucht. Kruse/Schüler stellen einen Überhang an Untersuchungen fest, die darauf ausgerichtet sind, die Effektivität und Wirksamkeit von fachdidaktischen Ansätzen und Förderkonzepten anhand der Lernleistungen von Schüler*innen zu evaluieren. Wie sich der sprachliche Anfangsunterricht in seinen konkreten

1 In dieser Dissertationsstudie wird auf eine gendersensible Sprache geachtet. In den meisten Fällen wird die *-Schreibweise verwendet, die Menschen mit nichtbinärer Geschlechtsidentität einschließen soll, wohlwissend, dass diese Schreibweise nicht ideal ist. In komplexeren grammatischen Konstruktionen werden das weibliche Geschlecht sowie Personalpronomina verwendet, da diese in den meisten Fällen das männliche Geschlecht beinhalten (z. B. eine Schülerin). Dies geschieht im Bewusstsein, dass dies zur Reproduktion von Binarität beiträgt. Aufgrund eines Mangels an geeigneten Alternativen wird die weibliche Schreibweise verwendet. Wenn auf konkrete Schüler*innen Bezug genommen wird, werden die jeweiligen Pronomina eingesetzt, die den Kindern während des Erhebungszeitraums zugeschrieben wurden.

Vollzügen und Praktiken ereignet, gerate dabei jedoch zu selten in den Blick (vgl. Kruse/Schüler 2021: 123). Die Untersuchung von Aufgabebearbeitungen erweist sich insofern als bedeutsam.

Theoretische Verortung und Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung interessiert sich für die konkreten Ausgestaltungen und Prozesse der Aufgabebearbeitung durch Schüler*innen der ersten Klasse. Dazu wurden Schüler*innen bei der Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben videografiert. Die Aufnahmen sind im zweiten Halbjahr eines fibelbasierten sprachlichen Anfangsunterrichts entstanden. Die Lese- und Schreibaufgaben erfordern das Dekodieren sowie das (Ab-)Schreiben. Es handelt sich um zwei Abschreibaufgaben (Würfelsatz ordnen und abschreiben, Lieblingsreim aus einem Bilderbuch abschreiben) und um zwei Leseaufgaben (ein Lese-Mal-Blatt sowie ein Leserätsel). In einer der Teilaufgaben sollten die Schüler*innen eine Geschichte weiterschreiben (freies Schreiben). Die untersuchten Aufgaben wurden nicht nach fachdidaktischen Kriterien oder Konzepten entwickelt, sondern in dem videografierten Unterricht gestellt. Es sind Aufgabenformate, die für den sprachlichen Anfangsunterricht typisch sind.

In Anlehnung an de Boer in de Boer/Last (2022: 74f.) wird die Aufgabebearbeitung als komplexe Ko-Konstruktion verstanden, die sich im Zusammenspiel von Aufgabenformat, Materialität der Aufgabe, Lehrer*innenhandeln und Schüler*inneninteraktionen vollzieht.² Damit besteht ein Zusammenwirken zwischen der *Aufgabe* (deren Format, Materialität und präsentierten fachlichen Gegenstand), der unterrichtlichen *Interaktion* und den tatsächlichen *Vollzügen* der Aufgabebearbeitung. Einerseits werden durch die Konzeption der Aufgabe die Weichen für den Verlauf der Aufgabebearbeitung gestellt, der tatsächliche Vollzug entzieht sich jedoch der vorherigen Planung. Andererseits ereignet sich der Bearbeitungsprozess nicht losgelöst von der jeweiligen Aufgabe, sondern ist in diesen fachdidaktischen Rahmen eingebettet (vgl. ebd.: 76).

2 Die Aufgabebearbeitung wird im Rahmen des Bandes „Beobachten im fachdidaktischen Kontext“ (de Boer/Merklinger/Last 2022) als Ko-Konstruktion verstanden. Diese besondere Perspektive wird in dem Beitrag „Mikroprozesse in der Fachdidaktik“ (de Boer/Last 2022) entfaltet. In dem Beitrag wird zunächst die Lernprozessbeobachtung als mikroprozessorientierter Zugang zur Diagnostik zugrunde gelegt. Dieser Teil wurde von Sandra Last verfasst. Der zweite Teil des Beitrags, auf den im Rahmen dieser Studie immer wieder Bezug genommen wird, wurde von Heike de Boer verfasst. Darin erläutert de Boer die Perspektive auf die Aufgabebearbeitung als komplexe Ko-Konstruktion. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Zitation „de Boer in de Boer/Last 2022“ verwendet.

Zur Untersuchung der Aufgabenbearbeitung wird eine interaktionsorientierte Perspektive eingenommen, um auf Eigenlogiken aufmerksam zu werden. Da es potenziell dann zu Interaktionen kommt, wenn Schüler*innen zusammenarbeiten sollen, wurden für das Analysekorpus dieser Untersuchung diejenigen Aufgabenbearbeitungsprozesse ausgewählt, die auf Kooperation ausgerichtet waren (siehe Kap. 6.2).

Die Beforschung von (kooperativen) Aufgabenbearbeitungen nimmt in der qualitativen Unterrichtsforschung zu (u. a. de Boer/Merklinger/Last 2022, Nell-Tuor 2019: 132ff.; Breidenstein/Heinzel o. J.). Die Erkenntnisse in diesem Bereich machen deutlich, dass Schüler*innen nie nur am fachlichen Lerngegenstand arbeiten. So wird die fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung insbesondere durch Adressierungs- und Positionierungsprozesse überlagert (vgl. u. a. de Boer 2015: 32; Nell-Tuor 2019: 157f.). Auch durch eine verstärkte Routinisierung und durch Pragmatik bei der Aufgabenbearbeitung kann den Lernprozessen auf der fachlich-inhaltlichen Ebene entgegengewirkt werden (vgl. u. a. Breidenstein/Tyagunova 2020: 215). Höck (2015: 219ff.) sowie Bär (2021: 26ff.) halten fest, dass Schüler*innen bei der kooperativen Aufgabenbearbeitung Interaktionsthemen auf mindestens drei Ebenen verhandeln: auf sozialer Ebene, auf organisatorischer Ebene und auf fachlich-inhaltlicher Ebene (vgl. Höck 2015: 219ff.; Bär 2021: 26ff.).

Bislang fehlt es jedoch an Studien, die die Aufgabenbearbeitung aus diesem Spannungsfeld heraus untersuchen und dabei die jeweilige Aufgabe berücksichtigen. Wie sich Aufgabenbearbeitungen vollziehen und wie sich diese Prozesse beschreiben lassen, gilt damit als ein Forschungsdesiderat.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Dissertationsstudie folgende Forschungsfragen:

- a) Wie vollziehen Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht die kooperative Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben?
- b) Welche aufgabenspezifischen Muster kennzeichnen die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben?

Die erste Forschungsfrage ist darauf ausgerichtet zu beschreiben, wie Schüler*innen die Aufgabenbearbeitung als soziale Situation rahmen, mit welchen organisatorischen Handlungen diese Rahmung verbunden ist und inwiefern Aushandlungen stattfinden, die auf Schriftaneignung hindeuten (siehe Kap. 8). Die zweite leitende Forschungsfrage sucht nach aufgabenspezifischen Mustern der Bearbeitungen und zielt darauf ab, Interaktionshandlungen sowie schriftbezogene Handlungen zu beschreiben. Mit ‚Muster der Aufgabenbearbeitung‘ wird eine verdichtende Perspektive auf die Bearbeitungen eingenommen und die Prozesse der Bearbeitung werden auf ein Muster hin extrahiert (siehe Kap. 9).

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit „Interaktive Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht“ umfasst *vier Teile*.

Der *erste Teil* widmet sich den theoretischen Grundlagen der drei Gegenstandsbereiche und trägt die wesentlichen Forschungsbefunde zusammen. In Kapitel 1 wird das Verständnis von Aufgabenbearbeitung in Interaktion hervorgebrachten Mikroprozessen hergeleitet und der Forschungszugang der Lernprozessbeobachtung begründet. Kapitel 2 differenziert die interaktionistische Perspektive auf die Aufgabenbearbeitung mit Blick auf Kooperation weiter aus. In Kapitel 3 wird der fachliche Zusammenhang dieser Untersuchung dargestellt und es werden relevante theoretische Grundlagen zum Schriftspracherwerb sowie ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schriftkompetenzen und Aufgaben expliziert.

Der *zweite Teil* der Arbeit ordnet die Studie vor dem methodologischen Hintergrund der Interpretativen Unterrichtsforschung ein und entfaltet methodische Zugänge von der Datenerhebung bis zur Datenauswertung.

Im *dritten Teil* werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Dabei werden zwei Arten von Ergebnissen unterschieden: Zum einen jene, die aus einer Analyse von Einzelfällen hervorgehen und zum anderen die Ergebnisse, die aus der Auswertung der Aufgabenbearbeitungsprozesse zu vier verschiedenen Aufgaben gewonnen wurden.

Im *vierten Teil* findet die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse statt, wobei die zentralen Erkenntnisse an den Forschungsdiskurs rückgebunden werden.