

Sandra Last



Interaktive Aufgaben- bearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht

Eine videografische Studie
über die Bearbeitung von Lese- und
Schreibaufgaben in Klasse 1

Sandra Last
Interaktive Aufgabenbearbeitung im
sprachlichen Anfangsunterricht

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Freiburg
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Heidelberg
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule
Zürich
Bibliotheks- und Informationssystem der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation Frankfurt
a.M.
Fernuniversität Hagen / Universitätsbibliothek
Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek –
Niedersächsische Landesbibliothek Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen
Hochschule Karlsruhe
Hochschulbibliothek Hochschule für
Technik, Wirtschaft, Kultur Leipzig
Hochschulbibliothek Hochschule Mittweida
Hochschulbibliothek Zittau/Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin / Universitätsbibliothek
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich
IU Internationale Hochschule GmbH
Erfurt
Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek
Landesbibliothek Oldenburg
Leuphana Universität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Thurgau /
Campus-Bibliothek
RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und
Universitätsbibliothek Dresden (SLUB)

Technische Informationsbibliothek (TIB)
Hannover
Technische Universität Berlin /
Universitätsbibliothek
Technische Universität Braunschweig
Technische Universität Chemnitz /
Universitätsbibliothek
Universität der Bundeswehr München
Universität Mannheim /
Universitätsbibliothek
Universitäts- und Landesbibliothek
Darmstadt
Universitäts- und Landesbibliothek
Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln –
im Auftrag der Universität zu Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bayreuth
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek Dortmund
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Graz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian
Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Rostock
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Würzburg
Universitätsbibliothek Wuppertal

Sandra Last

Interaktive Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht

Eine videografische Studie
über die Bearbeitung von Lese- und
Schreibaufgaben in Klasse 1

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de/> abrufbar.

Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2023.
Erstmalig erschienen lizenziert unter CC BY 4.0 (<https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/year/2023/docId/957>), Last 2023

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>.

© 2025 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665086>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-086-1 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-912-3 (eBook)
DOI 10.3224/96665086

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Druck: Libri Plureos, Hamburg

Printed in Europe

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

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Prototypische Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache i. A. an Dürscheid 2016: 26ff.: Eigene Abbildung.....	68
Abb. 2: Kommunikationsbedingungen i.A. an Koch/Oesterreicher 2011: 7: Eigene Abbildung	71
Abb. 3: Drei Ebenen des Leseprozesses i. A. an Schröder-Lenzen 2013: 41-59: Eigene Abbildung.....	82
Abb. 4: Kategorien der Kinderschreibung i. A. an Dehn: 2013: 35ff.: Eigene Abbildung	84
Abb. 5: Lese-Mal-Aufgabe entnommen aus ‚Jo-Jo‘ Arbeitsheft (Namour 2014:57) © Cornelsen.....	102
Abb. 6: Leserätsel entnommen aus ‚Logicals für Kinder‘ (Finster-Setzler/Riemke 2017: 13) © Auer Verlag	103
Abb. 7: Forschungsfrage und Interaktionsebenen der Aufgabenbearbeitung: Eigene Abbildung.....	107
Abb. 8: Übersicht über den Forschungskontext: Eigene Abbildung	117
Abb. 9: Zusatzmaterial zum Buchstaben H/h – Materialsammlung von Lehrperson	119
Abb. 10: Skizze der Aufnahmesituation: Eigene Abbildung	122
Abb. 11: ‚Gefilmt-Werden‘ in dieser Studie: Eigene Abbildung.....	124
Abb. 12: Deckblatt eines Gesprächsinventars i. A. an Deppermann 2008: Eigene Abbildung	131
Abb. 13: Ausschnitt aus einem Gesprächsinventar i. A. an Deppermann 2008: Eigene Abbildung	131
Abb. 14: Gegenüberstellung der unterschiedlichen Anzahl des Arbeitsmaterials: Eigene Abbildung.....	133
Abb. 15: Darstellung des Formates ‚Beobachtungstranskript‘: Eigene Abbildung	137
Abb. 16: Vorgehen im Analysezyklus I: Eigene Abbildung.....	144
Abb. 17: Forschungsweg von Analysezyklus I zu Analysezyklus II: Eigene Abbildung	145
Abb. 18: Leo (links) und Jan (rechts).....	156

Abb. 19: Arbeitsblatt, erstellt von Lehrperson	157
Abb. 20: Arbeitsprodukt von Jan und Leo, Teilaufgabe 1a: Würfelsatz ordnen	159
Abb. 21: Arbeitsprodukt von Jan und Leo, Teilaufgabe 1b: Würfelsatz abschreiben	159
Abb. 22: Arbeitsprodukt von Jan und Leo, Teilaufgabe 2: Die Geschichte weilerschreiben	160
Abb. 23: Carina (links) und Melanie (rechts)	188
Abb. 24: Arbeitsauftrag ‚Leserätsel‘	189
Abb. 25: Das ‚Leserätsel‘ (Bildquelle ‚Pirat mit Papagei‘: https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html , abgerufen am 25.06.2024)	190
Abb. 26: Lösungsmöglichkeiten für das Eintragen der Namen nach Lesen des ersten Hinweises.....	191
Abb. 27: Zwischenergebnis von Carina und Melanie nach etwa 5 Minuten.....	203
Abb. 28: Zwischenergebnis von Carina und Melanie nach etwa 9 Minuten.....	206
Abb. 29: Paul (rechts) und Jan (links).....	212
Abb. 30: Arbeitsblatt Lieblingsreim: Eigene Abbildung	213
Abb. 31: Arbeitsprodukt von Paul und Jan	215
Abb. 32: Arbeitsprodukte im sequenziellen Verlauf der Bearbeitung	217
Abb. 33: Schreibprodukt von Jan und Paul, vorletzter Vers	235
Abb. 34: Aufgabenspezifische Muster: Eigene Abbildung.....	246
Abb. 35: Arbeitsprodukt von Paul und John, Teilaufgabe 1a: Würfelsatz ordnen	249
Abb. 36: links: Tilde Michels, „Es klopft bei Wanja in der Nacht“. Illustrationen von Reiner Michl. © ellermann im Dressler Verlag GmbH, Hamburg, rechts: Lineatur	284
Abb. 37: Lineatur und Hausmetapher	287
Abb. 38: Schreibprodukt von Paul und Jan.....	290
Abb. 39: Stefan verlängert die Lineatur	292

Abb. 40: Lese-Mal-Blatt erstellt i. A. an Bilderbuchseite aus Tilde Michels, „Es klopft bei Wanja in der Nacht“. Illustrationen von Reiner Michl. © ellermann im Dressler Verlag GmbH, Hamburg: Eigene Abbildung	303
Abb. 41: Abfolge bei der Bearbeitung	313
Abb. 42: Lösung zur Leseaufgabe Leserätsel (Bildquelle: ‚Pirat mit Papagei‘: https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html , abgerufen am 25.06.2024)	333
Abb. 43: Arbeitsauftrag Leserätsel	335
Abb. 44: Zwischenergebnis von Carina & Melanie	343
Abb. 45: Arbeitsprodukt vor (links) und nach (rechts) dem Revidieren	348
Abb. 46: Verlauf der ersten vier Hinweise im Arbeitsblatt und Arbeitsprodukt	348
Abb. 47: Die schrittweise Entstehung des Arbeitsproduktes von Stefan und Jan	352
Abb. 48: Revisionen am Arbeitsprodukt (Papageien) während Beispiel 54	356
Abb. 49: Zwischenergebnis von Ella und Filla (links) sowie Aufgabenlösung (rechts)	357
Abb. 50: Arbeitsorganisation im Fokus: Eigene Abbildung	374
Abb. 51: Fachlich-Inhaltliches im Fokus: Eigene Abbildung	375
Abb. 52: Soziale Interaktion im Fokus: Eigene Abbildung	375

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Auflistung des erhobenen Datenmaterials	128
Tab. 2: Übersicht über die vier Fallgruppierungen	146
Tab. 3: Kontrastive Einzelfälle der Aufgabenbearbeitung	151
Tab. 4: Vorgehensweise in de Boer/Merklinger/Last 2022: 7 und Darstellung der Einzelfälle in dieser Arbeit	152
Tab. 5: Übersicht über Gruppierungen, Fälle und Muster: Eigene Darstellung	247
Tab. 6: Struktur des Abwechslens und aufgabenbezogene Interaktionshandlungen	258
Tab. 7: Interaktionsmuster beim Schreiber*innenwechsel	267
Tab. 8: Zusammenfassung des Musters strukturierendes Abwechseln	271
Tab. 9: Auswahl eines Reims	277
Tab. 10: Zusammenfassung des Musters schriftbezogenes Inspizieren	300
Tab. 11: Gesprächsschritte eines erfolgreichen Dekodierens der Malanweisungen	312
Tab. 12: Zusammenfassung des Musters sinnerzeugendes Erschließen	330
Tab. 13: Zusammenfassung des Musters wiederholtes Revidieren	367
Tab. 14: Dimensionen der Ergebnisse	371
Tab. 15: Kontrastierung der Einzelfälle	373
Tab. 16: Ergebnisdarstellung der aufgabenspezifischen Muster (Abschreibeaufgaben)	379
Tab. 17: Ergebnisdarstellung der aufgabenspezifischen Muster (Leseaufgaben)	383

Verzeichnis der Transkriptbeispiele

Beispiel 1: „ja?“ 16:56 Min. 00:00-00:25 Min.	163
Beispiel 2: „das hast du vergessen also musst du auch schreiben“ 16:56 Min. 04:55-05:10 Min.	166
Beispiel 3: „ja da schreibst du jetzt wieder“ 16:56 Min. 02:49-03:57 Min.	168
Beispiel 4: „und du schreibst dann“ 16:56 Min. 09:48-10:07 Min.	172
Beispiel 5: „[has_se] heißt das doch nicht“ 16:56 Min. 10:54-11:29 Min.	176
Beispiel 6: „da hast du aber n [t] hingeschriebn“ 16:56 Min. 13:13-13:37 Min.	179
Beispiel 7: „welches [ε] nochmal?“ 16:56 Min. 15:21-16:08 Min.	182
Beispiel 8: „das sieht man doch nicht“ 13:26 Min. 05:02-05:14 Min.	195
Beispiel 9: „hä? das ist echt kompliziert“ 13:26 Min. 07:48-08:07 Min.	196
Beispiel 10: „[=male die papageien an]“ 13:26 Min. 00:29-01:14 Min.	198
Beispiel 11: „und den machen wir dann beide“ 13:26 Min. 1:14-01:25 Min.	202
Beispiel 12: „KEInen? (2) hä::?“ 13:26 Min. 05:21-05:42 Min.	204
Beispiel 13: „der heißt stinkstiefel?“ 13:26 Min. 08:59-09:35 Min.	207
Beispiel 14: „wir müssen uns mal melden“ 19:08 min. 02:37- 02:57 Min.	219
Beispiel 15: „wir machen hier nur blödsinn“ 19:08 min. 04:51-05:27 Min.	222
Beispiel 16: „das kann ich auch“ 19:08 Min. 09:43-10:32 Min.	225
Beispiel 17: „sollen wir den reim schreiben?“ 19:08 Min. 00:00-00:55 Min.	228
Beispiel 18: „los, schreib weiter“ 19:08 Min. 06:41-07:05 Min.	232
Beispiel 19: „oder [tse:] wie eine zippelpalonese“ 19:08 Min. 05:28-05:52 Min.	235

Beispiel 20: „wanja hängt in der nacht im spinnennetz“ 19:08 Min. 05:54-06:13 Min.	237
Beispiel 21: „dose wie aprikose“ 19:08 Min. 07:54-08:32 Min.	240
Beispiel 22: „ich schreib den oberen“ Paul und John 15:44 Min. 02:58-03:07 Min.	249
Beispiel 23: „immer abwechselnd würd ich weiterschreiben“ Ella und Melanie 16:06 Min. 00:16-01:07 Min.....	251
Beispiel 24: „und du schreibst dann“ Jan und Leo 16:56 Min. 09:48-10:07 Min.	253
Beispiel 25: „schreibst du die ich tiere“ Ella und Melanie 16:06 Min. 10:11-12:33 Min.	256
Beispiel 26: Schreiber*innenwechsel Ella und Melanie 16:06 Min. 01:33-02:46 Min.	259
Beispiel 27: „jetz bist du“ Paul und John 15:44 Min. 05:14-05:55 Min. [Referenz auf Beispiel 22].....	262
Beispiel 28: „ich bin doch jetzt dran“ Ella und Melanie 16:06 Min. 04:00-04:59 Min. [Referenz auf Beispiel 23]	263
Beispiel 29: „nein friert schreibst du“ Jan und Leo 16:56 Min. 11:33-11:41 Min. [Referenz auf Beispiel 24]	265
Beispiel 30: „das ist irgendwie mein lieblingssatz“ Ella & Jane 20:21 Min. 00:14-00:45 Min.	275
Beispiel 31: „das ist so anders geschrieben“ Jamie & Stefan 21:07 Min. 13:12- 13:28 Min.	279
Beispiel 32: „wie ne neun“ Jamie & Stefan 21:07 Min. 13:29- 13:55 Min.	280
Beispiel 33: „also das istn bisschen komisch geschrieben“ Ella & Jane 20:21 Min. 01:01-01:19 Min.	283
Beispiel 34: „geht das jetzt in den keller oder nit?“ Jamie & Stefan 21:07 Min. 11:30-11:51 Min.	285
Beispiel 35: „das passt nicht mehr hier hin“ Paul & Jan 19:08 Min. 09:11-09:39 Min.	288
Beispiel 36: „weil dann mach ich mir hier die reihe noch hin“ Jamie & Stefan 21:07 Min. 15:04-15:23 Min.....	291

Beispiel 37: „SO schreibst du das o?“ Jamie & Stefan 21:07 Min. 15:38-16:10 Min.	294
Beispiel 38: „ich schreibe hübsch“ Ella & Jane 20:21 Min. 05:22-05:56 Min.	297
Beispiel 39: „orange“ Ella & Jane 17:43 Min. 00:37-00:51 Min.	305
Beispiel 40: „[ty:ɐ̯] [bl:aʊ]“ Jan & Paul 20:32 Min. 03:50-04:26 Min.	306
Beispiel 41: „wir müssen jetzt lesen und dann das malen“ Jamie & Kolja 17:41 Min. 03:20-03:53 Min.	309
Beispiel 42: „schwarz ist weiß?“ Paul & Jan 20:32 Min. 01:56-02:25 Min.	314
Beispiel 43: „ich soll glaub ich so streifen machen“ Paul & Jan 20:32 Min. 02:25-02:53 Min.	316
Beispiel 44: „fu tse: his“ Jamie & Kolja 17: 41 Min. 03:57-04:11 Min.	318
Beispiel 45: „mit welcher farbe?“ Jamie & Kolja 17:41 Min. 04:12-04:36 Min.	320
Beispiel 46: „das ist ja nicht mehr die tür“ Jan & Paul 17:41 min. 04:27-04:42 Min.	323
Beispiel 47: „oha welche farbe ist die pfote?“ Jamie & Kolja 17:41 Min. 05:41-06:46 Min.	326
Beispiel 48: „denk dran ganz bunt“ Melanie & Carina 13:26 min. 00:56-01:25 min.	335
Beispiel 49: „ja ganz links“ Jamie & Kolja 22:40 min. 01:07-02:19 min.	337
Beispiel 50: „dann ist erst mal ein papagei blau“ Stefan und Jan 17:41 min. 03:10-04:06 min.	340
Beispiel 51: „wir haben alles falsch gemalt“ Carina & Melanie 13:26 min. 04:11-04:22 Min. [Referenz auf Beispiel 48]	344
Beispiel 52: „und ein papagei ist rot“ Carina & Melanie 13:26 Min. 04:27-05:09 Min. [Referenz auf Beispiel 48]	345
Beispiel 53: „nein wir solln sausewind doch DAhin malen“ Jamie & Kolja 22:40 min. 04:46-05:26 min. [Referenz auf Beispiel 49]	349

Beispiel 54: „aber dann muss der hier dann blau“ Stefan & Jan 17:41 min. 07:39-08:59 min. [Referenz auf Beispiel 50].....	353
Beispiel 55: „wir sind so tollpatschig“ Ella & Filla 15:29 Min. 05:17-05:34 Min.	358
Beispiel 56: „wo steht pirat perlenkette?“ Ella & Filla 15:29 Min. 05:35-06:23 Min.	359
Beispiel 57: „ja da muss blau hin“ Ella & Filla 15:29 Min. 06:24-06:47 Min.	363

Danksagung

„Die Wissenschaft ist eine Suche nach Verständnis.“

Jocelyn Bell Burnell (Radioastronomie)

Die Suche nach Verständnis ist kein gradliniger Weg, sondern mit Irritationen und Umwegen verbunden. Menschen zu haben, die zuhören, helfen, die Dinge zu ordnen und neue Perspektiven aufzeigen, sind nicht nur dringend notwendig, sondern auch ein Segen in dieser Zeit.

Meinen besonderen Dank richte ich an meine beiden Doktormütter **Prof'in Dr. Daniela Merklinger** und **Prof'in Dr. Heike de Boer**, die mich während meiner Promotion intensiv begleitet, betreut und unterstützt haben. Ich hatte das Glück, von beiden Betreuerinnen viel lernen und enorm gefördert werden zu dürfen. Ihnen möchte ich einen individuellen Dank aussprechen.

Daniela Merklinger danke ich für ihre fachliche Beratung, ihre Ansprechbarkeit, ihre überaus hohe Bereitschaft, meine Texte zu lesen und konstruktive Rückmeldungen zu geben, aber auch für ihre Zuversicht sowie ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten. Von ihr durfte ich lernen, dass die Zugänge von Kindern zur Schrift vielfältiger sind, als es auf den ersten Blick ersichtlich ist.

Heike de Boer danke ich für ihre Beratung, die weit über die einer Zweitgutachterin hinausgeht. Ihr kindheitsforschender Blick hat meine Arbeit stark geprägt. Von ihr habe ich gelernt, dass die Prozesse der Aufgabenbearbeitung ganz anders verlaufen können, als es didaktisch intendiert war. Diese Perspektive ist leitend für meine Arbeit und macht sie besonders.

Für den konstruktiven Austausch, das viele Lesen meiner Texte, fürs Rückmeldung geben und Bestärken möchte ich **Christina Bär, Benjamin Braß, Ulrike Eschrich, Simone Kosica-Fawcett, Cathrin Vogel** und **Sascha Wittmer** danken!

Für den interdisziplinären Austausch danke ich **Andreas Hülshoff, Daniela Jähn, Katharina Manderfeld, Julian Miotk, Rebecca Nowak, Dariia Orobchuk, Florian Rosing** und **Florian Schwade**. Die gemeinsamen Schreibtreffen, Projektveranstaltungen und Grundschultagungen mit euch, werden mir in lebhafter und schöner Erinnerung bleiben.

Für den seelischen Halt, die Unterstützung beim Korrekturlesen, aber auch das Verständnis für den Schreibrückzug danke ich **Angelina Otten, Anna Schulz, Indira Suresh, Jessica Machon, Kerstin Mertes, Mara Ildefeld** und vor allem **Philipp Blatt**, der mir im Endspurt den Rücken gestärkt hat.

Mein besonderer Dank gilt **meinen Eltern**. Ihr bedingungsloses Verständnis, Vertrauen und Zuversicht haben mich stets gestärkt. Ohne ihre

Unterstützung hätte ich diese Arbeit womöglich nie begonnen zu schreiben, geschweige denn zu einem Ende bekommen. Ihnen möchte ich dieses Buch widmen.

Zuletzt danke ich **den Schüler*innen dieser Untersuchung und ihrer Lehrerin**. Sie bei ihren Aushandlungen zu beobachten, hat mir die größte Freude bereitet.

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 Aufgabenbearbeitungen erweist sich insofern als bedeutsam.

Theoretische Verortung und Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung interessiert sich für die konkreten Ausgestaltungen und Prozesse der Aufgabenbearbeitung 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 Aufgabenbearbeitung 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 Aufgabenbearbeitung. Einerseits werden durch die Konzeption der Aufgabe die Weichen für den Verlauf der Aufgabenbearbeitung 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 Aufgabenbearbeitung 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 Aufgabenbearbeitung 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.

Teil I: Theoretische Bezüge

1. Aufgaben in Bearbeitung

Die Bearbeitung von Aufgaben ist alltägliche Praxis im Unterricht. Schüler*innen bearbeiten bereits im Anfangsunterricht Aufgaben, die ihnen gestellt werden. Zugleich werden Aufgaben von Lehrpersonen mit bestimmten Intentionen ausgewählt und sie sind auf einen fachdidaktischen Gegenstand bezogen. De Boer in de Boer/Last (2022: 74) bezeichnet die Aufgabenbearbeitung als komplexe Ko-Konstruktion, die sowohl durch das Aufgabenformat (und durch die Materialität der Aufgabe) als auch durch die schüler*innenseitigen Bearbeitungsprozesse bestimmt ist. Diese Betrachtung ist anschlussfähig an ein aktuelles, praxistheoretisches Verständnis schulischen Lernens, das als Zusammenspiel aus Praktiken der Strukturierung (durch die Lehrperson), Praktiken der Aufgabenbearbeitung (durch die Schüler*innen) und Praktiken der Interaktionsorganisation (durch Lehrer*innen und Schüler*innen) entlang von Unterrichtsgegenständen gefasst wird (vgl. Breidenstein/Tyagunova 2020: 214). Lehrer*innen, Schüler*innen und Unterrichtsgegenstände werden demnach weniger als Ausgangspunkte des Unterrichtsgeschehens, sondern vielmehr als Beteiligte des Unterrichtsvollzugs betrachtet, den sie mit hervorbringen (vgl. ebd.). Damit kommt zum Ausdruck, dass Aufgaben in ihrer Bearbeitung ganz anders verlaufen können, als es den Intentionen von Lehrer*innen entspricht.

Die Situiertheit und die Prozesshaftigkeit der Aufgabenbearbeitung soll mit der Kapitelüberschrift *Aufgaben in Bearbeitung* zum Ausdruck gebracht werden. Da die vorliegende Untersuchung Aufgabenbearbeitungen von Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht untersucht, wird im folgenden Kapitel die Bedeutung von Aufgaben für den Unterricht erläutert (Kap. 1.1). Daran anknüpfend wird in Kapitel 1.2 die leitende Perspektive auf die Aufgabenbearbeitung entfaltet, woraufhin in Kapitel 1.3 der aktuelle Forschungsstand gebündelt wird. Dabei wird auf Erkenntnisse der qualitativ-rekonstruktiven sowie der interpretativen Unterrichtsforschung Bezug genommen.

1.1 Aufgaben im Unterricht

Aufgaben werden im Unterricht durch Schüler*innen bearbeitet. Lehrkräfte planen ihren Unterricht und wählen Aufgaben mit Bezug auf ihre fachdidaktischen Ziele aus. Dinkelaker/Herrle (2018: 108) verstehen die auf-

gabenbezogene Aufmerksamkeit als zentrales Element für die inhaltliche Koordination im Unterricht, die eine wichtige Bedingung für die Herstellung einer geteilten Aufmerksamkeit („joint attention“, Tomasello 2002) darstellt. Vor diesem Hintergrund sind Aufgaben zur Erzeugung des Unterrichts von Bedeutung (vgl. Dinkelaker/Herrle 2018: 108). Dies geschieht nicht ohne Weiteres, sondern erfordert eine Reihe von unterrichtsorganisatorischen Voraussetzungen. Dazu zählen die Autoren das Verfügen von Arbeitsmaterialien, die Abstimmung von Zeiträumen, die Berücksichtigung von Aufgabenanforderungen im Verhältnis zu den schüler*innenbezogenen Fähigkeiten sowie die Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses der Aufgabe (vgl. ebd.). Hier deutet sich bereits an, dass Aufgaben im Kontext von Unterrichtsforschung unterschiedlich perspektiviert werden können. So fällt bei Sichtung der Forschungsliteratur auf, dass es nicht *das* Verständnis von Aufgaben gibt, sondern dass je nach Forschungsinteresse unterschiedliche Aspekte von Aufgaben akzentuiert werden können.

Begriffsklärung: Aufgabe

Aufgaben sind nicht nur Werkzeuge, durch deren Einsatz Lehrkräfte bestimmte Ziele erreichen können (vgl. Kleinknecht 2019: 3), sondern sie sind auch Teil des dynamischen und interaktiven Unterrichtsgeschehens und werden durch die Deutungen der Schüler*innen mitbestimmt (vgl. de Boer in de Boer/Last 2022: 74; Reh 2018: 67).

Auf die Frage danach, was eine Aufgabe ist, gibt es insofern keine einheitliche Antwort. Vielmehr existieren verschiedene Bestimmungsansätze, die sich in ihrem definitorischen Schwerpunkt unterscheiden. Einerseits werden Aufgaben als Aufforderungen von Lehrpersonen an Schüler*innen verstanden, die sie kognitiv ansprechen und Lernprozesse initiieren sollen (*Aufgaben als Angebote zum Denken*). Diese Definition wird zumeist im Zuge kompetenzorientierter Ansätze verwendet (vgl. z. B. Kleinknecht 2019: 3; Jordan et al. 2006). Andererseits gibt es Ansätze, die Aufgaben stärker als Teil der situierten unterrichtlichen Praxis begreifen. Aufgaben sind insofern eng mit deren Bearbeitung durch die Schüler*innen verbunden (vgl. z. B. Herrle 2018: 125; Reh 2018: 67). Dieses Verständnis findet sich in sprach- und praxistheoretischen Ansätzen, die Unterricht als Vollzugsgeschehen begreifen.

Aufgaben als ‚Angebote zum Denken‘

Aufgaben werden in Diskursen der empirischen Bildungsforschung häufig hinsichtlich ihres Zwecks für den Unterricht definiert. So versteht Kleinknecht in Anlehnung an Jordan et al. (2006) unter Aufgaben „Aufforderung[en] oder Angebot[e] zum Denken und Handeln [...], wobei sie Ziele und Inhalte des

Unterrichts auf einer didaktischen Mikroebene konkretisieren“ (Kleinknecht 2019: 3). Mit dem Zusatz *zum Denken* wird die Ausrichtung auf kognitive Prozesse von Schüler*innen deutlich. Aufgaben werden in diesem Zusammenhang metaphorisch auch als Katalysatoren oder als Werkzeuge bezeichnet (vgl. ebd.: 2).

Kleinknecht unterscheidet zwischen einem weiten und einem engen Verständnis von Aufgaben. In einem weiten Verständnis werden „alle Denk- und Handlungsaufforderungen der Lehrkraft“ (Kleinknecht 2019: 3) als Aufgabe verstanden. Dazu gehört auch das Beantworten von Lehrer*innenfragen im Unterrichtsgespräch (vgl. ebd.). Ein enges Verständnis von Aufgaben umfasst lediglich Aufforderungen zum selbstständigen Erarbeiten und Üben in Phasen der Schüler*innenarbeit (vgl. ebd.: 3f.). Beide Verständnisse sind ausgehend von der Lehrperson formuliert, die Handlungsaufforderungen an die Schüler*innen richtet. Ihr kommt eine besondere Bedeutung zu, was die Auswahl und Planung von Aufgaben betrifft.

Da Aufgaben eine besondere Bedeutung für die Initiierung und Festigung von Lernprozessen haben, gibt es aufgabentheoretische Bestimmungsansätze, die zur Einordnung von Aufgaben hilfreich sind. Gängig ist die Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben. Während Leistungsaufgaben zur Überprüfung von vorausgegangenem Lernen genutzt werden, sind Lernaufgaben zur Initiierung oder Festigung im Lernprozess gedacht. Kleinknecht et al. (2013: 14) unterscheiden zwischen verschiedenen Funktionen von Aufgaben. Lernaufgaben haben demzufolge die Funktion, Wissen aufzubauen, während Übungsaufgaben zur Vertiefung und Festigung von Wissen dienen. Als dritte Aufgabenart gelten Anwendungsaufgaben, die zur Vernetzung von Wissen verwendet werden (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird im Rahmen von aufgabentheoretischen Überlegungen zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Aufgaben unterschieden. Zur Bestimmung des Grads an Offenheit einer Aufgabe dient das Kriterium der Antwortmöglichkeit, also ob es nur eine oder mehrere Antworten gibt (z. B. Adamina/Hild 2019: 127). Köster (2016: 45) benennt im Kontext des Deutschunterrichts den Entscheidungsspielraum, der Schüler*innen im Rahmen der Bearbeitung gewährt wird. Das Zusammenspiel beider Aspekte verdeutlicht sie an Aufgaben zur Textproduktion, die nach Köster grundsätzlich offen sind, da es keine einheitliche Lösung gibt (vgl. ebd.). Zugleich kann der Entscheidungsspielraum von Schüler*innen hinsichtlich der zu produzierenden Texte aber enger oder weiter ausfallen.

Zur Einschätzung von Graden der Offenheit formulieren Maier et al. (2010: 88) drei Typen. Sie unterscheiden zwischen *definierten und konvergenten* Aufgaben, *definierten und divergenten* Aufgaben sowie *ungenau definierten und divergenten* Aufgaben. Bei definierten und konvergenten Aufgaben ist der Anfangszustand klar bestimmt und auf eine Lösung ausgerichtet. Eine solche Aufgabe wäre im sprachlichen Anfangsunterricht, wenn Schüler*innen zu

einem Bild (z. B. dem Bild eines Hundes) eine Wortschreibung produzieren sollen (<Hund>). Die Erzeugung der Wortschreibung wäre damit ein klarer Zielzustand (definiert) und durch die Rechtschreibung ist nur eine Lösung richtig (konvergent). Bei definierten und divergenten Aufgaben gibt es einen klar bestimmten Anfangszustand, allerdings sind mehrere Lösungen möglich (divergent). So wäre die Aufgabe zu überlegen, wie es in einer Geschichte weitergeht, eine solche Aufgabe. Ungenau definierte und divergente Aufgaben haben keinen klaren Ausgangszustand und keinen klaren Endzustand. Sie sind im mathematischen Kontext gängig (vgl. Maier et al. 2010: 88).

Als weiteres Bestimmungsmerkmal von Aufgaben gilt der Komplexitätsgrad, den Maier et al. (2010: 89) unter Rückgriff auf Jordan et al. (2006) als sprachlogische Komplexität fassen. Die sprachlogische Komplexität wird dabei in eine einfache, eine mittlere und eine hohe untergliedert.³ Bei der einfachen sprachlogischen Komplexität sind die Sätze und ihre Reihenfolge in einer klaren Bearbeitungsrichtung angelegt und sprachlich werden zumeist kurze Hauptsätze verwendet. Die mittlere sprachlogische Komplexität liegt vor, wenn die Reihenfolge der Sätze nicht immer der Aufgabenbearbeitung entspricht und die Aufgabe Haupt- und Nebensatzkonstruktionen beinhaltet, die zum Teil auch irrelevante Informationen vermitteln. Die hohe sprachlogische Komplexität findet sich bei Aufgaben, die in ihrer Reihenfolge der Sätze nicht der Bearbeitungsrichtung folgen, die irritierende Formulierungen nutzen und in denen mit Negativ-Formulierungen gearbeitet wird (vgl. Maier et al. 2010: 88). Der Komplexitätsgrad referiert auf die kognitive Ebene der Bearbeitung, die in der empirischen Bildungsforschung zu Aufgaben einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Kleinknecht 2019: 5). Die kognitive Aktivierung gilt als wichtige Komponente für gute Aufgaben, die bei der Erforschung von Aufgaben ermittelt und hinsichtlich der Schüler*innenleistungen evaluiert wird. Herrle weist diesbezüglich aus: „Besonders betont werden dabei die lernbezogenen Intentionen, die in die Konstruktion einzelner Aufgabenmerkmale einfließen und deren Wirkung es ex post zu eruieren gilt“ (Herrle 2018: 125). Herrle unterscheidet diese Forschungsperspektive von der ethnomethodologisch-interaktionsanalytischen Perspektive (vgl. ebd.).

Auch de Boer in de Boer/Last (2022: 73f.) hebt hervor, dass die Untersuchung von Aufgaben vor dem Hintergrund ihres Potenzials zur kognitiven Aktivierung den Interaktionsraum Unterricht nicht vernachlässigen sollte. Sie stellt heraus, dass „die Aufgabenbearbeitung in ein situatives, dynamisches und kollektives Interaktionsgeschehen eingebettet ist, das in seiner Komplexität der Berücksichtigung bedarf und nicht allein über die Evaluation der kognitiven Aktivierung erfasst werden kann“ (ebd.). Insbesondere im Verständnis

3 Diese Bezeichnung findet sich so bei Maier et al. (2010:89). Auch wenn es sich dabei um ein Oxymoron handelt (einfach und komplex sind Gegensätze), wird dieser Begriff hier verwendet.

der qualitativen Unterrichtsforschung (vgl. Proske/Rabenstein 2018) sind die Situierung der Bearbeitung und die sich ereignenden Interaktionsformen von Bedeutung. Untersuchungen von Schüler*innenpraktiken weisen vermehrt darauf hin, dass Schüler*innen sich im Unterricht eigene Aufgaben stellen, die Aufgaben der Lehrkräfte umdeuten, anderes tun, als ursprünglich intendiert war und eigene Deutungen in der Interaktion verhandeln (vgl. z. B. Bonanati/Skorsetz 2022: 158ff.; Lange/Wiesemann 2019: 140).

Aufgaben als Teil eines Ko-Konstruktionsprozesses

In einem rekonstruktionslogischen und interpretativen Blick auf Unterricht zeigt sich das, was eine Aufgabe ist, erst durch die Interaktionen und Handlungen von Schüler*innen im Unterricht (vgl. Reh 2018: 67; Herrle 2018: 125f.). Diese Betrachtung führt zur Untersuchung der *Aufgabenbearbeitung*, die sich im Interaktionsgeschehen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ereignet. Denn wie sich die Aufgabenbearbeitung im Unterricht ereignet, ist ungewiss. Dies fasst Reh wie folgt zusammen:

„Was genau eine Aufgabe ‚ist‘, hängt wohl ab von dem, was sich im Unterricht mit Aufgaben und Erwartungen, mit Interaktionsritualen im Unterricht einer Klasse als gemeinsames Verständnis von Aufgaben zu einer gegebenen Zeit herausbildet [...]“ (Reh 2018: 67).

Dass Aufgaben auch zentral von den Bearbeitungen der Schüler*innen mitbestimmt sind, richtet die Perspektive auf die Vollzüge des Unterrichts und lenkt den Blick auf die Beteiligten, die Unterricht gemeinsam hervorbringen.

De Boer in de Boer/Last versteht die Aufgabenbearbeitung als komplexe Ko-Konstruktion, die in das situative, dynamische und kollektive Interaktionsgeschehen eingebettet ist und die sich im Zusammenspiel von Aufgabenformat, Materialität der Aufgabe, Lehrer*innenhandeln und Schüler*inneninteraktionen vollzieht (vgl. de Boer in de Boer/Last 2022: 74). De Boer zufolge spielt sowohl die Gestaltung und Intention der Aufgabe (das Aufgabenformat und die Materialität der Aufgabe), als auch die Interaktion der Schüler*innen miteinander und mit der Lehrkraft eine entscheidende Rolle. In diesem Verständnis kommt die Erforschung von Aufgaben nicht ohne die Untersuchung der zugrunde liegenden Aufgabenbearbeitungsprozesse aus. Sie sind essenzieller Teil der Ko-Konstruktion. Insofern erweist sich die Verbindung aus dem prozessbezogenen Fokus auf die Aufgabenbearbeitung und dem fachdidaktischen Erschließen eben dieser Aufgaben als relevant. Dies geht über eine reine Forderung der Rekonstruktion von Bearbeitungsprozessen hinaus und berücksichtigt die jeweiligen Aufgabenformate sowie die Aufgabenmerkmale (vgl. ebd.).

Eine Erweiterung der Forschungsperspektive von den Vollzügen der Aufgabenbearbeitung hin zu den Aspekten der Strukturierung vor dem Hintergrund

des fachlichen Lerngegenstandes verfolgt in den letzten Jahren eine praxeologisch ausgerichtete Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein/Tyagunova 2020: 212ff.; Breidenstein/Heinzel o. J.: 7f.). Darüber hinaus findet sich der Vorschlag, Aufgaben von ihrem ‚Lebenslauf‘ her zu bestimmen und ihre Bearbeitung „als die Praxis ihrer Herstellung, Erledigung und abschließenden Verwaltung“ zu verfolgen (Lange/Wiesemann 2019: 138). Aufgaben sind dann eine soziomaterielle Kooperationsform und werden wechselseitig gefertigt.

1.2 Von der Aufgabe zur Aufgabebearbeitung

In der vorliegenden Untersuchung wird die Aufgabebearbeitung in Anlehnung an de Boer (in de Boer/Last 2022: 74) als komplexe Ko-Konstruktion verstanden, die sich im Zusammenspiel der Materialität der Aufgabe, dem Lehrer*innenhandeln und der Schüler*inneninteraktion vollzieht. Diese Interaktionen sind den Arbeitsergebnissen nicht mehr anzusehen, sondern sind ein prozesshaftes Ereignis, das nur in der Aufgabebearbeitung sichtbar wird. Die theoretische Fundierung erfolgt in diesem Kapitel durch die Darlegung des Prozessverständnisses und die Entfaltung des Forschungszugangs. Sie bildet die Grundlage für die Bestimmung des Forschungsstandes zur Aufgabebearbeitung im Grundschulunterricht (siehe Kap. 1.3). Dieser ist auf Erkenntnisse der qualitativen Unterrichtsforschung ausgerichtet.

Interaktionsbezogene Mikroprozesse der Aufgabebearbeitung

Der Wortursprung von Prozess wird im Duden auf das Lateinische ‚Processus‘ zurückgeführt, was fortschreiten, Fortgang oder Verlauf bedeutet. Ein Prozess meint in diesem Sinne einen „sich über eine gewisse Zeit erstreckende[n] Vorgang, bei dem etwas [allmählich] entsteht, sich herausbildet“ (vgl. Duden online 2020). Dieser Definition folgend, finden Prozesse in einem zeitlichen Rahmen statt und in deren Zuge entsteht etwas.

Diese Definition kann im Zusammenhang mit der Aufgabebearbeitung unterschiedlich ausgelegt werden. Einerseits könnte das, was aus dem Prozess entstanden ist, betrachtet werden. Am Beispiel des Prozesses der Aufgabebearbeitung wäre dies das Arbeitsprodukt (z. B. das ausgefüllte Arbeitsblatt), das nach Beendigung vorliegt, weil es über den Prozess *hinweg* hervorgebracht

wurde. Der Prozess an sich, der zu dem Produkt führt, ist jedoch nicht mehr zu erkennen.⁴

Andererseits kann am Prozess aber auch das *Entstehen/Herausbilden* fokussiert werden. In diesem Falle liegt der Fokus auf konkreten Interaktionshandlungen, Körperbewegungen und Handlungsschritten *im* Prozess der Aufgabenbearbeitung, die zu dem Arbeitsprodukt führen.

Damit richtet sich der Fokus auf die Prozesshaftigkeit der Aufgabenbearbeitung, die in die soziale Wirklichkeit des Unterrichts eingebettet ist. Sie ermöglicht zugleich auch Einblicke in die Arbeitsprodukte, die am Ende des Bearbeitungsprozesses stehen.⁵

Wenn in der vorliegenden Studie von einem Prozess die Rede ist, dann sind die konkreten Handlungen und Tätigkeiten von Schüler*innen gemeint, die während der Aufgabenbearbeitung hervorgebracht werden. Um die Differenz zur ergebnisorientierten Perspektive hervorzuheben, wird der Begriff ‚Mikroprozess‘ verwendet.⁶ Er referiert auf die konkreten Vollzüge des Unterrichtsgeschehens, das sich in aufeinander bezogenen Handlungen und Äußerungen *in situ* ereignet. Dabei geht es darum, *wie* Schüler*innen durch die Verflochtenheit von Äußerungen und Handlungen zu ihren Ergebnissen gelangen (vgl. de Boer/Last 2022: 66f.).

Die eingenommene, mikroskopische Perspektive auf die Aufgabenbearbeitung lässt sich noch weiter ausdifferenzieren, insofern, als eine interaktionisti-

-
- 4 Eine solche Perspektive auf den Prozess findet sich im Zusammenhang mit der Lehr-Lern-Forschung, die Unterricht als das von der Lehrperson geschaffene Angebot versteht, das von Schüler*innen genutzt werden kann (vgl. Helmke 2015: 35ff.). In diesem Forschungszusammenhang interessieren z. B. die Wechselwirkungen zwischen den individuellen Lernergebnissen der Schüler*innen und den professionellen Kompetenzen von Lehrer*innen sowie spezifische Unterrichtsmerkmale für Unterrichtsqualität (vgl. Helsper/Klieme 2013: 285; Helmke 2015: 40). Ziel ist es, Erkenntnisse über die Effektivität von Unterricht zu generieren, die sich anhand von Ergebnissen der Schüler*innen manifestieren (vgl. Helmke 2011: 632ff.).
 - 5 Zur Notwendigkeit des Wechsels vom Ergebnis hin zum Prozess siehe auch Beiträge von Panagiotopoulou (2006: 31); Graf (2012: 18); Beutin/Kelle (2019: 18ff.); Fabel-Lamla/Pietsch (2012: 286).
 - 6 Die Verwendung des Präfixes „mikro-“ ist gängig innerhalb rekonstruktiver und interpretativer Forschungszusammenhänge, zu denen die vorliegende Arbeit zugeordnet werden kann. „Mikro-“ beschreibt hier zum einen die Fokussierung auf kleingliedrige Handlungen und zum anderen die Intensität der analytischen Durchdringung. Heinzel definiert den Begriff wie folgt: „Unter schulischen Mikroprozessen werden die alltäglichen Handlungen und Interaktionen in der Schule verstanden. Es geht darum, kleinste Konfigurationen sozialen Handelns im System Schule zu erfassen“ (Heinzel 2010: 40). Sie verortet den Begriff „Mikroprozess“ im Kontext der ethnografischen Unterrichtsforschung, der es nicht um die Bestimmung von Zielen, Wirkungen, Effekten und Qualitäten von Unterricht, sondern um die Untersuchung und die Beschreibung von Interaktionen geht (vgl. Heinzel 2010: 44). Zwar liegt dieser Untersuchung kein ethnografischer oder praxistheoretischer Ansatz zugrunde, jedoch erweist sich der Begriff auch im Rahmen der sprachtheoretischen Ausrichtung dieser Arbeit als passend.

sche Perspektive verfolgt wird.⁷ Die Handlungen und Äußerungen, die Kinder während der Aufgabenbearbeitung miteinander tätigen, aber insbesondere die dabei stattfindenden Aushandlungsprozesse beim Lesen und Schreiben, werden dabei fokussiert. Sie können sowohl unterschiedliche individuelle Zugänge von Kindern auf Schrift sichtbar machen als auch zeigen, wie Bedeutungen in der Interaktion ausgehandelt werden.

Das Verständnis der Aufgabenbearbeitung ist im Rahmen dieser Arbeit durch drei zentrale Annahmen geprägt. Mit der Aufgabenbearbeitung wird

- die Entstehung/Herausbildung des Arbeitsproduktes,
- die kleinsten Bestandteile der Bearbeitung (Mikroprozesse) sowie
- die Interaktion als Aushandlung von Bedeutung

fokussiert. Die Interaktionen und Mikroprozesse der Aufgabenbearbeitung zu untersuchen, bedeutet, die Prozessqualität zum Ausgangspunkt der Untersuchung von Aufgabenbearbeitungen zu machen. Ein solches Verständnis findet sich bei de Boer im Zusammenhang mit dem Beobachten von Aufgabenbearbeitungen (vgl. z. B. de Boer 2012a: 70ff.; de Boer 2019: 239ff.). Die Beobachtung ist das Mittel zur Beschreibung der Aufgabenbearbeitung, denn ohne Beobachtung können die Prozesse nicht untersucht werden.⁸

Die Beobachtung als Forschungszugang zu Mikroprozessen der Aufgabenbearbeitung

Die Beobachtung, verstanden als intentionale, aufmerksame Wahrnehmung (vgl. Reh 2012a: 3f.) ist auf den Vollzug von Tätigkeiten ausgerichtet und erfolgt unter den Bedingungen ihrer Prozesshaftigkeit.⁹ Schlesier

7 Das Ziel interaktionistischer Forschung besteht in der Beschreibung und Analyse von Konstitutionsprozessen sozialer Wirklichkeit, wozu Aushandlungen eine besondere Rolle spielen. Unter einer Aushandlung wird „eine sukzessive Abfolge mehr oder weniger impliziter, unbewusster und mitunter auch expliziter Justierungen der wechselseitigen Entäußerung und Interpretation von Zeichen in Interaktionsprozessen [verstanden], also eine intersubjektive und fortlaufende Abstimmung von Interpretationsprozessen zwischen Bestätigung und Korrektur von hinreichend übereinstimmenden Situationsdeutungen. Dies muss nicht notwendig sprachlich vermittelt sein, sondern kann über Körperausdruck, Gesten u. a. erfolgen“ (Keller 2012: 115f.). Damit sind Aushandlungen permanente Prozesse der Abstimmung von individuellen Bedeutungen.

Die interaktionsanalytische Forschungsperspektive ist im Kontext der Interpretativen Unterrichtsforschung grundgelegt (vgl. Krummheuer/Naujok 1999; Naujok 2010; Krummheuer 2012), der sich diese Arbeit anlehnt.

8 Die Ausführung zur Beobachtung im theoretischen Teil dieser Arbeit mag unkonventionell erscheinen, da die Beobachtung ein methodischer Zugang ist. Sie erscheint jedoch bereits hier notwendig, da sie (auch aus theoretischer Sicht) die Forschungsperspektive dieser Arbeit auf die Aufgabenbearbeitung fundiert.

9 Das Verhältnis von Beobachtung und Wahrnehmung ist insofern differenziert, als zwar jede Beobachtung eine Form der Wahrnehmung, aber nicht jede Wahrnehmung auch eine Form

et al. problematisieren, dass letztlich jede Form der Datenerhebung auf Wahrnehmung und Beobachtung beruht:

„Keine Datenerhebungsmethode kann auf Beobachtung verzichten, da empirische Methoden definitionsgemäß auf Sinneserfahrungen (Wahrnehmungen, Beobachtungen) beruhen. In einem sehr allgemeinen Begriffsverständnis beruht somit jede Datenerhebung auf Beobachtung“ (Schlesier et al. 2019: 280).

Die Autorinnen unterscheiden zwischen einem Forschungszugang, der Beobachtungen als Mittel der Datenerhebung nutzt, von einem sehr allgemeinen Begriffsverständnis. Am Beispiel der qualitativen Beobachtung (die für diese Arbeit leitend ist) zeigen sie die Nähe zu wissenschaftlichen Erkenntnistheorien auf, die in der forschenden Offenheit für den Beobachtungsprozess besteht und der genauen Dokumentation von Handlungen und Äußerungen bedarf. Das Ziel von qualitativen Beobachtungen ist es demnach, Verhalten detailliert und frei zu beobachten (vgl. ebd.: 281).

Die Lernprozessbeobachtung als Zugang zu Mikroprozessen der Aufgabenbearbeitung

Qualitative und offene Beobachtungsansätze sind Verfahren, die einen Zugang zu Mikroprozessen der Aufgabenbearbeitung ermöglichen. Sie sind auf die detaillierte Dokumentation der wahrgenommenen Handlungen und Äußerungen ausgerichtet und strukturieren den Beobachtungsprozess nicht durch ein Raster vor. Vielmehr sind sie offen gestaltet und fangen den Vollzug des prozesshaften Geschehens ein. Die Offenheit ermöglicht eine Annäherung an den sich vollziehenden Prozess (vgl. de Boer 2012a: 66).

Es gibt allerdings unterschiedliche Ansätze der qualitativen Beobachtung. Im Beobachtungsband von de Boer/Reh (2012) werden die ethnografische Beobachtung (vgl. Breidenstein 2012: 27ff.) und die pädagogische Beobachtung (vgl. de Boer 2012a: 65ff.) aufgeführt.¹⁰ De Boer unterscheidet

der Beobachtung ist. Die Zielgerichtetheit, die Absicht und der Beobachtungsfokus machen aus der Wahrnehmung eine Beobachtung. Darüber hinaus gilt für die Beobachtung, dass sie „immer die eines leiblichen oder mindestens die eines körperlich materialen Wesens bzw. Aktanten und hierin gegründete Perspektivität [ist]“ (Reh 2012a: 22). Das bedeutet, die Beobachtung ist nie losgelöst vom Beobachtenden, der eine bestimmte Perspektive einnimmt und gleichzeitig anderes nicht in den Blick nehmen kann (vgl. ebd.). Weiterhin hebt de Boer (2022: 18f.) unter Rückgriff auf Atteslander (2010:73) hervor: „Beobachten wird verstanden als gerichteter und zweckbestimmter Vorgang, der einem Erkenntnisgewinn dient, sich systematischer Verfahren zur Erfassung und Dokumentation des Beobachteten bedient und diese der diskursiven Auseinandersetzung zugänglich macht“ (de Boer 2022: 18).

10 Als dritte große Form wird die kodierende Beobachtung (vgl. Pauli 2012: 45ff.) benannt, die sich jedoch an vorab entwickelten Analyserastern orientiert (vgl. Pauli 2012: 51) und durch dieses hohe Ausmaß an Strukturiertheit nicht mehr zur qualitativen Beobachtung gezählt werden kann. Denn mit Pauli zielen „Kodierende Beobachtungsverfahren [...] darauf ab, das Auftreten und ggf. die Dauer bestimmter Ereignisse oder Verhaltensweisen zu erfassen und

im aktuellen Band „Beobachtung im fachdidaktischen Kontext“ (de Boer/Merklinger/Last 2022) zwischen ethnografischer und lernprozessorientierter Beobachtung, die für diese Studie eine wichtige Bezugsfolie darstellt (vgl. de Boer 2022: 13).¹¹

In de Boers Ausführungen lassen sich zwei unterschiedliche Ebenen erkennen, durch die sich die beiden Beobachtungsformen unterscheiden. Zum einen hinsichtlich *methodischer Aspekte* und zum anderen hinsichtlich der Ausrichtung des *Forschungsinteresses* (vgl. de Boer 2022: 20ff.).

Methodisch unterscheidet sich die Lernprozessbeobachtung von der teilnehmenden Beobachtung zunächst im Grad der Intensität des Feldaufenthaltes. Während die Teilnahme im ethnografischen Zusammenhang eine wichtige Bedingung des Forschens darstellt, die oftmals über Dokumentationen in Form von Beobachtungsprotokollen, Fotografien und Audioaufnahmen erfolgt, wird im Sinne der Lernprozessbeobachtung an erhobenem Videomaterial gearbeitet.¹² Die Beobachtungsprotokolle werden nicht ausgehend von der erlebten Praxis formuliert, sondern im Nachgang ausgehend vom Video.¹³ Insofern fehlt die subjektive Involvierung der beobachtenden Person mit allen Sinnen, da lediglich der Seh- und Hörsinn durch das Video angesprochen werden. Darüber hinaus unterscheiden sich die lernprozessorientierte und die ethnografische Beobachtung in ihrem Verhältnis von Beschreibung und Deutung und hinsichtlich der verwendeten Sprache beim Dokumentieren von Beobachtungen (vgl. de Boer 2019: 234f.; Merklinger 2022a: 44). Die Trennung von Beschreibung und Deutung meint, dass in lernprozessorientierten Beobachtungsprotokollen möglichst auf Deutungen verzichtet wird, indem nur

festzuhalten. Die erzeugten Daten geben Aufschluss über die Häufigkeit, Verteilung oder zeitlichen Anteile bestimmter Verhaltens- oder Interaktionsmerkmale“ (Pauli 2012: 47). Die Handlungen und Äußerungen von Schüler*innen werden dementsprechend nicht detailliert beschrieben und auch nicht auf ihren Sinngehalt hin rekonstruiert, sondern mit Blick auf bestimmte beobachtete Merkmale untersucht. Es fallen also während der Beobachtung jene Aspekte auf, die durch das Raster vorgegeben werden.

- 11 Die Entwicklung von Beobachtungsansätzen und Konzeptionen zur Beobachtung hat im Bereich der Elementarpädagogik eine lange Tradition (vgl. z. B. Carr 2004; Leu et al. 2007; Viernickel/Völkel 2009, Cloos/Schulz 2011). Dort wird die Beobachtung als Zugang zur Dokumentation des Lernens von Kindern grundgelegt.
- 12 Ethnografisches Forschen (in dessen Zusammenhang die teilnehmende Beobachtung verwendet wird) zeichnet sich gerade dadurch aus, dass forschende Personen am zu beforschenden Geschehen teilnehmen und als leiblich und physisch Anwesende die Situationen mit all ihren Sinnen dokumentieren (vgl. Breidenstein et al. 2020: 122; auch de Boer 2022: 21). Die Beobachtung umfasst zum einen alle Sinneswahrnehmungen, die sich der beobachtenden Person über die Teilnahme erschließen, aber zum anderen auch eine Distanzierung vom Erlebten (vgl. Breidenstein et al. 2020: 83f.).
- 13 Dies ermöglicht, eine beschreibende Sprache im Rahmen der Professionalisierung von Lehrer*innenbildung an Hochschulseminaren zu erlernen (vgl. z. B. de Boer/Merklinger 2014; Merklinger 2022b). Diese Vorgehensweise wurde im Rahmen dieser Untersuchung genutzt, um möglichst detaillierte Beschreibungen zur Analyse verwenden zu können.

sichtbare Handlungen und Äußerungen von Schüler*innen notiert werden.¹⁴ Die Deutung des Beschriebenen erfolgt erst im Nachgang.¹⁵ Bei der ethnografischen Beobachtung werden hingegen

„die Transkripte gezielt einer Bearbeitung unterzogen, indem Strukturierungen und Verdichtungen vorgenommen, Zusammenhänge, Zäsuren, Spannungsbögen und Pointen geformt werden, während die grammatikalische Präsensform als Stilmittel dazu dient, Gegenwärtigkeit zu erzeugen“ (Schulz 2014: 231).

Somit werden die beobachteten Handlungen und Äußerungen zu einer sogenannten ‚dichten Beschreibung‘ zusammengeführt, was bereits selbst als wichtiger analytischer Schritt gilt (vgl. Breidenstein et al. 2020: 121f.).

Auch im Hinblick auf das *Forschungsinteresse* können Unterschiede festgestellt werden. So verweist de Boer auf ein ethnografisches Interesse an der Aufdeckung des sozialen Sinns von Unterricht:

„Es entsteht die Frage, wie Schüler*innen ihre soziale Welt in Interaktionen herstellen und interpretativ reproduzieren. Dabei können fachdidaktische Situationen in den Blick geraten, in denen Praktiken rekonstruiert werden (vgl. Breidenstein und Rademacher 2017), das muss aber nicht so sein“ (de Boer 2022: 21).

Tendenziell stehen eher soziale Praktiken im Vordergrund und sind auch beim Umgang mit fachdidaktischem Material richtungsweisend.

Das Erkenntnisinteresse von Untersuchungen, die den Zugang der Lernprozessbeobachtung wählen, fokussiert hingegen gezielt die Interaktionshandlungen von Schüler*innen *bei der Bearbeitung von fachdidaktisch gerahmten Aufgaben*. Dabei steht zur Frage, was Schüler*innen aus den vorgegebenen Aufgaben machen, denen bestimmte fachdidaktische Intentionen zugrunde liegen. Insofern gibt es einen fachdidaktischen Bezugspunkt. Es wird untersucht, wie Schüler*innen „die jeweilige Aufgabe deuten, im interaktiven Austausch bearbeiten und herstellen, welche Praktiken der Aufgabenbearbeitung sie vollziehen“ (de Boer 2022: 22).

Diese Arbeit nutzt einen Zugang zur Aufgabenbearbeitung, wie er im Kontext der Lernprozessbeobachtung grundgelegt ist. Sie verfolgt das Ziel, rekonstruierte aufgabenbezogene Praktiken an fachdidaktische Überlegungen anzubinden (vgl. de Boer/Merklinger/Last 2022: 4f.).¹⁶

14 Zuschreibungen wie „Lisa ist sichtlich nervös“ werden insofern nicht notiert. Vielmehr werden Äußerungen und Handlungen notiert, die im zweiten Schritt als nervös gedeutet werden können (z. B. Lisa schaut nach unten, wackelt mit dem Bein, steht auf und setzt sich wieder, etc.).

15 Sowohl de Boer (2012a: 75; 2019: 235) als auch Merklinger (2022a: 44) verweisen darauf, dass es keine Beobachtung ohne Subjektivität gibt. Beobachten ist immer ein subjektiver Prozess, der auf der Wahrnehmung des Beobachtenden beruht. Das Potenzial der beschreibenden Sprache besteht in der bewussten Wahrnehmung der subjektiven Erwartungshaltung.

16 Aufgabenbezogene Praktiken definiert de Boer unter Rückgriff eines Praktikenbegriffs, wie ihn Reh et al. (2015) vorlegen: „Praktiken werden in Anlehnung an Reh et al. ‚als Einheiten

Anschlussfähig ist diese Perspektive an die sprach- und praxistheoretische Diskussion um Fachlichkeit in Interaktionen (vgl. Breidenstein/Heinzel o. J.). Schulisches Lernen wird dabei als Zusammenspiel von Praktiken der Strukturierung, Praktiken der Interaktionsorganisation und Praktiken der Aufgabebearbeitung verstanden (vgl. ebd.; Breidenstein/Tyagunova 2020: 213ff.). In diesem Verständnis sind Lehrer*innen, Schüler*innen und Unterrichtsgegenstände weniger der Ausgangspunkt, sondern vielmehr Beteiligte von Unterrichtsvollzügen, die sie selbst mit hervorbringen (vgl. Breidenstein/Heinzel o. J.: 9f.). Dementsprechend bleibt offen, wie Schüler*innen mit den jeweiligen Aufgaben umgehen, die ihnen gestellt werden. Der jeweilige Gegenstand wird erst in der Interaktion hergestellt, ist jedoch bestimmt von der jeweiligen Aufgabe (vgl. auch de Boer in de Boer/Last 2022: 74).

1.3 Forschungsstand Aufgabebearbeitung

Zuvor wurden die theoretischen Bezüge erläutert, die dem Verständnis von Aufgabebearbeitung zugrunde liegen. Diese betreffen die *Mikroprozesse* der Bearbeitung sowie die *interaktiven Aushandlungen* zwischen den Schüler*innen. Das Verständnis der Aufgabebearbeitung ist insofern interaktionistisch gerahmt und auf die fachlichen Vollzüge im Kontext von Lese- und Schreibaufgaben im Anfangsunterricht gerichtet. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die qualitativ-empirische Befundlage zur Aufgabebearbeitung vorgestellt. Dabei wird die Frage verfolgt, welche Erkenntnisse es bereits über die Mikroprozesse und die Interaktion bei der Aufgabebearbeitung gibt.

Breidenstein/Heinzel tragen im Ausschreibungstext zum Forschungskolleg „InterFach“ den Forschungsstand zur Aufgabebearbeitung im Deutsch- und Mathematikunterricht zusammen (vgl. Breidenstein/Heinzel o. J.: 18f.). Das Forschungskolleg interessiert sich für die „Spannung zwischen der für den Vollzug unterrichtlicher Praxis notwendigen Interaktionsordnung und fachlich anspruchsvollen Aufgaben“ (ebd.: 7). Teile der dort verhandelten Befundlage erweisen sich auch für diese Arbeit als relevant.

Im Rahmen dieser Studie sind zwei Forschungslinien anschlussfähig, die zur Darstellung des Forschungsstandes und zur Herausbildung des Desiderates angeführt werden. Zum einen Untersuchungen, die ihren Fokus auf *Alltagspraktiken bei der Aufgabebearbeitung* richten und zum anderen sol-

einer Folge zeitlich nacheinander beobachtbarer, unterschiedlicher körperlicher und – in jeweils zu bestimmender Verkopplung – sprachlicher Aktivitäten“ verstanden (Reh et al. 2015: 44)“ (de Boer 2022: 22). Damit umfasst das Verständnis von Praktiken sowohl körperliche als auch sprachliche Tätigkeiten, die sich bei der Bearbeitung von Aufgaben zeigen können.

che, die die *fachliche Interaktion während der Aufgabenbearbeitung* beschreiben.¹⁷

Ausgewählte Ergebnisse zu Alltagspraktiken bei der Aufgabenbearbeitung

Eine grundlegende Arbeit zu Praktiken des Alltags von Schüler*innen legt Breidenstein (2006) mit seinen ethnografischen Studien zum Schüler*innenjob¹⁸ vor. Die Aufgabenbearbeitung ist ein konstitutiver Teil dieses Jobs.¹⁹ Seine Ergebnisse weisen auf formale Kooperationen zwischen den Schüler*innen hin, die wenig vom gemeinsamen Nachdenken geprägt sind (vgl. ebd.: 171). Außerdem richten sich die Schüler*innen bei der Organisation ihrer Arbeit an Pragmatik und Ökonomie aus, um einen Ausgleich zwischen Arbeitszeit und Freizeit im Unterricht zu erreichen (vgl. ebd.: 173). Dies kann sich in Unterbrechungen der Arbeit zeigen, wobei sich Schüler*innen mit privaten Themen beschäftigen oder die Inhalte der Aufgabe umfunktionieren, um den Unterhaltungswert der Arbeit zu sichern. Breidensteins Rekonstruktionen machen zugleich deutlich, dass die Kontinuität des unterrichtlichen Arbeitsprozesses kaum in Frage gestellt wird (vgl. ebd.: 193).

Bei seiner Beschreibung des Schüler*innenjobs kommt Breidenstein ohne Bezüge zur fachlichen Dimension des Arbeitens aus.²⁰ Somit sind die rekonstruierten Praktiken des Schüler*innenjobs losgelöst von den jeweiligen Fächern. Dies spricht für ihre übergreifende Bedeutung, wenngleich Rückschlüsse über fachspezifische Praktiken bei der Aufgabenbearbeitung offenbleiben.

In einer aktuelleren Studie beschreiben Breidenstein/Rademacher (2017: 111) unter anderem die Auseinandersetzung mit didaktischem Material im individualisierten Unterricht.²¹ Im Kontext der schriftlerwerbsdidaktischen Rah-

17 An dieser Stelle sei vermerkt, dass in Untersuchungen der qualitativen Unterrichtsforschung häufig Aufgaben bearbeitet werden, denn die Aufgabenbearbeitung bildet eine zentrale unterrichtliche Praktik. Diese Forschungsübersicht fokussiert lediglich diejenigen Untersuchungen, in denen ein direkter Bezug zu Aufgaben gegeben ist. Dies geschieht aus Gründen der Präzisierung und Zuspitzung für diese Arbeit.

18 Breidenstein nutzt den Begriff „Schülerjob“. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Begriff in gendergerechter Sprache verwendet.

19 Breidenstein fertigt Beschreibungen vom Frontalunterricht, von der Gruppenarbeit, von der Partnerarbeit und von der Einzelarbeit an. Da die Schüler*innen in den Arbeitsphasen Aufgaben bearbeiten, ist die Aufgabenbearbeitung Teil des Schülerjobs.

20 Breidenstein weist selbst darauf hin, dass „Aspekte der Inhaltlichkeit und Fachlichkeit des Unterrichts [...] unterbelichtet [bleiben]“ (Breidenstein 2006: 93).

21 Das didaktische Material kann als Aufgaben bezeichnet werden. Wenngleich die Aufgabenbearbeitung nicht als expliziter Forschungsgegenstand benannt wird, so liefern die Ausführungen zur Auseinandersetzung mit dem didaktischen Material wichtige Hinweise über die Aufgabenbearbeitung.

mung wird deutlich, dass die Materialien in dem auf Individualisierung ausgegerichteten Unterricht kaum zu einer fachlichen Auseinandersetzung anregen. Sie werden vielmehr anhand von materialen Logiken bearbeitet, die zur Lösung von der fachlichen Sache führen (vgl. ebd.; Breidenstein/Tyagunova 2020: 210ff.).²²

Forschungsstand zur fachlichen Interaktion bei der Aufgabenbearbeitung

Die Aufgabenbearbeitung hinsichtlich der fachlichen Interaktion zu untersuchen bedeutet, den Teil der Interaktion zu fokussieren, in dem die Schüler*innen über die Sache sprechen, die in der Aufgabe präsentiert ist.

Befunde zur fachlichen Interaktion gibt es insbesondere im Kontext der Mathematikdidaktik (siehe Krummheuer 1992; Krummheuer/Brandt 2001; Krummheuer/Fetzer 2005; Krummheuer 2007). Vor dem Hintergrund einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie wird der Mathematikunterricht als Interaktionsraum verstanden, in dem die Beteiligten klären, welche Bedeutungen sie den interaktiven Handlungszügen beimessen (vgl. Krummheuer 2007: 64). Die Interaktion im Mathematikunterricht ist nach Krummheuer (2007: 82) geprägt durch fünf Dimensionen: die Thematisierung des mathematischen Inhaltes, die Rationalisierungspraxis, die Interaktionsstruktur, die Partizipationsform für tätig-werdende Schüler*innen sowie die Partizipationsform für nicht-tätig-werdende Schüler*innen (vgl. auch Krummheuer/Fetzer 2005). Da nur eine der fünf Dimensionen explizit auf den fachlichen Inhalt bezogen ist, zeigt sich in interpretativen Untersuchungen zur fachlichen Interaktion im Mathematikunterricht weniger eine Orientierung an richtigen Ergebnissen als vielmehr eine Beschreibung mathematischen Begründens (vgl. ebd.). Dabei gilt das Argumentieren als eine wichtige Interaktionshandlung bei der Bearbeitung mathematischer Aufgaben, die durch die Verwendung von Argumentationsanalysen aufgedeckt werden kann (vgl. 2007: 71ff.). Krummheuer unterscheidet zwischen dyadischer und polyadischer Interaktion. Während die dyadische Interaktion (zu zweit) die kleinstmögliche Gesprächsform darstellt, sind polyadische Interaktionen durch die Erweiterung der Teilnehmenden komplexer und vielschichtiger als Zweierkonstellationen (vgl. ebd.: 65). Die Beteiligten können in Gruppengesprächen unterschiedliche Rollen einnehmen (Produzenten und Rezipienten), die mit mehr oder weniger Verantwortlichkeit für die Erzeugung von Inhalten einhergehen. Auch lässt sich dadurch ermitteln, wie und wann zuhörende Schüler*innen zu beitragenden Schüler*innen werden und inwiefern es zu

22 Aktuell deuten weitere Befunde im Kontext des individualisierten Unterrichts auf Routinisierung und Pragmatik bei der Aufgabenbearbeitung hin, die zur „Entfachlichung“ beitragen (vgl. z. B. Martens 2018: 209ff.; Breidenstein 2018: 199).

Autonomiezuwachsen kommt (vgl. Brandt 2015: 48ff.). Die Bearbeitung von Aufgaben in einem Klassengespräch sowie in Gruppen von mehr als zwei Beteiligten sind durch andere Bedingungen gekennzeichnet als die Aufgabebearbeitung von zwei Schüler*innen.²³

Höck zeigt in ihrer Studie zu ko-konstruktiven Problemlösegesprächen zwischen zwei Schüler*innen der 3. und 4. Klasse, dass Schüler*innen ihre Argumentationen sowohl durch ein Ringen um die Lösung der mathematischen Aufgabe mithilfe argumentativer Bezüge als auch durch die Teilnahme an dem ko-konstruktiven Problemlöseprozess weiterentwickeln (vgl. Höck 2015: 380). Dabei kommt es nach Höck häufig trotz intensiver argumentativer Aushandlung zu falschen Lösungen. Hieraus zieht Höck den Schluss, dass das Lernen zu argumentieren und das mathematische Argumentieren nicht zwangsläufig zeitgleich geschieht (vgl. ebd.).

Auf einen so ausdifferenzierten interaktionistischen Forschungsansatz lässt sich im Kontext des sprachlichen Anfangsunterrichts nicht blicken. Trotzdem gibt es vereinzelte Erkenntnisse über schriftbezogene Interaktionen zwischen Schüler*innen. Diese liegen zum einen zur Bearbeitung von Aufgaben im Kontext des lautbezogenen Wortschreibens und zum anderen zum frühen Textschreiben vor. Lingnau/Mehlem (2012) befassen sich mit den Handlungsanforderungen der mehrsprachigen lautbezogenen Wortschreibung am Schulanfang. Sie beschreiben Routinen der Wortschreibung mit der Anlauttabelle, die Hackbarth/Mehlem (2019) in einem interaktiven Modell gebündelt zusammenfassen. Sie halten typische Routinen, sprachliche Mittel sowie gestische Ausdrücke fest, die beim lautbezogenen Schreiben beobachtet werden können. Zu den sprachlichen Mitteln gehören z. B. das Sprechen in Formeln, wenn sich Kinder beim Verschriften an Anlauten orientieren und ein passendes Wort zu dem Anlaut benennen (z. B. „[h] wie Hose“) (vgl. Hackbarth/Mehlem 2019: 37). Das Modell zur interaktiven Wortschreibung bietet eine Bezugsfolie für die Untersuchung von Aufgabebearbeitungen, könnte aber weiter ausdifferenziert werden.²⁴

Hackbarth/Mehlem nehmen eine interaktionsbezogene und sequenzanalytische Perspektive auf die Aufgabenstruktur im sprachlichen An-

23 Die Überlegungen von Krummheuer et al., in denen sich Partizipation anhand von zunehmender Verantwortlichkeit im Gespräch zeigt, differenziert de Boer (2006) im Kontext der Kooperation im Klassenrat und daran anschließend im Bereich des Philosophierens mit Kindern weiter aus (vgl. de Boer 2018a; 2018b). Merklinger (2020) legt im Bereich des Figurenverstehens im Bilderbuchgespräch ebenfalls Ausdifferenzierungen im Schnittfeld von sprachlichem und literarischem Lernen vor. Diese Erkenntnisse werden in Kap. 2 weiter ausgeführt.

24 Hiermit ist gemeint, dass nach der Funktion der jeweiligen Routinen, sprachlichen sowie gestischen Mittel für den Bearbeitungsprozess gefragt werden kann. Im Rahmen dieser Untersuchung zeigt sich beispielsweise, dass das Sprechen in Formeln nicht nur zur Erarbeitung der Wortschreibung, sondern auch zum Erfinden von Wörtern genutzt werden kann, was der Belustigung der Schüler dient (siehe Kap. 8.3).

fangsunterricht ein. Sie analysieren Interaktionsprozesse zwischen Schüler*innen, die als Aufgabe das Schreiben von vorgegebenen Wörtern mit der Anlauttabelle bearbeiten. Die Autor*innen fragen vor dem Hintergrund fachlichen Lernens nach dem impliziten Wissen, dem Passungsverhältnis im Umgang mit der gestellten Schreibaufgabe sowie nach dem Potenzial des didaktischen Hilfsmaterials Anlauttabelle (vgl. Hackbarth/Mehlem 2019: 34). Anhand mehrerer Beispiele erarbeiten sie drei Formen der peerbezogenen Zusammenarbeit: die lautbezogene Instruktion, die lautbezogene Konstruktion sowie die buchstabenbezogene Instruktion (vgl. ebd.: 38-44). In den Formen werden unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen der Aufgabenstruktur und der Interaktion sichtbar. Der Beitrag verdeutlicht die Bedeutsamkeit der Auswahl des Wortmaterials im Rahmen der Schreibaufgabe.

Die Komplexität fachlicher Interaktionen bei der Aufgabenbearbeitung zum freien lautorientierten Schreiben hebt auch Last in einzelnen Beiträgen heraus (vgl. Last 2021a; 2021b). Anhand von Sequenzen aus Aufgabenbearbeitungen zeigt sie, dass die Differenzierung zwischen phonologischen und graphematischen Aspekten eines Wortes ein Handlungsproblem in der Interaktion darstellt. Bei der interaktiven Verschriftung ist die Tatsache, dass Lautrealisierungen vorgenommen werden, die sowohl als Phonem als auch als Graphem interpretiert werden können, eine Anforderung. Sie erschwert das gegenseitige Verstehen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, wenn die Bezugsebene nicht sprachlich markiert wird (vgl. Last 2021b: 169f.). Zugleich wird deutlich, dass schriftbezogene Interaktionen hilfreich zur Erarbeitung von Wortschreibungen sind (vgl. Last 2021a: 35ff.). Diese Befunde referieren in erster Linie auf Aspekte des Wortschreibens und sind damit auf den medialen Transfer beim Schreiben bezogen (siehe Kap. 3.1).

Im Rahmen des Schriftspracherwerbs gibt es ebenfalls Untersuchungen, die Hinweise über Interaktionen bei der Aufgabenbearbeitung zum Textschreiben generieren. In ihrer Studie zum diktierenden Schreiben zeigt Merklinger, welche Zugänge Vorschulkinder zu Schrift wählen, wenn ihnen eine Aufgabe im Kontext des Schreibens zu Vorgaben gestellt wird. Diese Aufgabe ist ergebnisoffen formuliert und fragt nach den Gedanken der Kinder zu einer gehörten Bilderbuchgeschichte. Sie bildet (neben der Schreibvorgabe Bilderbuch und dem Skriptor*innenverhalten) eine wichtige Bedingung für die mündliche Textproduktion der Kinder (vgl. Merklinger 2011/2018²: 175f.). Merklinger rekonstruiert vier Zugänge zu Schriftlichkeit, die sie aus den *Diktierprozessen* (als Aufgabenbearbeitungsprozess) generieren konnte. Die Zugänge zeugen neben der Auseinandersetzung mit Schriftzeichen auch von einer Auseinandersetzung mit der Bilderbuchvorgabe. Dies zeigt sich u.a. im Generieren einer Schreibidee, im Überarbeiten dieser Schreibidee und im Fragen nach genauen Ausdrücken (vgl. ebd.: 109ff.). In weiteren Beiträgen zum gemeinsamen diktierenden Schreiben zwischen zwei Schüler*innen (Ko-

Autor*innen) macht Merklinger ähnliche Beobachtungen. Die Schüler*innen beschäftigen sich mit konzeptionellen Aspekten des Schreibens und treffen gemeinsame Entscheidungen auf der Ebene des Textinhaltes sowie auf Formulierungsebene (vgl. Merklinger 2015: 101). Darüber hinaus setzen sich Schüler*innen auch mit der Rechtschreibung und Vergegenständlichung von Sprache auseinander (vgl. Merklinger 2021: 141f.).²⁵

Gegensätzliche Befunde legt Reichardt in einem Forschungsbeitrag zum kollaborativen Schreiben in Klasse 2 vor (vgl. Reichardt 2021: 189ff.). Die Aufgabe bestand für die Schüler*innen darin, einen Text zu einer Medienfigur zu verfassen. Auf der Basis mehrerer Analysen formuliert Reichardt vier zentrale Beobachtungen bezüglich der Interaktionssituation und der Materialität der Schreibsituation (vgl. Reichardt 2021: 202). Zunächst arbeitet sie heraus, dass die Materialität und körperliche Nähe der Schüler*innen (die sich ein Schreibblatt teilen) sprachliche Aushandlungen erübrigt. Weder die Auswahl des Schreibblattes noch der Textinhalt schien für die Schüler*innen aushandlungsbedürftig. Darüber hinaus zeigt Reichardt, dass die Materialisierung der Schriftzeichen auf dem Papier zur Thematisierung von Schreibnormen dient, die von den Schüler*innen eingefordert werden. Als dritte Beobachtung hält sie fest, dass fachliche Kollaboration durch routinierte Kooperation ersetzt wird, Schüler*innen also wenig Rollen und Aspekte der Gestaltung der Bearbeitungssituation aushandeln. Zuletzt führt Reichardt aus, dass das gefüllte Blatt zur Instanz für Leistung wird: „Die Aushandlungsprozesse der Kinder beziehen sich nicht auf den Inhalt oder die Narrativität der Geschichten, sondern auf das korrekte und saubere Schreiben und das angemessene Füllen des Blattes“ (Reichardt 2021: 203). Im Gegensatz zu den Befunden von Merklinger deuten die Textproduktionsprozesse bei Reichardt kaum auf inhaltliche Aushandlungen hin. Hierin wird neben der konkreten Aufgabe auch die Schreibkultur in der Klasse bedeutsam (vgl. ebd.).

Die bisherigen Erkenntnisse zur fachlichen Interaktion bei der Aufgabebearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht deuten einerseits auf Anforderungen und Handlungsprobleme beim Verschriften hin und legen andererseits Potenziale und Chancen (insbesondere in kooperativen Formen) der fachlichen Auseinandersetzung dar (siehe auch Kap. 2). Inwiefern und wie diese an fachdidaktische Überlegungen rückgebunden werden, erfolgt unterschiedlich differenziert.

Mit de Boer et al. (2022: 4) lässt sich unter Rückgriff auf Herzmann (2018: 185) verzeichnen, dass trotz der steigenden Anzahl von Untersuchungen zur fachlichen Perspektive auf Mikroprozesse die Verbindung von fach-

25 Beim kollaborativen Schreiben einer Zusammenfassung in Klasse 4 zeigt Bär (2021) ebenfalls, dass die Interaktionen der Schüler*innen in besonderem Maße durch textproduktive Aushandlungen auf inhaltlicher Ebene gekennzeichnet sind. Die Befunde werden in Kapitel 2 und 3 ausführlicher erläutert.

didaktischer und prozessbezogener Ausrichtung bei der Erschließung unterrichtlicher Aufgaben noch immer ein Desiderat darstellt.

Diesem Forschungsdesiderat begegnet der Sammelband „Beobachtung im fachdidaktischen Kontext“ (de Boer/Merklinger/Last 2022), in dem Erkenntnisse zu kooperativen Aufgabebearbeitungen im Deutsch- und Sachunterricht hinsichtlich aufgabenbezogener Praktiken zusammengetragen werden. Die Aufgabebearbeitungsprozesse zu verschiedenen fachdidaktisch gerahmten Aufgaben stehen dabei im Fokus. Rekonstruiert werden Ko-Konstruktionsprozesse von Schüler*innen bezogen auf den fachlichen Gegenstand der Aufgabe (vgl. ebd.: 5). Die aufgeführten Beiträge zur Aufgabebearbeitung im Sachunterricht zeigen, wie sich Schüler*innen mit fachlich tiefgehenden Fragen auseinandersetzen (vgl. de Boer/Breuning 2022: 141ff.; Jähn/Wagener 2022: 106ff.) und sich im Spannungsfeld zwischen Alltags- und Bildungssprache bewegen (vgl. Eschrich/Misterek 2022: 128). Die Aufgaben, die die Schüler*innen in den einzelnen Beiträgen zum Sachunterricht bearbeiten, sind offen und teils mehrperspektivisch ausgerichtet. Sie zeichnen sich durch interaktiv dichte Aushandlungen aus, die zum Teil auch nonverbal erfolgen. Anhand der Aushandlungen der Schüler*innen wird das Potenzial zur Entwicklung eigener Fragen anhand von offenen Aufgaben deutlich (vgl. de Boer/Breuning 2022: 145). Darüber hinaus zeigt der Beitrag von Bonanati/Skorsetz am Beispiel einer Aufgabe zur Bestimmung von Straßenschildern, dass der interaktive Austausch zwischen vier Schülern zur Definition des fachlichen Gegenstandes dient. Dies erweist sich als produktiv für die fachliche Aushandlung und liefert wichtige Anknüpfungspunkte zur begrifflichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bedeutungskonstruktionen (vgl. Bonanati/Skorsetz 2022: 158ff.).

Die untersuchten Aufgabebearbeitungen im Deutschunterricht zeigen ebenfalls die Verwobenheit aus den Bearbeitungsprozessen und der Qualität der Aufgabe. Am Beispiel eines mehrsprachigen Anlautspiels kann Vogel herausarbeiten, dass die arabisch-deutschsprechenden Schüler*innen die Bezeichnung für den Beginn des Anlautes im Deutschen sprachreflexiv verhandeln. Allerdings nutzen die Schüler*innen die arabische Sprache nicht strategisch, obwohl die Aufgabe dies intendiert hatte. Vogel arbeitet in ihrer Rekonstruktion und Einordnung heraus, dass es nicht nur auf eine gute Aufgabe ankommt, sondern auch auf eine mehrsprachige Klassenkultur, damit mehrsprachige Schüler*innen ihr sprachliches Potenzial nutzen (vgl. Vogel 2022: 196ff.).

Darüber hinaus zeigt Bär am Beispiel des kollaborativen Schreibens, welche Ko-Konstruktionsprozesse die Ko-Autoren vollziehen, wenn sie die Möglichkeit erhalten, zusammen einen Text zu verfassen. Sie kann zeigen, dass die beiden Schüler sich als erste Leser im Schreibprozess adressieren, in kritische Distanz zu ihrem Text treten, an Textkohärenz arbeiten und sich im gemeinsamen Formulieren ihren Ausdruckswünschen nähern (vgl. Bär 2022:

214). Dabei hebt Bär hervor, dass die rekonstruierten Aushandlungen dem Textprodukt nicht mehr anzusehen sind, wodurch Anschlussgespräche im Unterricht mit Blick auf den Textproduktionsprozess besonders gewinnbringend erscheinen (vgl. ebd.).

Die versammelten Beiträge im Band zeigen Möglichkeiten und Grenzen der gestellten Aufgaben auf und reflektieren diese vor dem Hintergrund der Aufgabebearbeitungsprozesse.

Forschungsdesiderat: Beschreibung von Prozessen der Aufgabebearbeitung

Die Zusammenschau der Forschungserkenntnisse macht deutlich, dass Aufgabebearbeitungen einerseits durch Pragmatik und Routinisierung von Schüler*innen gekennzeichnet sind, was als ein Merkmal der Ausführung des Schüler*innenjobs gilt (vgl. Breidenstein 2006).

Im Kontext der fachlichen Interaktion bei der Aufgabebearbeitung zeigt sich, dass Schüler*innen beim Verschriften und Erlesen vor Handlungsanforderungen stehen, die sie auf unterschiedliche Weise lösen. Darüber hinaus decken fokussierte Analysen von aufgabenbezogenen Praktiken im Zusammenspiel von Fachlichkeit und Prozesshaftigkeit, Möglichkeiten und Grenzen fachdidaktischer Aufgaben auf (vgl. de Boer/Merklinger/Last 2022).

Es lässt sich festhalten, dass die Bearbeitung einer fachdidaktisch eingebetteten Aufgabe immer auch eine soziale Situation im Kontext von Unterricht ist und der organisatorischen Ausgestaltung unterliegt (vgl. de Boer 2015: 32; Höck 2015: 55; Bär 2021: 26f.). Insgesamt fehlt es jedoch an Studien, die die Aufgabebearbeitung im Spannungsfeld aus sozialen, organisatorischen und fachlich-inhaltlichen Interaktionsthemen untersuchen und dabei die jeweilige Aufgabe im Auswertungsprozess berücksichtigen. Wie sich Aufgabebearbeitungen vor diesem Hintergrund vollziehen und wie sich diese Prozesse beschreiben lassen, gilt damit als ein Forschungsdesiderat, an das die vorliegende Untersuchung im Kontext des sprachlichen Anfangsunterrichts ansetzt (zur näheren Ausführung siehe Kap. 3.4).

2. Aufgabebearbeitung in Kooperation

Die kooperative Aufgabebearbeitung ist im Gegensatz zu einer Aufgabe, die in Einzelarbeit verrichtet wird, eine interaktive Situation zwischen den Schüler*innen, denn Kooperieren heißt Interagieren. Die Schüler*innen werden im Rahmen des kooperativen Arbeitens dazu aufgefordert, sich

miteinander abzustimmen. Die auf Kooperation ausgerichtete Bearbeitungssituation begünstigt insofern den interaktiven Austausch.

Um dies theoretisch zu fassen, wird zunächst der Begriff ‚Kooperation‘ definiert (Kap. 2.1). Im Kontext der Unterrichtsforschung wird häufig die Bezeichnung ‚kooperatives Lernen‘ genutzt. Hierbei handelt es sich um ein Konzept, das forschungspraktisch unterschiedlich verwendet wird und über das eine breite Befundlage hinsichtlich lernförderlicher Merkmale vorliegt. In Kapitel 2.2 werden Erkenntnisse zur Kooperation komprimiert gebündelt. Da die kooperative Aufgabenbearbeitung als umfassende Interaktionsform verstanden wird, führt das Kapitel 2.3 die drei Interaktionsebenen aus, die für diese Arbeit leitend sind. Abschließend fasst Kapitel 2.4 zusammen, welche Rolle die Kooperation im Rahmen dieser Arbeit einnimmt.

2.1 Kooperation – Eine begriffliche Einordnung

Kooperation ist ein grundlegendes Prinzip des Zusammenlebens, denn Menschen stimmen sich in der Interaktion aufeinander ab und koordinieren ihre Handlungen miteinander. Im Folgenden wird der Begriff in Anlehnung an ein *gesprächsanalytisches Verständnis* eingeordnet. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass bei einer Aufgabenbearbeitung, die zwei Schüler*innen gemeinsam bewerkstelligen sollen, Interaktion stattfindet. Es liegt also eine *Interaktionssituation* vor, in der sich die Schüler*innen miteinander abstimmen und ihre Äußerungen/Handlungen bezogen auf die Aufgabe miteinander koordinieren müssen. Wie Interaktionssituationen ablaufen, steht im zentralen Interesse gesprächs- und interaktionsanalytischer Forschung. Daher ist der Blick auf ein gesprächsanalytisches Verständnis von Kooperation richtungsweisend für diese Arbeit.

Darüber hinaus wird der Kooperationsbegriff hinsichtlich einer *sozialkonstruktivistischen Lerntheorie* gerahmt. Dies erscheint im institutionellen Rahmen von Bedeutung, da dem sprachlichen Anfangsunterricht die zentrale Aufgabe zukommt, Lernprozesse mit Schrift und Schriftlichkeit anzustoßen. Insofern wird Kooperation im Folgenden nicht nur deskriptiv beschrieben, sondern auch hinsichtlich ihrer Funktion für das Lernen eingeordnet.²⁶

26 Der Begriff Kooperation, der psychologische und sozialpsychologische Lerntheorien umfasst, wird auf vielfältige Weise verwendet, unter anderem in der Arbeitstheorie und in der Soziologie. Diese Bereiche werden im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter beleuchtet.

Kooperation im gesprächsanalytischen Sinne

Mit Fiehler kann Kooperation als *kommunikative Kooperation* verstanden werden (vgl. Fiehler 1999: 53). Darunter versteht Fiehler, dass die Gesprächsteilnehmer*innen typische Gesprächsregeln befolgen: „Kommunikative Kooperation bedeutet, Äußerungen in einer den (gemeinsamen) Konventionen entsprechenden Weise auf verschiedenen Ebenen miteinander in Beziehung zu setzen“ (Fiehler 1999: 53). Wenn also Interaktant*innen ihre Beiträge wechselseitig aufeinander beziehen, koordinieren und miteinander abstimmen, findet eine kommunikative Kooperation zwischen den Beteiligten statt. Damit ist Kooperation ein entscheidendes Prinzip von Interaktion (vgl. ebd.), das auch unter dem Kooperationsprinzip gefasst wird (vgl. Brinker/Sager 2010: 72). Die Beteiligten nehmen dies zumeist nicht bewusst wahr. Erst bei einer Abweichung von Gesprächskonventionen (z. B. wenn Abstimmungsprozesse unterbrochen oder abrupte Themenwechsel vorgenommen werden), werden die Gesprächsteilnehmer*innen auf Brüche des Kooperationsprinzips aufmerksam (vgl. Fiehler 1999: 53f.).

Dies führt Fiehler zu der Frage, welche Aspekte zu dem Eindruck beitragen, dass jemand im Gespräch (un-)kooperativ ist. Hierzu entwirft er den Begriff der *kommunikativen Kooperativität* (vgl. ebd.: 54f.). Darunter zählen unter anderem:

- Rückmeldungen geben,
- Aufmerksamkeit und Bestätigung signalisieren,
- Wortwiederholungen tätigen,
- bei der Suche nach passenden Ausdrücken unterstützen,
- auf vorherige Äußerungen eingehen,
- Nachfragen stellen,
- Zusammenfassungen anbringen (vgl. ebd.).

Hiermit sind konkrete Gesprächshandlungen beschrieben, anhand derer die Interaktionsteilnehmer*innen den Eindruck gewinnen können, dass ihr Gegenüber kooperativ ist. Die Differenz zwischen Kooperation und Kooperativität hält Fiehler wie folgt fest:

„Kooperativität erhält [...] den Charakter einer spezifischen Modalität der Gesprächsführung. Während also kommunikative Kooperation bedeutet, daß (sic!) Gesprächsbeiträge unter und durch die Berücksichtigung von Konventionen aufeinander bezogen werden, ist kommunikative Kooperativität eine Modalität des gemeinsamen Handelns“ (Fiehler 1999: 55).

Damit sich diese Modalität einstellt, müssen die Interaktant*innen auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sein. Ein solches gemeinsames Ziel könnte sein, einen Konflikt zu beenden oder, wie in dieser Studie, eine fachliche Aufgabe zu lösen.

Mit der Unterscheidung von Kooperation und Kooperativität kann also einerseits dem Umstand Rechnung getragen werden, dass bereits der interaktive Aushandlungsprozess mit aufeinander bezogenen Gesprächsbeiträgen kooperativ ist. Insofern ist Kooperation immer auch eine Form der Interaktion. Unter dem Begriff der Kooperativität wird andererseits deutlich, dass das Auftreten von kooperativen (Gesprächs-)Handlungen nicht zwangsläufig vorliegen muss, sondern dass es einer gemeinsamen Sache oder eines gemeinsamen Zweckes bedarf, die auf übereinstimmende Ziele ausgerichtet sind (vgl. ebd.).

Die Aufgabenbearbeitung bietet eine solche gemeinsame Sache, insbesondere wenn zwei Schüler*innen sie zu zweit lösen. So kann das Lösen der Aufgabe zum gemeinsamen Ziel werden. Inwiefern dies gelingt und ob sich Kooperativität ereignet, kann jedoch nur aus den Bearbeitungsprozessen erschlossen werden.

Kooperation im Lichte sozialkonstruktivistischer Lerntheorien

Die ausgeführte interaktionistische Rahmung von Kooperation (als kommunikative Kooperation und Kooperativität) ist anschlussfähig an eine sozialkonstruktivistische Lerntheorie, die die Interaktion zur Grundlage des Lernens erhebt. Denn aus sozialkonstruktivistischer Sicht ist Lernen nicht in erster Linie ein kognitiver Prozess der Veränderung von *individuellem* Wissen, sondern ein *kollektiver Prozess*, an dem mindestens zwei Individuen beteiligt sind.

De Boer (2015: 18f.) führt in Anlehnung an Miller (1986) aus, dass Lernen ein kommunikativer Akt ist, in dem sich die Teilnehmenden gegenseitig vermitteln, wie sie die wahrgenommenen Äußerungen deuten. Dies wird auch als Bedeutungsaushandlung bezeichnet.²⁷ Wenn in der Interaktion (zwischen mindestens zwei Personen) neue Deutungsaspekte hervorgebracht werden, können Lernprozesse angestoßen werden, die umfänglicher sind als die Summe der Einzelbeiträge (vgl. ebd.).

Sozialkonstruktivistisch gesehen ist das Lernen auf Interaktionen angewiesen. Insofern bezeichnet Krummheuer (2007: 61) Lernen per se als kooperativen bzw. kollektiven Prozess. Dies ist insbesondere für das fachliche Lernen im Unterricht von Bedeutung.

Die Interaktionstheorie zum fachlichen Lernen wurde zuerst im mathematikdidaktischen Kontext grundgelegt (vgl. Krummheuer 1992;

27 Bedeutungsaushandlung meint die gegenseitige Eröffnung individueller Deutungen, die in einem fortlaufenden Prozess angeglichen werden, um eine von den Gesprächsteilnehmer*innen als gemeinsam geteilt geltende Deutung zu erreichen. Werden dabei neue Deutungen hergestellt, wird dies als Lernen bezeichnet. Damit kann Lernen nicht ausschließlich dem Wissen des einzelnen Individuums zugeschrieben werden, sondern bildet das Resultat, das aus der Dynamik der Interaktion hervorgeht (vgl. de Boer 2015: 23).

Krummheuer/Fetzer 2005; Krummheuer/Brandt 2001). Die in diesem Rahmen durchgeführte Forschung rekonstruierte, wie sich ein mathematisches Thema durch die Verknüpfung der Einzelbeiträge entwickelt (vgl. Krummheuer/Brandt 2001: 98f.; Fetzer/Krummheuer 2005).

Höck arbeitet in ihrer Studie zu ko-konstruktiven Problemlösegesprächen im Mathematikunterricht der Grundschule die Verwobenheit von argumentativem und mathematischem Lernen heraus und macht deutlich, dass „mathematisches argumentatives Lernen und das Lernen zu argumentieren [...] nicht zwangsläufig zeitgleich [erfolgen]“ (Höck 2015: 381). Bedeutsam für den mathematischen Problemlöseprozess sind nach Höck sogenannte Ko-Konstruktionspausen, an deren Anschluss neue Ansätze für eine ko-konstruktive Problemlösung eröffnet werden können (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird eine interaktionistische Forschungsperspektive auf fachliches Lernen im Sachunterricht und im Deutschunterricht eingenommen. De Boer leitet die Bedeutsamkeit des ‚joint meaning makings‘ für philosophische Gespräche im Kontext des Sachunterrichts theoretisch her. Sie fragt, welche Bedingungen dazu beitragen, dass eine kollektive Argumentation entsteht und in einer gemeinsam geteilt geltenden Bedeutung mündet (vgl. de Boer 2018a: 33). Darüber hinaus rekonstruiert sie, wie im philosophischen Gespräch diskursives Lernen anhand der interaktiven Aushandlung von Normen hergestellt wird. Dies geschieht nach de Boer im Prozess durch die Versprachlichung der individuellen Position, die Entfaltung stützender Argumente, das Vornehmen von Kontextualisierungen, die Ko-Konstruktion sowie durch die Entwicklung einer kollektiven Argumentation (vgl. de Boer 2018b: 119).

Im deutschdidaktischen Zusammenhang rekonstruiert Merklinger die ko-konstruktive Herstellung von Figurenverstehen im Vorlesegespräch zwischen Schüler*innen und der Lehrkraft. Sie arbeitet anhand eines Gesprächsausschnitts heraus,

„dass das interaktive Geschehen im Gespräch [...], in seiner Komplexität nicht zu verstehen ist, wenn die Prozesshaftigkeit [...] auf die Rekonstruktion der Zugänge einzelner Schüler*innen unter der Perspektive literarischen Lernens reduziert wird“ (Merklinger 2020: 80).

Merklinger zeichnet nach, dass die Schüler*innen Figuren und ihre Motive sowie Handlungen miteinander vergleichen und Gemeinsamkeiten und Differenzen der Figuren benennen (vgl. Merklinger 2020: 75). Im Kontext des fachlichen Lernens benennt sie die Praktiken „Begriffe ausdifferenzieren“ sowie das „Sprechen in Möglichkeiten“ (ebd.), die sich im Schnittfeld von sprachlichem und literarischem Lernen ereignen.

Eine weitere Studie legt jüngst Bär (2021) vor, die die kollaborative Textproduktion von Drittklässler*innen in der Interaktion untersucht und durch den interaktionistischen und prozessbezogenen Forschungszugriff verschiedene Typen textproduktiver Aushandlungen rekonstruieren konnte. Diese sind:

Inhalte verarbeiten, schriftlich kommunizieren, den Text organisieren sowie die Schreibaufgabe ausdeuten. Die zahlreichen textproduktiven Handlungen (und Subhandlungen) veranschaulichen eindrücklich, wie viel gedankliche Arbeit und Aushandlung in den Textproduktionsprozessen liegen. Bär kann mit ihrer Studie zeigen, dass sich bereits Grundschüler*innen beim kollaborativen Schreiben tiefgreifend mit der Textbedeutung auseinandersetzen und zahlreiche Entscheidungen für ihre Texte treffen (vgl. Bär 2021: 262f.).

Die ausgewiesenen Forschungsbeiträge untersuchen Prozesse der Bedeutungsaushandlung und des joint meaning makings in dyadischen und polyadischen Interaktionen.²⁸ Sie geben Aufschlüsse über die Prozesse des Interaktionsverlaufs in fachdidaktisch gerahmten Settings und weisen auf Gesprächsschritte und -praktiken fachlichen Lernens hin. Sie verbinden die Untersuchung fachlichen Lernens mit der Perspektive auf die Prozesse ihrer Herstellung.

In diesem Sinne ist Kooperation (bzw. mit Fiehler Kooperativität) nur aus den Interaktionsprozessen heraus rekonstruierbar und zeigt sich durch Rückgriffe, Erweiterungen, Bezugnahmen und Argumentationen. Dieses Verständnis von Kooperation ist richtungweisend für die vorliegende Arbeit.

2.2 Kooperatives Lernen

Wenn es um die Frage nach der Realisierung von Kooperation im Unterricht geht, so fällt auf, dass fast ausschließlich der Begriff des kooperativen Lernens verwendet wird. Rabenstein/Reh (2007: 24f.) weisen diese Verwendung vor allem einem pädagogisch-psychologischen Forschungskontext zu. Die Begriffsbestimmung erfolgt den Autorinnen zufolge in Abgrenzung zu einem lehrergelenkten Unterricht und verweist auf ein bestimmtes Unterrichtsarrangement, in dem mindestens zwei Schüler*innen zusammenarbeiten (*kooperatives Lernen als Unterrichtsarrangement*). Davon unterscheiden sie das *kooperative Lernen als empirisches Phänomen*, dem sich im Sinne rekonstruktiver und qualitativer Unterrichtsforschung angenähert wird (vgl. ebd.).

Das *kooperative Lernen als empirisches Phänomen* des Unterrichts beschreibt Naujok (2000) in ihrer Untersuchung zur Schüler*innenkooperation.²⁹ Sie versteht darunter jegliche Art der aufgaben-

28 Unter einer ‚dyadischen Interaktion‘ verstehen Krummheuer/Brandt (2001) Gespräche zwischen zwei Interaktionsteilnehmer*innen. Unter ‚polyadischer Interaktion‘ fassen sie größere Interaktionskonstellationen.

29 Naujok nutzt den Begriff „Schülerkooperation“. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Begriff in genderechter Sprache verwendet.

bezogenen Interaktion (vgl. Naujok 2000: 12). Demnach können sich in jeder Arbeitsphase Kooperationssequenzen ereignen.³⁰ Dabei ist eine Nähe zum Begriff der Interaktion zu finden, denn Naujok bezeichnet Kooperation als Interaktionsform, die sie von den Sozialformen Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit abgrenzt. Dabei wird nicht unterschieden zwischen gelungener und nicht gelungener Kooperation (vgl. auch Krummheuer 2007: 61), wodurch Rückschlüsse auf Gestaltungs- und Handlungsspielräumen von Schüler*innen möglich werden (vgl. Naujok 2000: 12).

Im Kontrast dazu wird beim *kooperativen Lernen als Unterrichtsarrangement* die Sozialform des Austauschs zwischen den Schüler*innen didaktisch und methodisch initiiert (vgl. Bonnet/Hericks 2020: 36). Die Kooperation wird damit zur Unterrichtsmethode. Im Folgenden soll zwischen zwei Varianten unterschieden werden:

1. Offene Aufforderungen zum Zusammenarbeiten (z. B. die Reduktion von Arbeitsmaterial oder die mündliche Aufforderung der Lehrkraft, zusammen nachzudenken),
2. Nutzung gezielter Methoden (die im Kontext kooperativen Lernens ausgewiesen werden).

Eine niedrigschwellige Form der arrangierten Kooperation ist die Aufforderung, zusammen nachzudenken und zu arbeiten. Diese Aufforderung steht im Kontrast zur Einzelarbeit, in der Schüler*innen alleine arbeiten sollen. Die Reduktion des Arbeitsmaterials ist ebenfalls ein Arrangement, das die Schüler*innen rein physisch dazu herausfordert, zusammenzuarbeiten.³¹ Die Formen können als offen verstanden werden, wenn sie keine konkreten Handlungsanweisungen oder Vorgaben an die Schüler*innen richten und das Arbeitsmaterial, an dem die Schüler*innen arbeiten sollen, nicht explizit auf Kooperation hin ausgerichtet ist. Mit der Nutzung gezielter Methoden (z. B. Gruppenpuzzle, Think-Pair-Share, ...) sind bestimmte und höhergradig didaktisch inszenierte Unterrichtsarrangements angesprochen, die im Zusammenhang mit dem kooperativen Lernen aufgeführt werden (vgl. Borsch 2019: 63ff.). Im Gegensatz zu dem Verständnis von Kooperation als empirischem Phänomen wird hier deutlicher zwischen Interaktion und Kooperation unterschieden.

30 Naujok grenzt ihre Studie von solchen ab, die die Effektivität und Wirksamkeit kooperativen Lernens nachweisen möchten. Krummheuer verweist auf die Überbestimmtheit des Begriffs ‚kooperatives Lernen‘, da Lernen prinzipiell ein kooperativer bzw. kollektiver Prozess ist (vgl. Krummheuer 2007: 61ff.).

31 Diese Vorgehensweise findet im Rahmen des kollaborativen Textschreibens Verwendung (vgl. Bär 2021: 93ff.; Reichardt 2021: 193). In diesem schreibdidaktischen Setting werden die Schüler*innen durch die Reduktion des Arbeitsmaterials dazu aufgefordert, zu zweit einen Text zu schreiben. Bär hält diesbezüglich fest: „In der Pilotstudie wurde die Beobachtung gemacht, dass getrennte Schreibmaterialien (zwei Blätter und zwei Stifte) zu getrennten Schreibprozessen führen können“ (Bär 2021: 95).

Zur Darstellung der Forschungslandschaft werden nachfolgend zwei Strukturierungslinien nachgezeichnet, die sich u.a. nach Rabenstein/Reh (2007) und Bonnet/Hericks (2020) bestimmen lassen. Zunächst werden *theoretische Annahmen zu Bedingungen kooperativen Lernens* vorgestellt und dann *Forschungsbemühungen zum kooperativen Lernen* sowie deren Ergebnisse präsentiert.

Theoretische Annahmen zum kooperativen Lernen

Mit dem kooperativen Lernen ist die Loslösung vom lehrer*innenzentrierten und die Hinwendung zum schüler*innenzentrierten Unterricht verbunden, die mit dem Aufkommen von konstruktivistischen Lerntheorien gefordert wurde (vgl. Rabenstein/Reh 2007: 23f.).

Bei näherer Sichtung des umfangreichen Forschungsfeldes fällt auf, dass das kooperative Lernen durch zahlreiche präskriptive Annahmen geprägt ist, die federführend von Slavin (1995), Johnson/Johnson (1994) sowie Cohen (1994) eingebracht wurden. Damit geht einher, dass nicht jede Form des gemeinsamen Arbeitens (von mindestens zwei Schüler*innen) als kooperatives Lernen bezeichnet wird. So wurden Bestimmungsmerkmale entwickelt, um das kooperative Lernen näher einzukreisen. Mit Johnson/Johnson (1994) ist das kooperative Lernen durch fünf Bestimmungsmerkmale gekennzeichnet, die vermehrt (teils begrifflich variierend) zitiert werden (z. B. Borsch 2019: 27-34; Bleck/Lipowsky 2021: 2; Nell-Tuor 2019: 137). Darunter fallen:

1. eine positive Interdependenz,
2. individuelle Verantwortlichkeit,
3. Face-to-face-Interaktion,
4. soziale Fähigkeiten sowie
5. eine Reflexion der Arbeitsphase.³²

Diese fünf Merkmale werden häufig herangezogen, um kooperatives Lernen zu definieren. Bonnet/Hericks (2018: 225f.) gehen von einem Spektrum aus,

32 Mit positiver Interdependenz ist gemeint, dass die Schüler*innen gemeinsame Ziele verfolgen und aufeinander angewiesen sind, um die Aufgabe zu lösen. Die Konzeption der Aufgabe ist zentral, um diesem Umstand gerecht zu werden. Sie sollte nur dann gelöst werden können, wenn jedes Gruppenmitglied einen Beitrag leistet. Dies wird meist methodisch gesteuert, indem z. B. jedes Mitglied jeweils Informationen erhält, die den anderen nicht vorliegen. Damit geht die individuelle Verantwortlichkeit einher, sodass jedes Mitglied der Gruppe einen Beitrag leisten muss. Kennzeichen des kooperativen Lernens ist die Face-to-face Interaktion, also die direkte Interaktion zwischen den Mitgliedern, was wiederum soziale Fähigkeiten und Kooperationsbereitschaft erfordert. Die Reflexion des Gruppenprozesses ist beim Auftreten von Herausforderungen relevant, sollte aber auch das gemeinsame Arbeiten zum Gegenstand machen (vgl. Bleck/Lipowsky 2021: 2).

zwischen einer sehr weiten und einer sehr engen Definition des kooperativen Lernens. Als Unterscheidungsmerkmal dient ihnen einerseits die Einhaltung der fünf Basiselemente sowie der Grad an Vorstrukturierung. In einer sehr weiten Definition fassen sie das kooperative Lernen als offene Partner- und Gruppenarbeit, in der Ziele und Arbeitsweisen weniger klar vorgegeben, sondern durch die Schüler*innen gestaltet werden. In einer etwas engeren Definition weist das kooperative Lernen die fünf Basiselemente (nach Johnson/Johnson 1994, s.o.) auf. Es handelt sich somit um eine durch Vorgaben strukturierte Interaktion. In einem engen Verständnis werden jenseits dieser Merkmale auch die Ko-Konstruktion von Wissen als Bestimmungsmerkmal des kooperativen Lernens erachtet (vgl. ebd.). Demnach wird nur eine solche Form als kooperatives Lernen verstanden, in der auch eine Ko-Konstruktion von Wissen stattfindet.

Trotz der verbreiteten Verwendung der Bestimmungsmerkmale wird auch Kritik an ihnen geübt. So gibt der theoretische Rahmen trotz herangezogener sozialkonstruktivistischer Grundlage starre Strukturvorgaben zum kooperativen Lernen vor. Diese Struktur steht den Leitgedanken des Sozialkonstruktivismus entgegen, in dem von einer kulturellen und sozialen Situierung von Lernprozessen ausgegangen wird. Die Vorstrukturierung lässt die institutionellen und organisatorischen Ordnungen außer Acht, in die das kooperative Lernen eingebettet ist (vgl. Bonnet/Hericks 2020: 43).

Forschungsstand zum kooperativen Lernen

Das Forschungsfeld zum kooperativen Lernen lässt sich mit Rabenstein/Reh in zwei große Bereiche untergliedern. Der erste Bereich setzt sich mit der *Effektivität und Wirksamkeit* kooperativen Lernens anhand von Schüler*innenleistungen auseinander und der zweite untersucht *Handlungsanforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen in Interaktionsprozessen* (vgl. Rabenstein/Reh 2007: 23-26). Diese Strukturierungslinien aufgreifend, werden im Folgenden Studien und Erkenntnisse zusammengestellt, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Dabei ist der zweite Diskursstrang von größerer Bedeutung.

Effektivität und Wirksamkeit kooperativen Lernens

Die überwiegende Mehrheit an Studien zur Effektivität kooperativen Lernens misst dies an den Ergebnissen und Leistungen der Schüler*innen (vgl. zusammengeführt z. B. Eckermann 2017: 122f.). Verfolgt wird u.a. die Frage, welche Schüler*innen von kooperativem Lernen profitieren, welche Gruppenzusammensetzungen und Interaktionsformen besonders förderlich sind und welche Merkmale die bearbeiteten Aufgaben aufweisen sollten.

Zunächst können allgemeinere Erkenntnisse festgehalten werden, die Bonnet/Hericks unter Rückgriff auf eine Metastudie von Johnson/Johnson (1994) zu den schüler*innenseitigen Effekten des kooperativen Lernens referieren. Als belegt gilt, dass Schüler*innen beim kooperativen Lernen bessere fachliche Leistungen erzielen als beim Frontalunterricht, dass die Lernzeit im Unterricht erhöht ist und dass sich ein Zuwachs an sozialer Unterstützung verzeichnen lässt (vgl. Bonnet/Hericks 2020: 49f.).

Gefragt wurde ebenfalls, wer vom kooperativen Lernen profitiert, wobei eine Studie von Shachar (2003) leistungsschwächere Schüler*innen (low-achievers) im Vorteil sieht. Sie weisen die größten Zugewinne beim fachlichen Lernen auf (vgl. Bonnet/Hericks 2020: 50f.).

Hinsichtlich einer Interaktion, die als lernförderlich erachtet wird, arbeiten Nemeth et al. (2019: 54) heraus, dass die aktive Beteiligung aller Gruppenmitglieder relevant ist, genauso wie das kognitive Niveau der Redebeiträge. Auch ein Aushandeln verschiedener Sichtweisen und Argumente gilt als wichtiges Merkmal.

Der gestellten Aufgabe misst insbesondere Cohen (1994: 29) mit ihrer Studie eine besondere Bedeutung bei. Sie gibt zu bedenken, ob die erteilte Aufgabe tatsächlich eine ‚echte‘ Gruppenaufgabe ist, sie also nur mit dem Wissen aller gelöst werden kann. Dementsprechend erfordern Routineaufgaben andere Lernaktivitäten als komplexere Problemlöse- oder Entdeckeraufgaben. Auch eine zu starke Strukturierung kann kooperativem Lernen entgegenstehen, nämlich dann, wenn sie die Gruppenmitglieder zum Mikromanagement verleitet. Hinsichtlich der Auswahl von Aufgaben weisen Bleck/Lipowsky (2021: 11) die Komplexität von Aufgaben aus, die zum Fragen anregen, unterschiedliche Lösungswege zulassen und kognitive Konflikte hervorrufen sollten. Dabei ist bereits die Beschaffenheit der Aufgabenstellung ausschlaggebend.

Haitink/Haenen (2002: 20) entwerfen in Anlehnung an Wills (1996) sechs Aufgabentypen, die sie als besonders geeignet für das kooperative Lernen erachten. Darunter zählen sie Aufgaben zum:

1. Sammeln und Ordnen (z. B. Brainstorming),
2. Ordnen und Sortieren (z. B. Ranglisten erstellen),
3. Vergleichen (z. B. von Textstellen),
4. Untersuchungen durchführen,
5. Persönliche Erfahrungen austauschen,
6. Kreative Aufgaben.

Derartige Aufgaben sind geeignet, weil sie die Interaktion zwischen den Schüler*innen sowie die Ausführung verschiedener Gesprächshandlungen erfordern.

Die Erkenntnisse zum kooperativen Lernen geben Auskunft über Wirkfaktoren und Zusammenhänge zwischen bestimmten Gestaltungs-

merkmalen des Settings (z. B. Gruppenzusammensetzung, Qualität der Interaktion, Merkmale von Aufgaben, etc.) und den Leistungen der Schüler*innen. Sie sind insofern zur Gestaltung von Lernsettings relevant.

Die Erkenntnisse ermöglichen jedoch keine Auskunft über die Prozesse in kooperativen Lernformen. Eckermann weist dies als den Unterschied zwischen einer Produkt- und einer Prozessperspektive auf kooperatives Lernen aus. Während Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit wichtige Erkenntnisse darüber liefern, welche Faktoren den Lernerfolg des kooperativen Lernens beeinflussen, bleibt zugleich unklar, vor welchen Handlungsanforderungen Schüler*innen beim Kooperieren stehen und welche Gestaltungsmöglichkeiten sie haben (vgl. Eckermann 2017: 127; auch Reh/Rabenstein 2007: 23ff.).

Handlungsanforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten in kooperativen Interaktionen

Diesen Fragen geht ein Forschungsstrang der rekonstruktiven und interpretativen Unterrichtsforschung nach (vgl. Rabenstein/Reh 2007: 31). Seltener findet sich in diesem Zusammenhang der Begriff ‚kooperatives Lernen‘ wieder.³³ Die Studien verfolgen vielmehr die Interaktionen zwischen Schüler*innen. Nachfolgend werden vier Studien beleuchtet, die hinsichtlich der Kooperation von Schüler*innen im Unterricht relevant sind.

Eine der ersten Studien zur Schüler*innenkooperation legt Naujok (2000) vor. Sie versteht Schüler*innenkooperation als Form der unterrichtlichen Interaktion, die ein Phänomen des Unterrichts darstellt. In diesem Sinne bezeichnet Naujok jegliche Art der aufgabenbezogenen Interaktion als Schüler*innenkooperation (vgl. Naujok 2000: 12). Hiermit verschiebt sich der Fokus von äußeren Bedingungen und theoretischen Merkmalen von Kooperation hin zu den tatsächlichen Formen und Ausprägungen, die sich aus der Perspektive der Schüler*innen beim Interagieren ergeben. Im Rahmen ihrer Untersuchung identifiziert sie mehrere Kooperationshandlungen und drei Kooperationsstypen, in denen die Vorstellungen der Schüler*innen beim Zusammenarbeiten hervortreten (vgl. Naujok 2000: 165). Darunter fällt das Erklären, Vorsagen, Abgucken, Vergleichen, zur Verfügung stellen von Arbeitsmaterialien, Erfragen und Metakooperieren (vgl. ebd.). Die drei rekonstruierten Kooperationsstypen sind das Nebeneinanderher-Arbeiten, das

33 Unter Berücksichtigung der Ausführungen bei Krummheuer (2007: 61f.) kann dies darauf zurückgeführt werden, dass im Diskurs interpretativer und rekonstruktiver Unterrichtsforschung eher die soziale Herstellung von Bedeutung in den Blick gerät, die ohnehin in der Interaktion stattfindet und die Kooperation der Beteiligten erfordert. Tendenziell wird in qualitativ-rekonstruktiv und qualitativ-interpretativen Untersuchungen eher der Begriff ‚Kooperation‘ oder ‚Schüler*inneninteraktion‘ genutzt.

Helfen sowie das Kollaborieren. Die Typen unterscheiden sich in ihrer Intensität der Interaktion, der aufgabenbezogenen Beziehungsstruktur sowie der gemeinsamen Themenfokussierung. Die Studie macht deutlich, wie sich Schüler*innenkooperationen im Unterricht vollziehen und nimmt Handlungen in den Blick, die jenseits des fachlichen Lernens und Leistens für die Schüler*innen relevant sind.

De Boer untersucht den Klassenrat als interaktive Praxis auf mehreren Ebenen.³⁴ Auf der Ebene der Reziprozität arbeitet sie Aspekte der Verständigung und der Kooperation zwischen den Schüler*innen im selbstgeführten Klassenrat heraus (vgl. de Boer 2006: 56). So zeigen einige der Sequenzen ähnliche Gesprächsschritte bei der schüler*innenzentrierten Durchführung des Klassenrats. Die Schüler*innen sprechen sich direkt an, stellen wechselseitig thematische Bezüge zueinander her, geben bestätigende Rückmeldungen, begründen ihr Handeln, fordern Argumentationen ein, entwickeln eine gemeinsame Konfliktdefinition und finden eine Einigung (vgl. ebd.: 175). Bezogen auf die kooperative Einigung am Ende der Sequenzen stellt de Boer die Frage, ob diese Einigung ein Resultat überzeugender Argumentation darstellt oder ob es sich um eine taktische Erwägung im Rahmen des vorgegebenen Settings des Klassenrats handelt (vgl. ebd.: 183).

In einer weiteren rekonstruktiven Studie untersucht Eckermann Differenzpraktiken von Schüler*innen der dritten Klasse beim kooperativen Lernen in Schreibkonferenzen (vgl. Eckermann 2017: 18). Dabei sind nach Eckermann kooperative Lernsituationen hochgradig anspruchsvoll in Hinblick auf die praktischen Handlungen der Kinder. Eckermann identifiziert die vier zentralen Handlungsprobleme: „Warten und Anfangen, Reihenfolge bestimmen, Vorlesen und Zuhören sowie Rückmeldungen geben“ (Eckermann 2017: 173). Insbesondere beim ‚Warten und Anfangen‘ stellt sich mit Eckermann nicht automatisch die unterrichtsförmige Interaktion ein, sondern Schüler*innen sind damit konfrontiert, die Arbeitssituation herzustellen. Dazu gehören peerkulturelle Praktiken, die ein Abarbeiten der ihnen zur Verfügung stehenden Wartezeit offenlegen. Zur Bearbeitung der Handlungsprobleme greifen die Schüler*innen sowohl auf ihr Alter als auch auf körperliche Leistungsfähigkeit als Differenzkriterien zurück (vgl. ebd.: 218f.). Vor dem Hintergrund seiner Rekonstruktionen kommt Eckermann zu dem Schluss, dass die hervorgebrachten Differenzen stetig im Unterricht bearbeitet werden, trotz vorliegender unterrichtsmethodischer und -didaktischer Vorschläge (vgl. ebd.: 318).

Hackbarth untersucht Handlungspraktiken und aufgabenbezogene Interaktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (vgl. Hackbarth 2017: 12). Die Grundlage bildet die ‚spontan emergierende‘ Interaktion zwischen den

34 De Boer unterscheidet mit Blick auf ihre Analyseergebnisse zwischen den Ebenen: Gesprächsorganisation, Sachverhaltsdarstellung, Handeln, Beziehungen und Identitäten sowie Reziprozität (vgl. de Boer 2006: 56).

Schüler*innen. Hackbarth rekonstruiert drei Typen von Schüler*innen-Interaktionen: „Ko-Konstruktion, Instruktion und Konkurrenz“ (ebd.: 81). Diese drei Typen unterscheiden sich hinsichtlich der Differenzkonstruktionen zwischen Können und Nicht-Können, der jeweiligen Positionierungen sowie der Praktiken der Aufgabebearbeitung. Während Hackbarth im Typen ‚Ko-Konstruktion‘ das Erklären und Diskutieren rekonstruieren kann, ist der Typ ‚Instruktion‘ durch Anweisen und Befolgen gekennzeichnet. Beim Typ ‚Konkurrenz‘ wird das Diskutieren zur Nebensache (vgl. ebd.: 137). Nur im Typ ‚Ko-Konstruktion‘ findet Hackbarth das Erklären und Lernen. Dabei bestätigen sich „die lernförderlichen Erwartungen an das Erklären [...] in einem inkludierenden Interaktionsmodus, d.h. unter Bedingungen eines gemeinsamen gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraumes“ (Hackbarth 2017: 144).

Den ausgewählten Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie zwar prinzipiell Interaktionsprozesse zwischen Schüler*innen als bedeutsam für das (fachliche) Lernen erachten, dass ihnen aber kein normativer Begriff von kooperativem Lernen zugrunde liegt. Vielmehr beschreiben sie Kooperation aus den Handlungsanforderungen heraus, die sich für die Schüler*innen ergeben. Sie machen deutlich, dass das kooperative Arbeiten hochgradig komplex ist; nicht nur als Schüler*in, sondern auch als Peer. Dabei kommt es zu Prozessen der Differenzherstellung sowie zur Reproduktion schulischer Ordnungen und Normen. Insofern vollziehen sich beim Kooperieren Interaktionshandlungen, die zum Teil auch jenseits fachlicher Ansprüche bestehen können. Durch das Aussetzen stark präskriptiver und programmatischer Haltungen gegenüber der Qualität des Unterrichts machen die Ergebnisse deutlich, dass den unterrichtlichen Prozessen Eigenarten eingeschrieben sind, die für die Interaktant*innen funktional sind.

Zugleich bieten sie aber auch Anknüpfungspunkte hinsichtlich der argumentativen und fachlichen Tiefe der Schüler*innenbeiträge (z. B. de Boer 2006: 219). Untersuchungen, die an der fachlichen Dimension von kooperativen Aufgabebearbeitungen interessiert sind, zeigen, dass Schüler*innen Themen auf mindestens drei Interaktionsebenen verhandeln: auf sozialer Ebene, auf organisatorischer Ebene und auf fachlich-inhaltlicher Ebene (vgl. Höck 2015: 219ff.; Bär 2021: 26ff.). Dabei wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand im Unterricht mit organisatorischen Fragen verbunden ist und zugleich nicht ohne die Aushandlung von sozialen Rollen auskommt (vgl. Bär 2021: 26f.). Fachliches Lernen im Unterricht ist insofern nie nur an Fachlichkeit ausgerichtet, sondern ist ein sozialer Prozess, der Aspekte der Arbeitsorganisation unterliegt (vgl. auch de Boer 2015: 32; Breidenstein/Tyagunova 2020: 215).

Da die drei Ebenen der Aufgabebearbeitung einen wichtigen analytischen Rahmen liefern (siehe Kap. 3.4), wird im Folgenden entfaltet, welche theoretischen Annahmen jeweils mit diesen Ebenen einhergehen. Definitiv wird

sich einerseits an Bär (2021) sowie Höck (2015) angelehnt und andererseits werden die drei Interaktionsebenen für diese Arbeit inhaltlich ausdifferenziert. Insbesondere das Verständnis der sozialen Ebene sowie auch der fachlich-inhaltlichen Ebene basieren auf eigenen Annahmen, die in dieser Form nicht bei Bär oder Höck zu finden sind.

2.3 Interaktionsebenen der kooperativen Aufgabenbearbeitung

2.3.1 Die soziale Ebene

Die soziale Ebene der Aufgabenbearbeitung beschreibt Bär (2021: 27) als grundlegende Ebene, auf der Beziehungsarbeit zwischen Schüler*innen geleistet wird und die mit sozialen Rollen einhergeht: Kinder agieren im Unterricht nicht nur aus ihrer Schüler*innenrolle heraus, sondern auch aus der Rolle der Gleichaltrigen (vgl. z. B. de Boer 2006). Dabei kommt es zu Praktiken der Selbstdarstellung, der Positionierung sowie der Adressierung, durch die Kinder Bilder von sich selbst und von den anderen entwerfen (vgl. de Boer 2006: 202). Diese Praktiken können zu Asymmetrien auf Beziehungsebene und damit zu Spannungen oder Konflikten führen, die die arbeitsorganisatorische und die fachlich-inhaltliche Ebene beeinflussen. Da jegliche Form der aufgabenbezogenen Kommunikation immer auch soziale Interaktion ist, erweist sich die Berücksichtigung der sozialen Interaktionsebene als unerlässlich. Die soziale Interaktionsebene wird im Rahmen dieser Arbeit auf der Grundlage von drei zentralen Perspektiven beleuchtet:

1. das Rollenhandeln,
2. die Positionierungen im Gespräch,
3. die aufgabenbezogene Beziehungsstruktur zwischen den Schüler*innen.

Die Perspektivierung der sozialen Ebene verbindet Aspekte der Interaktionstheorie (Goffman 1969) mit der analytischen Fokussierung auf Positionierungsprozesse und berücksichtigt bekannte Erkenntnisse zur Gestaltung möglicher Beziehungsstrukturen der Schüler*innenkooperation.

Rollenhandeln

Während der Aufgabenbearbeitung interagieren in dieser Studie immer zwei Schüler*innen miteinander. Dies geschieht im öffentlichen, schulischen Rahmen, durch den bestimmte Erwartungen an ihr Verhalten geknüpft werden. Mit

de Boer handeln Kinder in der Schule nicht frei, sondern stimmen ihr Handeln auf schulische Ordnungen ab. Zugleich – so hebt de Boer hervor – interagieren die Kinder als Gleichaltrige miteinander und stehen in sozialen Beziehungen zueinander. Dabei können sie ‚peereigene‘ soziale Ordnungen erzeugen, die wenig Bezug zur schulischen Ordnung aufweisen (vgl. de Boer 2009a: 105). De Boer kontrastiert die schulische Ordnung von der peereigenen Ordnung und rahmt dies unter Verwendung der Interaktionstheorie nach Goffman (vgl. ebd.).

Goffman beschreibt die soziale Interaktion durch die Theater-Metapher der Darstellung (performance), die immer von mehreren Teilnehmenden einer Interaktionssituation durchgeführt wird. Diese Teilnehmenden bezeichnet Goffman (in Anlehnung ans Theater) als Darsteller*innen, Publikum, Zuschauer*innen oder Mitspieler*innen (vgl. Goffman 1969: 16). Die Darsteller*innen sind jedoch nicht gänzlich frei in ihrem Part der Darstellung, sondern die Darstellung entfaltet sich auf der Grundlage von Handlungsmustern, die Goffman als Rolle bezeichnet (vgl. Abels 2020: 245). Rollen sind mehrfach wiederholbar und Teil von Sozialbeziehungen. Die soziale Rolle definiert Goffman als die „Ausübung von Rechten und Pflichten [...], die mit einem bestimmten Status verknüpft sind“ (Goffman 1969: 14f.). Sie können eine oder mehrere Teilrollen umfassen. Zur Erfüllung der Schüler*innenrolle gehören typische Handlungsmuster wie das Aufzeigen, das Sprechen nach Erlaubnis, das Bedienen gesetzter Zugzwänge sowie das Ausüben von Tätigkeiten nach Aufforderung. Goffman geht davon aus, dass die Teilnehmenden versuchen, die Darstellung zu beeinflussen. Dies geschieht in dem Versuch, einen bestimmten Eindruck von sich zu vermitteln und sich vor dem Publikum zu behaupten (vgl. Abels 2020: 242). Die Rolle wird maßgeblich durch den Ort der Darstellung mitbestimmt, wobei Goffman zwischen Vorder- und Hinterbühne unterscheidet.³⁵

Für den schulischen Kontext gibt es Überlegungen, Goffmans Metapher von Vorder- und Hinterbühne auf den Unterricht zu übertragen. Grundlegend ist Zinneckers Leitartikel „Die Schule als Hinterbühne“, in dem er drei Orte der Hinterbühne unterscheidet: Die Schüler*innentoilette, das Klassenzimmer und den Unterricht selbst (Zinnecker 1978). Die Präsenz der Hinterbühne wird mit Zinnecker auch als ‚Unterleben‘ bezeichnet, in dem ein kontrastierendes Regelwerk wirkt (vgl. auch Zinnecker 2001: 251). Die Vorderbühne hingegen

35 Die Begriffe bilden eine Metapher für den Wechsel von Darstellungsformen (vgl. Dellwing 2014: 102f.). Auf der Vorderbühne tritt man vor einem größeren Publikum in Erscheinung, das die eigenen Handlungen und Äußerungen beobachtet und bewertet. Die gewählten Darstellungsformen sind am Erhalt eines positiven Selbstbildes ausgerichtet, man zeigt sich bemüht, einen guten Eindruck von sich zu hinterlassen (vgl. ebd.). Die Hinterbühne bildet hingegen privatere Kontexte, zu dem das Publikum keinen Zugang hat „und an denen der Darsteller [...] den Charakter, den er auf der Bühne spielt, hinter sich lassen kann“ (Dellwing 2014: 102f.).

umfasst Handlungen, durch die Lehrkräfte und Schüler*innen die offiziellen Zwecke und Normen der Schule aufrechterhalten.

Im derzeitigen Forschungsdiskurs besteht Einigkeit darin, von einer Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit von Vorder- und Hinterbühne auszugehen. So problematisiert Eckermann, dass durch die Metapher eine Trennung suggeriert wird, die nicht aufrecht zu erhalten ist. Denn das, was für Lehrer*innen die Hinterbühne ist, kann durchaus zeitgleich die Vorderbühne für Schüler*innen sein (vgl. Eckermann 2017: 187).

Vor diesem Hintergrund kann bei der Untersuchung von kooperativen Aufgabenbearbeitungen davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen auch als Peers miteinander agieren.

Positionierungen

Die Darstellungsformen, die während der Aufgabenbearbeitung vollzogen werden, geben preis, wie sich die Schüler*innen gegenüber sich selbst und ihren jeweiligen Tandempartner*innen darstellen. Dieser Vorgang der Selbst- und Fremddarstellung kann über Positionierungen im Gespräch rekonstruiert werden. Das Konzept der Positionierung stammt ursprünglich aus der Psychologie und fragt nach den Identitätskonstruktionen im Gespräch. In konversationsanalytischen Arbeiten wird mit Positionierung untersucht, wie Akteur*innen Handlungsmöglichkeiten im Gespräch herstellen (vgl. Steen 2011: 202). Eine Kombination aus psychologischen und konversationsanalytischen Ansätzen findet sich bei Deppermann/Lucius-Hoene. Als ‚Positionierung‘ bezeichnen sie

„ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind“ (Deppermann/Lucius-Hoene 2004: 168).

Die konkreten Formen der Darstellung geben Hinweise darauf, wie Menschen ihre jeweiligen Rollen ausdeuten und welche Bilder sie von sich und den anderen erzeugen. Damit sind Positionierungen beanspruchte Identitätsgeltungen, die sich auf sich selbst oder andere beziehen können (vgl. ebd.). Steen führt aus, dass Positionierungen als flexible, nicht determinierte Mechanismen wirken, die je nach Situation veränderbar sind (vgl. Steen 2011: 202).

Auf sich selbst bezogene Identitätsgeltungen werden als ‚Selbstpositionierung‘ bezeichnet. Die Identitätsgeltungen, die auf andere bezogen sind, werden ‚Fremdpositionierungen‘ genannt (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004: 170). Selbstpositionierung umfasst Informationen, die Interaktant*innen durch das Handeln von sich selbst preisgeben. So könnten

sich Schüler*innen, die Arbeitsmaterialien in Besitznehmen und Einbehalten, als befähigt im Schreiben positionieren. Mit Fremdpositionierung ist die mit der Selbstpositionierung verbundene Darstellung des Gegenübers gemeint. Am Beispiel des Einbehaltens der Arbeitsmaterialien könnten demnach die Tandempartner*innen als weniger kompetent im Schreiben positioniert werden. Selbst- und Fremdpositionierung hängen miteinander zusammen: „Indem ich für mich selbst in einer Interaktion bestimmte Identitätsaspekte reklamiere, weise ich auch meinem Interaktionspartner bestimmte Identitätsaspekte zu“ (Deppermann/Lucius-Hoene 2004: 170). Die reklamierten Identitätsaspekte werden in der Interaktion bearbeitet. Bonanati hebt in Anlehnung an Hitzler (2012) den Angebotscharakter hervor und spricht von Positionierungsangeboten, die von den Interaktant*innen angenommen, hinterfragt oder zurückgewiesen werden können (vgl. Bonanati 2018: 168f.).

Für die vorliegende Untersuchung erweist es sich als besonders relevant, wie diese Positionierungsangebote bei Schüler*innen während einer kooperativ angelegten Aufgabenbearbeitung gestellt werden und wie auf diese reagiert wird. Sie ermöglichen Auskünfte über die Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen sowie über ihre Beziehungsstruktur. Darüber hinaus erlauben sie einen Blick darauf, wie die Schüler*innen ihre jeweiligen Rollen ausdeuten. Denn „Selbst- und Fremdpositionierungen verweisen [...] auf die normativen Orientierungen der Gesprächsteilnehmer/innen“ (Bonanati 2018: 170).

Beziehungsstruktur

„In Kommunikation geht es immer auch um die Beziehung zwischen den Beteiligten, ja man kann sagen, dass es primär um die Beziehung zwischen den Beteiligten geht und die Beziehung an der jeweils angesprochenen Sache oder am Thema entwickelt und ausgearbeitet wird“ (Pfab 2021: 19).

Übertragen auf die kooperative Aufgabenbearbeitung bedeutet dies, dass Schüler*innen nie nur den durch die Aufgabe an sie gestellten Fachinhalt bearbeiten, sondern auch an ihrer Beziehung zueinander arbeiten.

Die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gilt einerseits vor dem Hintergrund von generationalen Ordnungen als asymmetrisch. Scholz beschreibt die Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern als „Strukturmerkmal unserer Kultur“ (Scholz 2009: 243). Darüber hinaus gilt die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung auch hinsichtlich institutioneller Ordnungen als asymmetrisch, da Lehrpersonen andere Verantwortungen, Rechte und Pflichten zukommen als Schüler*innen. Für Unterrichtsgespräche zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zeigt sich bis heute, dass diese weitestgehend nach Mehans (1979) bekanntem Muster Initiation-Reply-Evaluation erfolgen. So sind Lehrkräfte diejenigen, die Kommunikation herbeiführen, das Rede-

recht zuweisen und den größten Raum für Deutungen, Behauptungen und Erklärungen beanspruchen (für einen detaillierten Überblick vgl. de Boer 2015).

Demgegenüber gelten Peer-Beziehungen in der Schule als weniger asymmetrisch als die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, da das Machtverhältnis als ausgeglichener betrachtet wird. Unter Rückgriff auf Wygotski (1978) und Youniss (1994) hält Eckermann fest, „dass Kinder aufgrund eines etwa ähnlichen Entwicklungsstands mit ihren Peers eher auf ‚Augenhöhe‘ interagieren und somit entscheidend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Einfluss nehmen“ (Eckermann 2017: 90). Die Gleichaltrigen-Beziehung ist aber nicht frei von möglichen Asymmetrien. Insbesondere die Aufgabenbearbeitung als schulisch gerahmte Lernsituation ist anfällig dafür, dass Schüler*innen die an Lehrpersonen beobachteten Gesprächs- und Handlungsmuster übernehmen (vgl. ebd.).

Die Art der Beziehung zwischen den Schüler*innen ist als Beziehungsstruktur beschreibbar. Mit der Beziehungsstruktur wird auf den Begriff Bezug genommen, den Naujok im Rahmen ihrer Untersuchung zur Schüler*innenkooperation verwendet (vgl. Naujok 2002: 66). Sie differenziert zwischen der aufgabenbezogenen Beziehungsstruktur, die unbedeutend entwickelt ist, der asymmetrischen Beziehung und der symmetrischen Beziehung (vgl. Naujok 2002: 68).

In der vorliegenden Studie wird der Grad an Symmetrie (als Teil der sozialen Ebene) sowohl an der Ausgestaltung der arbeitsorganisatorischen als auch an der Ausgestaltung der fachlich-inhaltlichen Ebene fest gemacht. In der asymmetrischen Beziehung haben beide Schüler*innen nicht die gleichen Möglichkeiten, Entscheidungen zur Gestaltung der Arbeitsorganisation zu treffen, sondern deren Festlegungen erfolgt hauptsächlich durch ein*e Schüler*in. Ebenfalls haben die Schüler*innen in der asymmetrischen Beziehung nicht die gleichen Möglichkeiten, Lösungswege zu ermitteln und Wissen zur Bearbeitung der Aufgabe einzubringen. Richtet sich das Schreiben/Lesen hauptsächlich an den Äußerungen und Festlegungen einer Schülerin aus, so deutet dies auf eine asymmetrische Beziehung hin. Dies kann für den Aufgabenbearbeitungsprozess dennoch funktional sein, indem hierdurch Beteiligungsstrukturen³⁶ etabliert werden, die ein arbeitsorganisatorisch-kooperatives Bearbeiten ermöglichen.

Ob eine Beziehung auf fachlich-inhaltlicher Ebene als asymmetrisch strukturiert ist, kann vor allem über Positionierungen der Schüler*innen als

36 Bonanati versteht unter dem Begriff der Beteiligungsstruktur „ein bestimmtes Set an Gesprächsrollen hinsichtlich der (in-)direkten Beteiligung einzelner Personen“ (Bonanati 2018: 144). Dabei geht es ihr um die Frage des Beteiligungsstatus der Sprechenden im Lernentwicklungsgespräch (vgl. ebd.). In dieser Arbeit verstehe ich den Begriff der Beteiligungsstruktur als die Ausgestaltung der Beteiligten zur Übernahme von Handlungsschritten während der Aufgabenbearbeitung.

Wissende und weniger Wissende ersichtlich werden (siehe auch Naujok 2000; Hackbarth 2017). Wie die Schüler*innen zueinanderstehen, spielt eine zentrale Rolle für die Aufgabenbearbeitung und perspektiviert ihre arbeitsorganisatorischen Entscheidungen sowie die fachlichen Aushandlungen.

2.3.2 *Die arbeitsorganisatorische Ebene*

Im Unterschied zu Themen der sozialen Ebene, die in jeglicher Form von Interaktion eine Rolle spielen (auch außerschulisch), sind organisatorische Themen besonders in unterrichtlichen Kontexten beobachtbar, da hier Handlungsabfolgen koordiniert und abgestimmt werden müssen. Dies ist ebenso bei der kooperativen Aufgabenbearbeitung der Fall (vgl. Bär 2021: 27).³⁷

Die Perspektive dieser Studie fokussiert in Anlehnung an Höck (2015) und Bär (2021) diejenigen Prozesse und Handlungsmuster, durch die Schüler*innen den Beginn sowie Fortgang der Aufgabenbearbeitung gestalten und sichern. Die organisatorische Ebene der Aufgabenbearbeitung betrifft insofern die Koordinierung von Tätigkeiten und Handlungsschritten, die zur Lösung und Beendigung der Aufgabe beitragen (vgl. Höck 2015: 219f.).

Die organisatorische Interaktionsebene wird von Höck weitestgehend über Themen der Arbeitsorganisation ausdifferenziert. Zu diesen zählt Höck (2015: 218ff.)

- die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmaterial,
- das Besprechen und Verteilen von Arbeitsschritten,
- die Festlegung einer Reihenfolge beim Arbeiten.

Höck zufolge spielen organisatorische Themen meist zu Beginn der Aufgabenbearbeitung eine Rolle, treten aber auch im Verlauf der Bearbeitung auf. Dass sich Schüler*innen während kooperativen Aufgabenbearbeitungen (implizit oder explizit) mit organisatorischen Themen beschäftigen, ist also bekannt (vgl. Höck 2015; Bär 2021). Versteht man die kooperative Aufgabenbearbeitung als spezielle Interaktionssituation, so stellt sich jedoch die Frage, wie genau darin Organisation hergestellt wird.

Engel setzt sich mit der Frage nach dem Pädagogischen des Organisierens auseinander und unterscheidet vor einem praxistheoretischen Hintergrund

37 Mit ‚Organisation‘ ist im Rahmen dieser Arbeit nicht die Funktionstüchtigkeit der Schule als Institution angesprochen, sondern Tätigkeiten, die zum Aufbau von Handlungsabfolgen bei der Aufgabenbearbeitung dienen. Auch in der Interaktionstheorie spielt der Begriff ‚Organisation‘ (oder auch ‚Organisiertheit‘) eine wichtige Rolle, da sich hierdurch die Interaktionsordnung stabilisiert. Die organisatorische Ebene der Aufgabenbearbeitung wird im Rahmen dieser Arbeit nicht mit dem Begriff der Interaktionsorganisation gleichgesetzt. Sie bezieht sich vielmehr darauf, wie die Arbeit, die die Schüler*innen in der Aufgabe verrichten sollen, organisiert wird. Es geht darum, wie Schüler*innen die Organisation der Aufgabenbearbeitung zum Thema machen, explizit wie implizit.

zwei Praktiken des Organisierens: Einerseits Organisieren als strategischer Vorgang der Planung, Formalisierung und inhaltlicher Ausgestaltung, andererseits als unbewusster Vollzug, in dem Koordination vorgenommen und soziale Ordnungen hergestellt werden (vgl. Engel 2021: 179). Auch wenn Engels Ausführungen im Kontext von Schule als Organisation entstanden sind, so kann diese Unterscheidung mit Blick auf die Organisation der Aufgabebearbeitung hilfreich sein. Denn Schüler*innen können sowohl planerisch agieren als auch unbewusstere Koordinationen des Organisierens vornehmen.

Mit dem Zusatz *Arbeitsorganisation* hebt diese Studie auf die Tätigkeiten ab, die durch die Schüler*innen ausgeübt werden sollen. Dieser Zusatz wird mit Rückgriff auf Breidenstein (2006) verwendet, der das Handeln von Schüler*innen als Job beschreibt. Der Begriff ‚Arbeitsorganisation‘ fokussiert im Rahmen dieser Studie somit Arbeitstätigkeiten und bezieht sich nicht auf die Interaktionsorganisation.

2.3.3 *Die fachlich-inhaltliche Ebene*

Die fachlich-inhaltliche Ebene unterscheidet sich nach Bär (in Anlehnung an Höck) von der organisatorischen Ebene dadurch, dass Schüler*innen sich mit einem fachlichen Gegenstand auseinandersetzen (vgl. Bär 2021: 27ff.). Im sprachlichen Anfangsunterricht bezieht sich dieser fachliche Gegenstand auf Schrift, die es zu entschlüsseln oder zu produzieren gilt (siehe Kap. 3). Dazu sind neben formal-technischen Aspekten des Lesens und Schreibens (wozu die Buchstabenkenntnis, die Herstellung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen, das Synthetisieren und das Bilden von Zusammenhängen gehören) auch die Entwicklung von sowie die Auseinandersetzung mit Lese- und Schreibinhalten (Bilderbücher, Leserätsel, ...) von Bedeutung.

Die fachlich-inhaltliche Interaktionsebene unterscheidet sich von der sozialen und der organisatorischen Ebene dadurch, dass weder Themen, die die sozialen Rollen, Positionierungsprozesse sowie die Beziehung der Schüler*innen zueinander betreffen, noch organisatorische Themen (z. B. die formale Ausgestaltung der Aufgabebearbeitung) ausgehandelt werden. Vielmehr erfordert die Auseinandersetzung mit Themen der fachlich-inhaltlichen Ebene das Zurückstellen von möglichen sozialen und organisatorischen Themen: „soziale und organisatorische Themen [müssen, S. L.] in ihrer Bedeutung für die Lernpartner zurücktreten“ (Höck 2015: 222 f.), damit sie zur Aushandlung von fachlich-inhaltlichen Themen gelangen können“ (Bär 2021: 28). Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass die fachlich-inhaltliche Ebene der Interaktion während der gemeinsamen Aufgabebearbeitung in Form von Aushandlungen in Erscheinung tritt, wobei Schüler*innen *schriftbezogene Handlungen* ausführen.³⁸

38 Bär nutzt die Bezeichnung ‚schriftbezogene Handlung‘ in Abgrenzung zu ‚textproduktiven Handlungen‘. Letztere bilden den Untersuchungsgegenstand ihrer Studie (vgl. Bär 2021:

Schriftbezogene Handlungen können in Interaktion stattfinden und Aushandlungen unterliegen. Der Begriff *Aushandlung* ist gesprächsanalytisch und interaktionstheoretisch geprägt. Jegliche Form der Kommunikation wird als Aushandlungsprozess verstanden (vgl. Kap. 4.1). Unter einer Aushandlung versteht Keller „eine sukzessive Abfolge mehr oder weniger impliziter, unbewusster und mitunter auch expliziter Justierungen, der wechselseitigen Entäußerung und Interpretation von Zeichen in Interaktionsprozessen“ (Keller 2012: 115f.). Das bedeutet, Menschen zeigen sich durch Äußerungen und Handlungen an, wie sie zu einer Sache und wie sie zueinanderstehen. Eine Aushandlung erfolgt über mehrere Gesprächsbeiträge (Turns) hinweg.

Mit dem Adjektivattribut *schriftbezogen* ist gemeint, dass die wechselseitige Entäußerung und Interpretation sprachlicher (und nicht sprachlicher) Zeichen auf Schrift bezogen ist. Unter Schrift versteht Glück die

„Form des graphischen Ausdrucks von Sprache, gebunden an einen Beschreibstoff, produziert von einer schreibenden (oder meißelnden, malenden, [tippenden] usw.) Hand, rezipiert durch ein lesendes Auge [...]; zentrales Verfahren der menschlichen Kommunikation“ (Glück 2010: 591).

Mit der Komponente ‚graphischer Ausdruck‘ ist einerseits die zeichenhafte Seite von Schrift angesprochen, die die gestalterischen Merkmale und visuellen Auffälligkeiten von Schrift betrifft (siehe Kap. 3.1). Mit der Begründung als „zentrales Verfahren menschlicher Kommunikation“ ist andererseits die Normierung von Schrift mit eingefasst, die dem Lesen dient und beim Schreiben berücksichtigt werden muss. Insofern sind solche Aushandlungen schriftbezogen, in denen über mehrere aufeinanderfolgende Gesprächsbeiträge ein Aspekt von Schrift thematisiert wird. Diese lassen sich unterscheiden in solche, die auf die visuelle Gestalt der Schrift (also auf Schriftzeichen) bezogen sind, die die Korrespondenz und Übersetzung der phonologischen Ebene betreffen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen) und solche, die nicht phonologisch herleitbar sind (und damit auf orthographische Elemente von Schrift referieren). Die schriftbezogenen Handlungen werden aus den Interaktionsanalysen herausgearbeitet und sind zugleich auf Aspekte des Lerngegenstandes Schrift sowie auf Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung beziehbar (siehe Kap. 3.1 und 3.2). Die Beschreibung der spezifischen schriftbezogenen Handlungen soll dazu dienen, Erkenntnisse über die Funktionen zu erhalten, die sie für die Schüler*innen haben. Die Darstellung soll verdeutlichen, wie sich die Schüler*innen im aufgabenbezogenen Lesen und Schreiben mit Schrift auseinandersetzen und welche Funktion ihre Aushandlungen für den Bearbeitungsprozess haben.

78f.). Zu schriftbezogenen Handlungen zählt Bär Gespräche über Orthographie oder Aspekte des Verschriftens. In der vorliegenden Untersuchung wird unter ‚schriftbezogenen Handlungen‘ lautierende, gestische und schreibende Handlungen als Umgang mit Schrift verstanden.

Die Schrift, die den Schüler*innen im Rahmen der gestellten Aufgaben begegnet, vermittelt Inhalte und Informationen an sie. Die fachlich-inhaltliche Ebene umfasst also nicht nur die materielle Seite von Schrift (Schriftzeichen, Graphem-Phonem-Korrespondenzen, orthographische Elemente), sondern auch das Lesen von vermittelten sowie das Produzieren eigener Satzinhalte. Unter schriftbezogene Handlungen fallen insofern auch solche, die sich auf einen durch Schrift vermittelten Inhalt beziehen. Ein Satz wie „Male den Fuchs orange an“ drückt insofern einen Inhalt in Form von mehreren Informationen aus, die miteinander kombiniert werden müssen. Dieser Satz stellt eine Aufforderung an die Leser*innen („male an“), teilt Informationen zum Objekt mit („den Fuchs“) und macht eine farbliche Vorgabe („orange“). Um den daran anschließenden Handlungsschritt durchzuführen (also den Fuchs orange anzumalen), ist das Erfassen der Satzbedeutung sowie das Verständnis der Aufforderung notwendig. Auch beim (freien) Schreiben spielt der durch Schrift vermittelte Inhalt eine wichtige Rolle: Einerseits der Inhalt der Vorgabe (z. B. ein Bilderbuchinhalt) und andererseits der durch die Schüler*innen beim Schreiben erzeugte Inhalt.

2.4 Zur Bedeutung der Kooperation für diese Arbeit

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel das begriffliche Feld von Kooperation abgesteckt und wichtige Forschungsbefunde dargestellt wurden, soll nun entfaltet werden, welche Bedeutung der Kooperation für diese Studie zukommt.

Verständnis von Kooperation

Diese Untersuchung geht davon aus, dass sich Kooperation in Interaktion vollzieht, indem Schüler*innen ihre Äußerungen und Handlungsschritte in Form eines Aushandlungsprozesses aufeinander beziehen und miteinander koordinieren (kommunikative Kooperation). Dies lässt offen, dass es auch Aufgabenbearbeitungen geben kann, die nicht kooperativ (im Sinne kommunikativer Kooperativität) erfolgen. Zur näheren Bestimmung dienen die Aspekte der kommunikativen Kooperativität. Im Horizont des schrift-erwerbsdidaktischen Rahmens dieser Arbeit ist die Kooperation Teil des schriftbezogenen Lernens, das in einer gemeinsamen Aushandlung von Bedeutung hervorgebracht wird, wenn neue Deutungen entstehen.

Auf Kooperation ausgerichtete Aufgabenbearbeitungen

Die untersuchten Aufgabenbearbeitungsprozesse sind im Sinne des Unterrichtsarrangements auf Kooperation ausgelegt, da die Schüler*innen jeweils zu zweit an einem Arbeitsmaterial arbeiten sollen (siehe Kap. 5.4). Die jeweiligen Aufgaben wurden nicht explizit nach den fünf Kernmerkmalen zum kooperativen Lernen ausgewählt (siehe Kap. 2.2). Die Aufgaben sind vielmehr typisch für einen fibelbasierten sprachlichen Anfangsunterricht (siehe Kap. 3.3). Die Lehrerin wies die Schüler*innen niedrigschwellig zum Zusammenarbeiten an, verteilte dazu nur ein Arbeitsmaterial und strukturierte den Bearbeitungsprozess kaum methodisch. Somit entsteht eine auf Kooperation hin ausgerichtete Interaktionssituation zwischen den Schüler*innen, die aber kaum den Aspekten des kooperativen Lernens entspricht. Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht von kooperativem Lernen gesprochen, sondern von einer *kooperativen Aufgabenbearbeitung*. Damit ist gemeint, dass die Bearbeitung auf Kooperation ausgerichtet ist.³⁹

Aufgabenbearbeitungsprozesse als zentraler Untersuchungsgegenstand

Nicht die Kooperation, sondern die Prozesse der Aufgabenbearbeitung bilden den zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Studie. Die auf Kooperation hin ausgerichtete Bearbeitungssituation ermöglicht insofern einen Zugang zu deren prozesshaften Vollzug. Denn wenn Schüler*innen miteinander interagieren, kann mehr über die Deutungen der jeweiligen Aufgaben in Erfahrung gebracht werden, als dies in Einzelarbeit möglich wäre. In der interaktiven Situation können durch die Differenzierung der drei Interaktionsebenen unterschiedliche Logiken und Aushandlungsprozesse in Erfahrung gebracht werden. Dies zeigen auch auf Mikroprozesse ausgerichtete, aufgabenbezogene Lernprozessbeobachtungen von jeweils zwei Schüler*innen (vgl. de Boer/Merklinger/Last 2022).

3. Schriftspracherwerb als Gegenstandsfeld der Aufgabenbearbeitung

Die kooperative Aufgabenbearbeitung wird in dieser Studie im sprachlichen Anfangsunterricht untersucht. Da die Befähigung zum eigenständigen Lesen und Schreiben das zentrale Ziel dieses Unterrichts ist, sind Aufgabenbearbeitungen durch Tätigkeiten gekennzeichnet, die Aspekte der Schrift-

39 Ob dabei tatsächlich eine Koordination von Interaktionshandlungen bezogen auf die Aufgabe stattfinden, ist damit nicht vorweggenommen. Auch bleibt damit offen, ob sich im Rahmen der Bearbeitung ein Lernen im Sinne neuer Bedeutungskonstruktionen ereignet.

aneignung herausfordern sollen. Die Beforschung von Aufgabenbearbeitungen kommt insofern nicht ohne die Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld des Schriftspracherwerbs aus. Denn Kinder stehen vor vielen Herausforderungen, legt man einen weiten Begriff von Schriftspracherwerb zugrunde. Dazu gehören graphomotorische Fähigkeiten, das richtige Schreiben (Rechtschreiben), das Textschreiben sowie das Lesen und Verstehen von Worten, Sätzen und Texten.

Im nachfolgenden Kapitel werden theoretische Bezüge dargelegt, die im Rahmen der vorliegenden Studie relevant sind. In Kapitel 3.1 werden Facetten des Gegenstandes Schrift sowie wichtige Grundlagen ihres Erwerbs erläutert. Das Kapitel 3.2 stellt den ausgewählten Forschungsstand vor, der wichtige Erkenntnisse zur Schriftkompetenz und zu Aufgaben bündelt. Kapitel 3.3 widmet sich den Aufgabenformaten, die im Rahmen dieser Studie untersucht werden und verortet diese in einem fibelgestützten sprachlichen Anfangsunterricht. Im letzten Teilkapitel (3.4) wird das Forschungsvorhaben präzisiert und hinsichtlich der Forschungsfragen eingeordnet.

3.1 Theoretische Grundlagen zum Schriftspracherwerb

Im nachfolgenden Kapitel wird zunächst der *Gegenstand* fokussiert, der erworben werden soll: die Schriftsprache. Daran anschließend werden Grundlagen zum Schriftspracherwerb erläutert. Diese Annäherung erfolgt mit dem Ziel, die Herausforderungen zu verstehen, vor denen die Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht stehen.

3.1.1 Schriftsprache als Gegenstand des Erwerbs

Durch Schrift werden Gedanken fixier- und konservierbar, sie können zu einem späteren Zeitpunkt und an einen anderen Ort überliefert werden. Schrift kann von einer schreibenden Person produziert und von einer lesenden Person rezipiert werden. Ihr kommt somit eine Aufzeichnungs- und eine Erfassungsfunktion zu (vgl. Jagemann/Weinhold 2017: 217).

Schrift steht außerdem in einem Verhältnis zur Sprache, die in soziale Kontexte eingebettet ist:

„Wir sprechen und schreiben nicht schlechthin, sondern jedes Sprechen und Schreiben geschieht in und ist Bestandteil von kommunikativen Praktiken. Wir sprechen im Rahmen eines Kaffeeklatsches, einer Dienstbesprechung, einer telefonischen Vereinbarung eines Arzttermins, einer Rede, einer Theaterrolle etc.; wir schreiben einen Brief, einen Aufsatz, ein Protokoll, einen Einkaufszettel“ (Fiehler 2000:97).

Schreiben hat eine Funktion, wie z. B. Informieren, Erzählen, Memorieren oder Dokumentieren. Dabei treffen sich zwei Ebenen: Zum einen die Ebene des sprachlichen Inhaltes, der vermittelt wird und aus sich selbst heraus verständlich sein sollte, um nachvollzogen werden zu können. Zum anderen die Ebene der Zeichen auf einer Oberfläche, die nach Systematiken und Regeln angeordnet sind, damit sie von Leser*innen gelesen werden können.

Für den Schriftspracherwerb ist sowohl die Produktion und Rezeption von Schrift in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten von Bedeutung als auch die Regelmäßigkeit und Systematik der Anordnung der sprachlichen Zeichen. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Teilkapitel zunächst dargestellt, worin sich gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden. Zur weiteren Ausdifferenzierung wird der Diskurs um Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufgegriffen, da bekannt ist, dass der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit Kinder vor Herausforderungen stellt. Darauf folgend wird das Verhältnis zwischen Lautung und Schreibung fokussiert. Zuletzt werden die Schriftzeichen als das Material von Schrift beleuchtet. Diese theoretischen Bezüge erweisen sich für die Aufgabenbearbeitung im Anfangsunterricht als bedeutsam, da Schüler*innen Zugriffsweisen auf Schrift einbringen und interaktiv aushandeln. Die hier aufgeführten schrifttheoretischen Grundlagen perspektivieren die schriftbezogenen (Aus-)Handlungen bei der Aufgabenbearbeitung. Zugleich ermöglicht die Untersuchung von schriftbezogenen Handlungen Einblicke in Aspekte von Schrift(-lichkeit), die für Kinder relevant sind, die aber über schrifttheoretische Modellierungen hinausgehen.

Gesprochene und geschriebene Sprache

Kinder begegnen Sprache vor Schuleintritt fast ausschließlich in der gesprochenen Form, also phonisch vermittelt. Zugleich sammeln sie Erfahrungen mit der geschriebenen Sprache (z. B. in Bilderbüchern, Briefen oder anderen Textformen), die ihnen beim Vorlesen „im Gewand der Mündlichkeit“ begegnet (Andresen 2005: 184). Ziel des sprachlichen Anfangsunterrichts ist es, Schüler*innen zum kompetenten Umgang mit der geschriebenen Sprache produktiv wie rezeptiv zu befähigen. Die Auseinandersetzung mit Merkmalen von gesprochener und geschriebener Sprache ist wichtig, um zu verstehen, welche Anforderungen der Erwerb der Schriftsprache an Schüler*innen stellt, die auch bei der Aufgabenbearbeitung relevant sind.

Die (Schrift-) Linguistik befasst sich seit Langem mit der Beschreibung von prototypischen Eigenschaften gesprochener und geschriebener Sprache. Diese Merkmale bilden keine verallgemeinerbare Grundlage, sondern sind für den konkreten Kontext, in dem sie realisiert werden, auf ihre Passung zu über-

prüfen (vgl. Fiehler 2000: 97).⁴⁰ Zudem unterliegen die Merkmale der gesprochenen und der geschriebenen Sprache dem historischen Wandel, zum einen hinsichtlich typischer Praktiken (z. B. das Diktieren und Vorlesen im Mittelalter) und zum anderen hinsichtlich Prozessen der Technologisierung (z. B. Aufzeichnung mündlicher Sprache mittels elektronischer Geräte) (vgl. Dürscheid 2016: 26).

Der sprachwissenschaftliche Diskurs um gesprochene und geschriebene Sprache wurde nach Fiehler (2000: 94-97) insbesondere von Behaghel (1899), Steger (1967) und Koch/Oesterreicher (1994) geprägt. Insbesondere die Perspektive von Koch/Oesterreicher ist richtungsweisend und wird im Verlauf des Kapitels näher ausgeführt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Differenz von gesprochener und geschriebener Sprache beginnt dieses Kapitel mit grundlegenden Unterscheidungen, die Dürscheid (2016: 26f.) in ihrem theoretischen Überblick bündelt. Dürscheid unterscheidet 10 prototypische Merkmale, in denen sich gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden (vgl. ebd.). Dabei greift sie auf sprachwissenschaftliche Grundlagen zurück. Für diese Untersuchung werden die fünf Merkmale ausgewählt, die für den Schriftspracherwerb besonders relevant sind (siehe Abb. 1). Die ersten vier Punkte werden im Folgenden erläutert, der fünfte Punkt wird in der Auseinandersetzung mit Lautung und Schreibung verhandelt.

gesprochene Sprache	geschriebene Sprache
flüchtig	dauerhaft
gebunden an gemeinsame Äußerungssituation (Zeit und Raum)	ungebunden an gemeinsame Äußerungssituation (räumlich getrennte und zeitlich spätere Übermittlung)
zeitgleiche Sprachproduktion und -rezeption (synchron)	versetzte Sprachproduktion und -rezeption (asynchron)
außersprachliche Kontexte nutzbar (Gestik, Mimik, Intonation)	sprachliche Kontexte müssen hergestellt werden
Lautkontinuum, erstreckt sich in der Zeit	diskrete Einheiten, räumliche Ausdehnung

Abb. 1: Prototypische Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache i. A. an Dürscheid 2016: 26ff.: Eigene Abbildung

40 Berücksichtigt werden sollte nach Dürscheid (2016: 25) unter Rückgriff auf Fiehler (2000: 97), dass eine Beschreibung prototypischer Eigenschaften von gesprochener und geschriebener Sprache Gefahr läuft, die kommunikativen Praktiken aus dem Blick zu verlieren. Denn nach Fiehler gibt es weder ‚die‘ gesprochene noch ‚die‘ geschriebene Sprache, sondern jeweils sprachliche Realisierungen in Kommunikationskontexten. Er spricht sich stark gegen eine Homogenisierung der gesprochenen Sprache und für das Konzept der kommunikativen Praktiken aus (vgl. Fiehler 2000: 102f.).

Die Dauer der Rezipierbarkeit bildet eine der zentralen Unterscheidungsfolien für Sprache. Gesprochene Sprache ist *flüchtig*, weil sie mit dem Schall verfliegt und nicht zurückgeholt werden kann.⁴¹ So ist der genaue Wortlaut der Äußerung nur über die Erinnerung möglich, die zugleich sehr fehleranfällig und nicht mehr überprüfbar ist. Die geschriebene Sprache ist hingegen *dauerhaft*, weil sie – einmal fixiert – auch nach langer Zeit noch rezipiert werden kann (vgl. Dürscheid 2016: 27f.). Dies gilt sowohl für persönliche Geburtstagskarten, die einen Tag alt sind, als auch für historische Dokumente, die 100 Jahre und älter sein können.

Durch die Flüchtigkeit ist die gesprochene Sprache in der Regel *gebunden an eine gemeinsame Äußerungssituation* und damit an Zeit und/oder Raum.⁴² Demgegenüber ist die geschriebene Sprache aufgrund ihrer Dauerhaftigkeit an *keine gemeinsame Äußerungssituation* gebunden. Sie kann an den räumlich versetzten und zeitlich Späteren übermittelt werden (vgl. Dürscheid 2016: 26). Im Kleinkindalter sind die erlebten Interaktionssituationen fast ausschließlich an die gemeinsame Äußerungssituation gebunden. Trotzdem kann ein Kind beim Vorlesen die Geschichte hören, die eine fremde Person aufgeschrieben hat und die von Figuren und ihren Erlebnissen erzählt.

Die Bindung an die gemeinsame Äußerungssituation geht mit der potenziellen *Gleichzeitigkeit von Sprachproduktion und -rezeption* in der gesprochenen Sprache einher (*synchron*) und mit der *Entkopplung von Produktion und Rezeption* in der geschriebenen Sprache (*asynchron*). Wo Sprecher*innen und Hörer*innen Nachfragen stellen und Kontexte nachträglich ergänzen können, müssen Informationen nicht unmittelbar verständlich sein. Ein geschriebener Text hingegen sollte aus sich selbst heraus nachvollziehbar sein, um von Leser*innen verstanden werden zu können (vgl. ebd.). Hiermit ist die Notwendigkeit zur Dekontextualisierung von geschriebener Sprache angedeutet, also dass *Kontexte sprachlich hergestellt werden müssen*.⁴³

-
- 41 Mittlerweile kann die Flüchtigkeit von gesprochener Sprache mittels technischer Geräte aufgehoben werden (z. B. durch Audioaufzeichnungen). Dürscheid unterscheidet zwischen dem Moment der Sprachtätigkeit und dem Resultat der Sprachtätigkeit. Während die Verflüchtigung des gesprochenen Wortes im Moment ein Kernelement von gesprochener Sprache bleibt, ist das Resultat (die gesprochene Nachricht) mittlerweile auf Tonträgern, Diktiergeräten oder dem Handy konservierbar (vgl. Dürscheid 2016: 27). Die Tatsache, dass Gesprochenes aufgeschrieben wird (z. B. beim Protokoll) oder Geschriebenes vorgelesen werden kann, zeigt ebenfalls, dass eine strikte Differenz im Bereich der Rezipierbarkeit nicht gegeben ist (vgl. ebd.).
- 42 Ein Gegenbeispiel bildet das Telefonat, das zwar zeitlich synchron, aber räumlich versetzt stattfindet. Das Sprechen auf den Anrufbeantworter oder die Sprachnachricht ist sogar weder an Zeit noch an Raum gebunden.
- 43 Mit Merklinger (unter Rückgriff auf Andresen (2002)) meint Dekontextualisierung nicht die Loslösung von jeglichem Kontext, sondern die Versetzung in einen anderen Kontext. Dementsprechend ist Dekontextualisierung immer mit Kontextualisierung verbunden, aber im sprachlichen, nicht im situativen Zeigfeld (vgl. Merklinger 2011/2018²: 33).

Kinder lernen Sprache überwiegend in ihrer Flüchtigkeit und in gemeinsamen Äußerungssituationen kennen, in denen Sprecher*innen und Hörer*innen zeitgleich Sprache produzieren und rezipieren. Dabei können Nachfragen gestellt und Konkretisierungen vorgenommen werden. Nicht erst, aber insbesondere bei Eintritt in die Schule werden Kinder mit der geschriebenen Sprache konfrontiert. Diese unterscheidet sich nicht nur hinsichtlich ihrer Produktionsbedingungen von der gesprochenen Sprache, sondern auch hinsichtlich ihres Ausdrucks/Duktus. Der Ausdruck wird von Koch/Oesterreicher als konzeptionelle Dimension von Sprache gefasst. Ihr Modell von Medium und Konzeption ist breit rezipiert und differenziert das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache weiter aus. Es ist für diese Arbeit relevant, da es die Anforderungen fassbar macht, vor denen Schreibanfänger*innen am Übergang zur Schriftlichkeit stehen.

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Koch/Oesterreicher unterscheiden auf der einen Seite das *Medium* einer Äußerung, das *phonisch* mit dem Schall als Trägermedium (medial mündlich) übermittelt werden kann oder *graphisch* über Schriftzeichen fixiert werden kann (medial schriftlich). Auf der anderen Seite unterscheiden sie die *Konzeption* einer Äußerung, die den Ausdruck oder Duktus betrifft (konzeptionell mündlich oder schriftlich) (vgl. Koch/Oesterreicher 2007: 347f.). Während auf medialer Seite ein dichotomes Verhältnis vorliegt (entweder phonisch oder graphisch), stellt die Konzeption ein Kontinuum (mehr oder weniger konzeptionell) dar. An den Polen dieses Kontinuums stehen Extremformen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Koch/Oesterreicher 1994: 587f.).

Durch das Modell werden vier Ebenen beschreibbar, die den Diskurs um gesprochene und geschriebene Sprache erweitern: medial mündlich, konzeptionell mündlich, medial schriftlich und konzeptionell schriftlich (vgl. Dürscheid 2016: 50). So kann medial mündlich vermittelte Sprache konzeptionell mündlich sein (z. B. ein familiäres Gespräch), aber sie kann im Duktus auch konzeptionell schriftlich sein (z. B. ein Vorstellungsgespräch oder ein wissenschaftlicher Vortrag). Umgekehrt kann medial schriftlich vermittelte Sprache sowohl konzeptionell schriftlich sein (z. B. ein Leitartikel) oder sie kann konzeptionell mündlich sein (z. B. ein privater Brief) (vgl. Koch/Oesterreicher 1994: 588). Trotz unterschiedlicher Kombinationsmöglichkeiten gehen Koch/Oesterreicher von der Affinität zwischen Medium und Konzeption aus, d.h. dass extreme Formen konzeptioneller Mündlichkeit eher medial mündlich vermittelt werden, genauso wie konzeptionelle Schriftlichkeit eher medial schriftlich realisiert wird (vgl. Koch/Oesterreicher 2007: 349).

Die konzeptionelle Dimension steht bei Koch/Oesterreicher im Zentrum ihrer Auseinandersetzung mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Zur näheren Bestimmung unterscheiden sie zwischen *Kommunikationsbedingungen* und *Versprachlichungsstrategien*. Die *Kommunikationsbedingungen* führen die Autoren in Anlehnung an gängige Differenzierungen von gesprochener und geschriebener Sprache an und nehmen zugleich die graduelle Einordnung von Parametern vor, die sich in Abstufungen realisieren können (siehe Abb. 2).

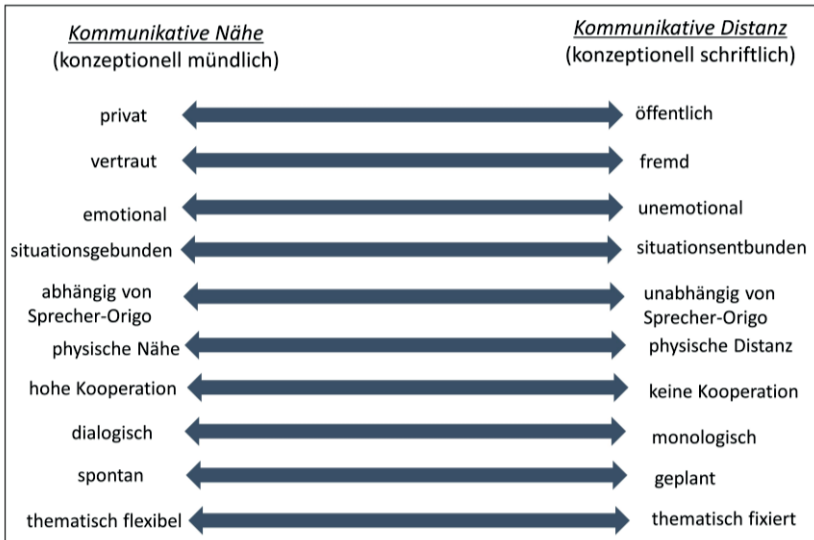


Abb. 2: Kommunikationsbedingungen i.A. an Koch/Oesterreicher 2011: 7: Eigene Abbildung

Über die Parameter bestimmen Koch/Oesterreicher Merkmale, die die kommunikative Nähe (Begriffe auf der linken Seite) oder die kommunikative Distanz (Begriffe auf der rechten Seite) kennzeichnen. Diese Betrachtungsweise differenziert die Merkmale von gesprochener und geschriebener Sprache deutlich aus, da hier der Kontext von sprachlichen Äußerungsformen berücksichtigt wird. Zudem wird deutlich, dass sich die Parameter für kommunikative Nähe und kommunikative Distanz je nach Äußerungsform deutlich unterscheiden können. Extremformen konzeptioneller Mündlichkeit entsprechen in allen Parametern der maximalen kommunikativen Nähe, Extremformen konzeptioneller Schriftlichkeit in allen Parametern der kommunikativen Distanz (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 10). Zwischen diesen

Extremformen sind alle Möglichkeiten, konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu realisieren, lokalisierbar (vgl. ebd.).

Auf die Kommunikationsbedingungen reagieren Sprechende (und Schreibende) durch die Verwendung unterschiedlicher *Versprachlichungsstrategien*, die auf das sogenannte „Nähesprechen und Distanzsprechen“ (Koch/Oesterreicher 2011: 11) bezogen werden. Die Versprachlichungsstrategien im Bereich der kommunikativen Nähe sind durch die Präferenz gekennzeichnet, nichtsprachliche Kontexte über Gestik und Mimik herzustellen. Äußerungen besitzen in diesem Sinne einen geringeren Planungsaufwand, unterliegen einer größeren Vorläufigkeit und sind weniger komplex. Die Versprachlichungsstrategien im Bereich der kommunikativen Distanz werden vorzugsweise in sprachlichen Kontexten eingesetzt und unterliegen einem höheren Planungsaufwand sowie Endgültigkeit (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 10ff.).

Welche Bedeutung hat die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nun für den Schriftspracherwerb? Zunächst wird mit Andresen (2005: 185) und Merklinger (2011/2018²) deutlich, dass die mediale und konzeptionelle Betrachtung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit das schriftsprachliche Können von Kindern perspektiviert. Denn Kinder sammeln bereits lange bevor sie selbstständig Lesen- und Schreibenlernen Erfahrungen mit Schriftlichkeit. Auch wenn Kinder vor der Einschulung meist noch nicht in der Lage sind, medial schriftliche Texte aufzuschreiben, können sie mündliche Texte produzieren, die Merkmale von konzeptioneller Schriftlichkeit aufweisen. Insbesondere in Merklingers Studie zum diktierenden Schreiben wird dies deutlich. Während der mediale Wechsel vom Physischen ins Graphische durch die erwachsene Skriptorin vollzogen wird, diktiert das noch nicht selbstständig lesende und schreibende Kind medial mündlich einen Text, der Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit aufweist. Das diktierende Schreiben ermöglicht so, „die Zugänge zu Schriftlichkeit am Übergang von der Mündlichkeit besser zu verstehen“ (vgl. Merklinger 2011/2018²: 31).

Zugleich wird deutlich, dass es der Überwindung des kontextgebundenen Sprechens hin zum kontextentbundenen Sprechen bedarf. Dies ist laut Merklinger aus zwei Gründen anforderungsvoll für Kinder:

„Einerseits ist es beim Lesen und Schreiben erforderlich, dass Kinder ihre Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache und Schrift richten, also auf einen abstrakten Bereich, der losgelöst vom nicht sprachlichen Kontext existiert. Auf der anderen Seite sind ihre eigenen Texte nur dann ohne Rückgriff auf den Kontext der Schreibsituation aus sich selbst heraus verständlich, wenn sie alle für das Verständnis nötigen Informationen auch wirklich benennen“ (Merklinger 2011/2018²: 33).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Komplexität deutlich, die die konzeptionelle Dimension von Schriftlichkeit mit sich bringt. Insbesondere Aufgaben, die Schüler*innen zum Schreiben von (kurzen) Texten oder zum Begründen anregen, erfordern die Distanznahme und Abstraktion. Umgekehrt

können auch die Aufgaben selbst mehr oder weniger distanzsprachlich formuliert sein. Die theoretische Auseinandersetzung mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit ermöglicht insofern eine bessere Einordnung von Aufgabenansprüchen und kann die Aufgabenbearbeitungen der Schüler*innen perspektivieren.

Nicht nur die konzeptionelle Dimension von Schriftlichkeit stellt die Schreibanfänger*innen am Übergang zur Schriftlichkeit vor Herausforderungen. Dasselbe gilt für die mediale Dimension von Schriftlichkeit. Dazu gehört das Verhältnis von Lautung und Schreibung genauso wie die Materialität von Schrift (die Schriftzeichen).

Zum Verhältnis von Lautung und Schreibung

Mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterscheiden sich in ihrem Produktionsmodus. Medial mündlich produzierte Sprache erstreckt sich als Lautkontinuum in der Zeit, wohingegen sich medial schriftlich produzierte Sprache räumlich ausdehnt und mittels diskreter Einheiten entsteht (vgl. Dürscheid 2016: 32f.). Während beim Schreiben Buchstaben sukzessive aneinandergereiht werden, wird beim Sprechen ein Lautstrom artikuliert. Einzelne Laute sind beim Sprechen durch die Koartikulation nicht zu hören (vgl. Dahmen/Weth 2018: 72). Die Segmentierung des Lautstroms in einzelne Laute ist daher anspruchsvoll und gelingt versierten Leser*innen und Schreiber*innen, weil diese auf ihr Schriftwissen zurückgreifen können (vgl. Bredel et al. 2017: 13ff.). Vor diesem Hintergrund wird auf medialer Ebene zwischen der Lautung und der Schreibung unterschieden; eine Unterscheidung, mit der auch die Schüler*innen der vorliegenden Untersuchung konfrontiert sind.

Die Frage nach dem Verhältnis von Lautung und Schreibung ist weder einheitlich noch schnell zu beantworten, sondern bedarf der Differenzierung. Schmidt (2020: 10) greift zur Darstellung von Annahmen hinsichtlich der Funktion und Struktur des Schriftsystems die Unterscheidung von Jagemann/Weinhold (2017: 217f.) auf, die zwischen Theorien unterscheiden, die die Aufzeichnungsfunktion oder die Erfassungsfunktion von Schrift ins Zentrum stellen. Wird die Schriftstruktur ausgehend von ihrer Aufzeichnungsfunktion modelliert, so wird sie vom Schreiben ausgehend betrachtet. Dabei wird ein enger Bezug zwischen Lautsprache und Schriftsprache angenommen und die phonographische Ebene fokussiert. Wird die Schriftstruktur hingegen ausgehend von ihrer Erfassungsfunktion modelliert, so wird sie vom Lesen her betrachtet und gefragt, welche Informationen durch die Schrift über deren Lautung vermittelt werden. Die Struktur und Logik der Silbe bilden hierzu den regelhaften Zugang (vgl. Jagemann/Weinhold 2017: 217f.). Schmidt liefert einen Überblick über unterschiedliche Theorien und Perspektiven auf Schrift (vgl. Schmidt 2020: 10-14). Der Überblick von Schmidt dient nachfolgend als

Orientierung, wobei nur das phonographische und das silbische Prinzip in Grundzügen erläutert werden. Für die vorliegende Arbeit ist dies wichtig, um den Lehrgang, den Unterricht, die Aufgaben und die Bearbeitungsprozesse theoretisch einordnen und analysieren zu können. Insbesondere das phonographische Prinzip wurde in dem videografierten Unterricht betont.

Lautung und Schreibung unter besonderer Berücksichtigung des phonographischen Prinzips

Einen orthographietheoretischen Zugang, der die deutsche Schrift als Alphabetschrift begreift und einen engen Bezug zur Lautsprache sieht, findet Schmidt im Amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung (2018), das auf Werken von Gerhard Augst basiert (vgl. Schmidt 2020: 11). Fokussiert wird in diesem Sinne das *phonographische Prinzip der Schrift*. Es besagt, dass die kleinsten Einheiten der Schrift (die Phoneme und die Grapheme) einander repräsentieren können.⁴⁴ Dieser Aspekt wird auch ‚Kodierung‘ genannt und „beschreibt die Übersetzung von lautsprachlichen Einheiten in die Einheiten der Schriftsprache beim Schreiben“ (Dahmen und Weth 2018: 125). Wie diese Entsprechung funktioniert, ist in Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln festgelegt. Darin „wird formuliert, welches Schreibzeichen einem bestimmten Phonem im Normalfall entspricht“ (Budde et al. 2012: 118). Viele Wörter des Deutschen lassen sich durch die Herleitung von Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln richtig schreiben (vgl. ebd.). Differenziert wird im phonographischen Prinzip zwischen der Standardlautung und der Explizitlautung. Während die Explizitlautung alle enthaltenen Phoneme des Wortes artikuliert (z. B. [fɪndəŋ]), bildet die Standardlautung die gängige Aussprache des Wortes (hier [fɪndn]) (vgl. Dahmen/Weth 2018: 132). Das Lautprinzip bildet in diesem Sinne die Basis für die Rechtschreibung, was jedoch nicht bedeutet, dass die Schrift rein lautbasiert herleitbar ist. Vielmehr ist die richtige Schreibung auf der Grundlage von abstrakten Laut- und Schreibschemata geregelt (vgl. Augst/Dehn 2013: 33).⁴⁵ Sowohl die grundlegenden Zusammen-

44 Die Phoneme und die Grapheme liegen auf der untersten Ebene des Sprachsystems, die in der Sprachwissenschaft im Rahmen der Phonologie und der Graphematik untersucht werden. Das Phonem gilt als die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Lautsystems (gesprochene Sprache), das Graphem gilt als die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems (geschriebene Sprache) (vgl. Dürscheid 2016: 130). Mit Eisenberg gehören zu den Graphemen „alle Einzelbuchstaben, die eine Sprache als kleinste segmentale Einheiten verwendet, und außerdem alle Buchstabenverbindungen (sogenannte Mehrgraphie), die wie Einzelbuchstaben als kleinste, systematisch unteilbare Einheiten zu gelten haben“ (Eisenberg 2016: 66).

45 Das Lautschema besteht aus bedeutungsunterscheidenden Phonemen, die sich auf die abstrakte Standardlautung beziehen. Die Lautung kann von diesem Lautschema z. B. regional oder dialektal bedingt mehr oder weniger abweichen. Bei einem lautorientierten Zugang, der aufgrund des alphabetischen Prinzips der Schrift relevant erscheint, kommen Kinder

hänge zwischen Phonemen und Graphemen als auch die Verdopplung von Konsonantengraphemen wird über die Länge des vorausgehenden Vokals (Quantitätsansatz) bestimmt (vgl. Augst 2005: 291). Schreibungen, die nicht über das phonographische Prinzip herleitbar sind, werden als Abweichungen von der Hauptregel bezeichnet (vgl. Augst/Dehn 2013: 92ff.). Ergänzend zum phonographischen Prinzip werden das Stammprinzip sowie das grammatische Prinzip zur Erklärung der Rechtschreibung angeführt (vgl. ebd.: 112-159).

Lautung und Schreibung unter besonderer Berücksichtigung des silbischen Prinzips

Im Gegensatz zur phonographischen Betrachtung wird seit den 1980er Jahren das Verhältnis zwischen Lautung und Schreibung vermehrt unter Berücksichtigung der Silbe⁴⁶ bestimmt, deren Struktur die Vielzahl an Schreibungen regelhaft erklärbar macht. Dies wird als das *silbische Prinzip* bezeichnet. Mithilfe des silbischen Prinzips wird bestimmt, welche Informationen die Silbe darüber vermittelt, wie ein Wort gelesen werden muss, was die Erfassungsfunktion von Schrift betont. Dem liegt zugrunde, dass nicht einzelne Segmente isoliert, sondern aus ihrer jeweiligen Position innerhalb der Silbe heraus betrachtet werden. Als prototypisch für das Deutsche gelten zwei-

allmählich dazu, nicht von der Lautung, sondern vom abstrakteren Lautschema auszugehen. Aber es gibt nicht nur das Lautschema, sondern der Schreiber hat auch Schreibschemata gespeichert, die Augst et al. in Anlehnung an Bühler als Gegenstands-, Feld- und Unterscheidungszeichen bezeichnen (vgl. Augst/Dehn/Habersaat 1996: 125ff.). Bei der Schreibung von Wörtern, die über das Lautschema oder über das Schreibschema aufgebaut werden können, wirken die Aspekte der Phonem-Graphem-Korrespondenz, das morphologisch-syntaktische Wissen und Schreibregeln zusammen (vgl. ebd.: 128). Da „die Schreibung des Deutschen auf einem Konstrukt der deutschen Standardlautung [aufbaut], die schriftnah kodifiziert wurde“, resultiert daraus der Kreislauf »Schreibe, wie du sprichst, wie du schreibst«. (ebd.: 125).

- 46 Die Silbe ist keine segmentale Einheit, da sie in den meisten Fällen aus mehreren Lauten (Segmenten) besteht. Silben sind nur innerhalb der rhythmischen Gliederung in zusammenhängenden Äußerungen erfassbar, sie sind prosodische, also suprasegmentale Einheiten (vgl. Dahmen/Weth 2018: 44f.). Deutsche Silben setzen sich aus einer Abfolge von Artikulationsbewegungen zusammen. Diese beginnt in der Regel mit einem konsonantischen Verschluss hin zur vokalischen Öffnung und gegebenenfalls einer weiteren Schließbewegung, wenn die Silbe auf einen Konsonanten endet. Akustisch betrachtet ist ein Anstieg der Klangfülle (Sonorität) vom Beginn der Silbe bis zum Gipfel im Silbenkern festzustellen, dann folgt ein Abfall der Sonorität bis zum Endrand der Silbe. Im Silbenkern, dem Nukleus, befindet sich stets das klangvollste Element (der Vokal) (vgl. ebd.). Es werden zwei Typen von Silben unterschieden: Vollsilben (betonte Silben) und Reduktionssilben (unbetonbare Silben) (vgl. Bredel et al. 2017: 44f.). Die prototypische Betonungsstruktur des Deutschen ist der Trochäus, worauf nach Bredel et al. die gesamte Wortschreibung aufbaut (vgl. ebd.). Die erste Silbe ist betont, die zweite unbetont bzw. unbetonbar, wie in den Wörtern Hun-de, Rei-ter, Ha-se oder Kin-der. Die unbetonte Silbe wird auch Reduktionssilbe genannt, in ihrem Silbenkern lässt sich immer das <e> finden.

silbige Wörter, die dem trochäischen Betonungsmuster (betont-unbetont) folgen. Die Erklärung des silbischen Prinzips erfolgt nicht einheitlich. Unterschieden wird zwischen dem Konzept der autonomen Schreibsilbe nach Eisenberg (1985; 2016) und dem Silbenmodell nach Maas (1992) (vgl. Schmidt 2020: 13f.; Kruse/Reichardt 2016: 9f.).

Bei Eisenberg wird die Schreibsilbe als eigenständige graphematische Einheit verstanden. Grundlegend ist die Annahme, dass das Schriftsystem phonetische Operationen organisiert (vgl. Kruse/Reichardt 2016: 9f.). Nach Maas handelt es sich bei der Silbe um eine rein phonologische Einheit, die in ihrer Struktur beschrieben werden muss, um die Schrift zu verstehen. Insofern wird Schrift (anders als in phonographischen Betrachtungsweisen) als eine mit Buchstaben geschriebene Silbenschrift verstanden (vgl. ebd.).

Die vorausgegangene kurze Annäherung macht deutlich, dass es kein einheitliches Verständnis davon gibt, in welchem Verhältnis Lautung und Schreibung zueinanderstehen. Auch wenn sich die hier aufgeführten Perspektiven einander teils kontrovers gegenüberstehen, ist jede in sich schlüssig und vor dem Hintergrund ihrer Perspektive auf den Gegenstand nachvollziehbar. Für die vorliegende Arbeit ermöglicht die Betrachtung des Verhältnisses von Lautung und Schreibung eine Einordnung des untersuchten sprachlichen Anfangsunterrichts. In diesem Unterricht wurde kaum schriftsystematisch vorgegangen. Vielmehr wurde das phonographische Prinzip betont. Darüber hinaus macht die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Lautung und Schreibung auf die Anforderungen aufmerksam, die der mediale Wechsel an Schreibanfänger*innen stellt. Deutlich wird, dass die Erzeugung der richtigen Schreibung Schriftwissen verlangt. Diese Anforderungen an die Schüler*innen lassen sich konkretisieren:

„Die Schrift visualisiert sowohl segmentale als auch suprasegmentale sprachliche Informationen, die in ihrer Systematik dem Anspruch folgen, die Lesenden zu orientieren. Anhand von Graphemfolgen müssen sowohl Buchstabenmerkmale, phonographische als auch silbische, morphematische und syntaktische Informationen beim Lesen entschlüsselt und beim Schreiben kodiert werden“ (Jagemann/Bormann/Weinhold 2023: 25).

Die Ausführungen in diesem Kapitel dienen insofern zum Nachvollzug, welche Ansprüche der Gegenstand Schrift an Schüler*innen der ersten Klasse stellt.

Schriftzeichen als das Material von Schrift

Die Schriftzeichen auf dem Papier sind auf der medialen Ebene von Schriftlichkeit angesiedelt. Denn Schrift wirkt visuell und bedarf der materialen Substanz. So hält Meletis treffend fest: „In the end, one cannot write or read if there is no visual (and/or tactile) substance“ (Meletis 2020: 31). Ohne visuell (oder kinästhetisch, wie bei der Blindenschrift) angeordnete Zeichen,

gibt es keine Schrift, die gelesen oder geschrieben werden könnte. Spitzmüller spricht in diesem Zusammenhang von der ‚visuell-skripturalen Ebene‘, die die Typographie, Graphematik und Verschriftung miteinschließt (vgl. Spitzmüller 2013: 9). Mit ‚visuell-skriptural‘ können Aspekte von Schrift zusammengefasst werden, die das Aussehen von Schriftzeichen betreffen. Darunter fallen:

- die elementaren Formen der Schriftzeichen,
- typographische Merkmale unterschiedlicher Schriftarten,
- die Sequenzierung von Schrift durch die Lineatur sowie
- die Sequenzierung von Schrift durch die Zeilenschreibung (vgl. Meletis 2020: 39ff.).

Im Schriftspracherwerb zeigt sich die Auseinandersetzung mit visuell-skripturalen Elementen in Schreiblehrgängen und Schreibübungen.

Schriftlinguistisch betrachtet ist das Aussehen von Buchstaben nicht beliebig, sondern folgt abstrakten visuellen Merkmalen. Primus und Wagner führen diesbezüglich aus: „Die Buchstaben [...] bestehen aus wenigen Grundelementen, die durch eine regelgeleitete Kombination komplexere Einheiten bilden“ (Primus/Wagner 2014: 37).

Zentrale Merkmale zur Bestimmung von Buchstaben bilden nach Meletis die *Anzahl* der zu notierenden Segmente, die *Anordnung* der Segmente *im Raum* sowie die topologische *Anordnung* der Segmente *zueinander* (vgl. Meletis 2020: 47). Sollen Kinder im Anfangsunterricht zum Beispiel das schreiben, benötigen sie zunächst zwei Segmente (einen langen geraden Strich und einen runden Bogen). Dann müssen sie die beiden Segmente so zueinander anordnen, dass der Bogen rechts und nicht etwa links von dem Strich platziert ist (ansonsten würden sie ein <d> schreiben). Zuletzt darf der Bogen nicht oben sein, sondern muss sich unten befinden. Diese drei Prinzipien gilt es für Schüler*innen beim Schreiben von 26 Buchstaben im Alphabet zu beachten. Werden die drei Merkmale berücksichtigt, können die konkreten Realisierungen des Buchstabens (Graphs) stark variieren (vgl. ebd.: 47). Insofern dürfte die Schreibung des bei 20 Schüler*innen in der Klasse auch zu 20 unterschiedlichen Graphen führen, die sich mehr oder weniger voneinander unterscheiden.

Darüber hinaus wird zwischen *funktionalen* und *nicht-funktionalen* Merkmalen von Buchstaben unterschieden (vgl. Primus/Wagner 2014: 40). Zur Darstellung der funktionalen Merkmale nutzen Primus/Wagner ein Modell, in dem der Buchstabenkörper von Kleinbuchstaben aus dem obligatorischen Buchstabenkopf und der fakultativen Coda zusammengesetzt ist (vgl. ebd.: 41). Besteht der Buchstabenkörper aus nur einem Segment (z. B. l oder i), so ist dies gleichzeitig der Buchstabenkopf. Bei mehreren Segmenten des Buchstabenkörpers (z. B. d) ist der Kopf immer lang (vertikale Linie) und die Coda ist kurz (Bogen zur linken Seite).

Unterschieden wird zwischen Buchstaben mit kurzer Kopflinie (<a, i, e, u, o, n, m, r, s, v, w, z>) und Buchstaben mit langer Kopflinie (<b, d, h, t, g, p, q, f, j, k>) (vgl. ebd.: 42).

Sollen Kinder Buchstaben mit langer Kopflinie auf der Lineatur schreiben, können sie sich fragen, in welche Bänder diese ragen sollen. Geht man von einer Lineatur bestehend aus vier horizontalen Linien aus, so gibt es drei Bänder: das untere, das mittlere und das obere. Während die Buchstaben mit kurzer Kopflinie in das mittlere Band geschrieben werden, variieren die Buchstaben mit langer Kopflinie zwischen dem mittleren und dem oberen (<b, d, h, t, f, k>) sowie dem mittleren und unteren Band (<g, p, q, j>). Wie sich die Buchstaben in die jeweiligen Bänder einpassen, kann für Kinder beim Schreiben und Abschreiben somit von Bedeutung werden.

Zu den *nicht-funktionalen* Merkmalen zählen Primus/Wagner die Serifen, den Neigungsgrad der Schrift sowie auch die typografischen Aspekte der gedruckten Schrift (vgl. Primus/Wagner 2014: 40).⁴⁷ Sie sind nicht-funktional, weil durch sie keine Bedeutung unterschieden wird. Solange alle Segmente passend zueinander angeordnet sind, kann ein geschwungener, fetter, feiner, bauchiger oder stärker nach links/rechts geneigt sein. Für das Lesen können hier jedoch Anforderungen an Kinder entstehen, da sie einen Buchstaben, der anders aussieht als der im Unterricht vermittelte, nicht direkt erkennen. Für sie ist nicht eindeutig, welche Merkmale der Buchstaben funktional und welche nicht-funktional sind. Auch erfordert das Schreiben, dass Kinder sich die Bestandteile und deren Anordnung für alle existierenden Buchstaben (und für die Anordnung der Mehrgraphie) aneignen. Insofern bildet das Aussehen von Buchstaben ein nicht zu unterschätzendes Lernfeld der materialen Ebene von Schrift (siehe die empirischen Analysen dieser Arbeit in Kap. 9.2).

3.1.2 *Zum Schriftspracherwerb von Kindern*

Die Bezeichnung ‚Schriftspracherwerb‘ hat sich seit den 1980er Jahren sowohl im sprachdidaktischen als auch im grundschulpädagogischen Diskurs etabliert und findet seitdem Verwendung, um den Langzeitprozess zu beschreiben, in dem ein Kind zur Leser*in und Schreiber*in wird. Zuvor war meist von ‚Erstlesen und -schreiben‘ die Rede. Da diese Bezeichnung jedoch nahelegt, dass die Aneignung erst mit Eintritt in die Schule beginnt und somit die vorschulischen Erfahrungen ausblendet, wurde der Begriff ‚Schriftspracherwerb‘ vorgeschlagen. Dieser soll betonen, dass jedes Kind bereits vor Eintritt in die Schule Schrifterfahrungen sammelt, die von Bedeutung sind (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 11f.). Es besteht mittlerweile Konsens darüber, dass

47 Die schrifflinguistische Erläuterung der funktionalen Buchstabenmerkmale übersteigt den Notwendigkeitsbereich dieser Arbeit. Daher werden die Buchstabenmerkmale hier nur in Kürze aufgegriffen. Eine ausführliche Bestimmung findet sich in Primus/Wagner 2014.

das Lesen- und Schreibenlernen keine direkte Folge der Instruktion des Unterrichts darstellt, sondern ein konstruktiver Aneignungsprozess von Kindern ist, der der impliziten inneren Regelbildung unterliegt (vgl. z. B. Budde et al. 2012: 55).

Durch die Verwendung des Begriffs ‚Erwerb‘ wird die Ähnlichkeit zum Spracherwerb angedeutet, der didaktisch ungesteuert in der Interaktion stattfindet. Denn Kinder werden bereits lange vor Eintritt in die Grundschule aufmerksam auf Schrift, indem sie Schriftzeichen in ihrer Umgebung wahrnehmen, ihre Familie beim Lesen und Schreiben beobachten und Schriftlichkeit im Medium der Mündlichkeit beim Vorlesen rezipieren. Zugleich kann nicht ausgeblendet werden, dass der Schriftspracherwerb fester Bestandteil der institutionellen Bildung ist. Nach Dehn betont der Begriff „einerseits die Verbindung zum primären Spracherwerb, also die Spontaneität der Aneignung in der Interaktion, andererseits ist Schriftspracherwerb seit der allgemeinen Schulpflicht als schulischer Anfangsunterricht institutionalisiert“ (Dehn 2011: 131). Dehn bringt damit zum Ausdruck, dass der Schriftspracherwerb zwar auch in der natürlichen Interaktion stattfindet, jedoch seinen festen Platz im sprachlichen Anfangsunterricht hat und damit schulisch vermittelt wird. Ein weiterer Unterschied zum Spracherwerb besteht darin, dass der Schriftspracherwerb Distanz und Abstraktion erfordert (vgl. Dehn 2013: 49).⁴⁸ Kinder stehen dabei vor der Aufgabe, von der im Spracherwerb erlernten Verknüpfung zwischen Bezeichnetem und Bezeichnendem zu abstrahieren und ihre Aufmerksamkeit auf dessen sprachliche Form zu richten.⁴⁹ Dies wird auch als Vergegenständlichung von Sprache bezeichnet und gilt als Bedingung und Folge des Schriftspracherwerbs. Einerseits ist sie Bedingung, da Schrift Sprache abbildet und ohne ein Bewusstsein für Sprache die Verbindung diffus bleibt. Andererseits entwickelt sich die Vergegenständlichung von Sprache durch den Erwerb der Schrift im Unterricht weiter (vgl. Dehn 2012: 115ff.). Neben der Vergegenständlichung von Sprache beschreibt Valtin (2003: 761) drei weitere zentrale Fähigkeiten, die anzueignen sind. Darunter fallen der Aufbau eines Wortkonzepts, die Einsicht in die Lautstruktur von Sprache

48 Der Spracherwerb ist gerade zu Beginn auf die Verbindung zwischen dem Bezeichneten und dem Bezeichnenden angewiesen. So lernt das Kind in der direkten Interaktion die Bezeichnung für Gegenstände kennen. Das Objekt mit dem braunen Stamm und der grünen Krone heißt Baum, ein bellendes Tier ist der Hund, das große Fahrzeug, das so fasziniert, ist der Bagger, etc. Sprache wird in den ersten Lebensjahren in direkten Kontexten erworben, sie ist sympraktisch (vgl. Andresen 2005: 67).

49 Was die Kinder dabei lernen müssen, ist, ihre Aufmerksamkeit von der inhaltlichen Bedeutung eines Wortes abzuziehen und sie auf dessen formale Aspekte zu richten. Der inhaltliche Zugriff auf ein Wort ist durch Bedeutungsaspekte gekennzeichnet. Zum Beispiel hat das Lieblingstier Hund einen Schwanz, weiches Fell und Schlappohren. Der formale Aspekt bezieht sich jedoch auf das Wort <Hund>, das in seiner Laut- und Buchstabenfolge untersucht werden kann.

sowie das Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen (vgl. auch Budde et al. 2012: 53f.).

Entwicklungspsychologische Modellierung des Schriftspracherwerbs

Die Aneignung dieser Fertigkeiten wurde bereits in den 1980er Jahren durch entwicklungspsychologische Modellierungen beschrieben, die „den Schrift-erwerb als ein Wechselspiel zwischen Lesen- und Schreibenlernen mit sich entwickelnden dominanten Strategien (logographisch, alphabetisch, orthographisch) [beschreiben]“ (Jagemann/Weinhold 2018: 255).

Ausgangspunkt der Entwicklungsmodelle ist die Annahme, dass sich das Lesen- und Schreibenlernen gegenseitig beeinflussen und bedingen. Das Rahmenmodell legte Frith (1985) vor. Sie beschreibt drei Phasen/Stufen des Schriftspracherwerbs, in denen Lernende im Lesen und Schreiben drei zentrale Strategien verwenden: die logographische, die alphabetische sowie die orthographische Strategie (vgl. Frith 1985: 310). Ausgehend von diesem Rahmenmodell ergänzten Günther (1986) und Valtin (2010) die prä-literal symbolische Phase sowie die Phase der Automatisierung von Teilprozessen. Dies diente zur weiteren Differenzierung der Fähigkeiten beim Lesen und Schreiben. Nach dem Kenntnisstand der Entwicklungsmodelle kommt der alphabetischen Strategie eine Schlüsselstellung beim Schriftspracherwerb zu.

Im derzeitigen Forschungsdiskurs wird eine vermehrte Kritik an Entwicklungsmodellen geübt. Zunächst wird die fehlende empirische Fundierung und die Berücksichtigung des sprachlichen Anfangsunterrichts bemängelt, weshalb Zusammenhänge zwischen der Verwendung der Strategien und der Schrifterwerbsdidaktik ungeklärt bleiben (vgl. Corvacho del Toro 2013: 43; Becker 2008: 90f.). Darüber hinaus wird Entwicklungsmodellen die einseitige Hierarchisierung des phonographischen Prinzips zuungunsten weiterer orthographischer Prinzipien (z. B. des silbischen oder morphematischen Prinzips) vorgeworfen (vgl. z. B. Dürscheid 2016: 245). Auch bleibe „die sog. orthographische Strategie durch den Fokus auf die Norm ein Sammelbecken für systematisch ganz unterschiedliche Rechtschreibphänomene und entsprechend notwendige Strategien“ (Jagemann/Weinhold 2018: 255). Ein weiteres Argument besteht mit Schüler darin, dass die Orientierung an Entwicklungsmodellen bei didaktischen Konzeptionen und Aufgabengestaltung im Sinne der Hierarchisierung Zugangsweisen verwehren kann, weil sie als zu schwer für die jeweilige Entwicklungsstufe erachtet werden (vgl. Schüler 2021: 15).

Kognitionspsychologische Modellierungen des Lesens und Schreibens

Parallel zur entwicklungspsychologischen Beschreibung etablierte sich ein kognitionspsychologischer Zweig, der den Schriftspracherwerb vor dem Hintergrund der mental ablaufenden Prozesse modellierte (vgl. Jagemann/Weinhold 2018: 255). Diese Perspektive rückt die Verarbeitungsmechanismen beim Lesen und Schreiben in den Vordergrund und bietet eine theoretische Folie, die hilft, die schriftbezogenen Handlungen, die Schüler*innen bei der Aufgabenbearbeitung vornehmen, zu verstehen.

Lesen

Eine Beschreibung der Worterkennung liefert das Zwei-Wege-Modell des Wortlesens. Das von Max Coltheart für das Englische entwickelte Modell besagt, dass die Worterkennung beim Lesen zum einen über den *direkten Weg* erfolgen kann, indem das Wort erkannt und über das mentale, orthographische Lexikon abgerufen wird. Bei diesem lexikalischen Verfahren werden phonologische Informationen, die dem Wort eingeschrieben sind, aktiviert. Zum anderen kann das Wortlesen durch die Verwendung des *indirekten Wegs* geschehen, indem das Wort durch die phonographische Übersetzung von Graphemen zu Phonemen erzeugt wird (vgl. Coltheart 2005: 6f.). Dieser indirekte, nicht lexikalische, sondern phonologische Weg verläuft über das Abrufen der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln. Dabei werden die aufgeschriebenen Buchstaben in Phoneme übertragen und so die Wortbedeutung erschlossen. Dies läuft nach Coltheart seriell von links nach rechts, beginnend mit dem Erlesen des ersten Buchstabens, dann ausbauend mit den jeweils nächsten Buchstaben bis hin zum Erlesen des gesamten Wortes (vgl. ebd.).⁵⁰ Scheerer-Neumann hat dieses Zwei-Wege-Modell für das Deutsche adaptiert. Sie stellt heraus, dass Leser*innen beim indirekten Worterkennen auch auf größere sprachliche Einheiten (z. B. Silben sowie orthographische Strukturen) zurückgreifen (vgl. Scheerer-Neumann 2018: 61). Der indirekte Weg des Worterkennens wird im Rahmen der Schriftspracherwerbsdidaktik häufig auch als *Erlesen* bezeichnet.

Ausgehend von diesem Rahmenmodell wurden in der kognitionspsychologischen Leseforschung weitere Beschreibungen von Leseprozessen diskutiert. Die beiden Beschreibungsrichtungen ‚bottom-up‘ und ‚top-down‘ waren dabei leitend. Während der Leseprozess in Bottom-up-Modellen als

50 Die Leserichtung von links nach rechts ist bei lateinischen Schriften wie dem Deutschen der Fall. Zu beachten ist, dass beispielsweise die arabische Schrift von rechts nach links gelesen wird. Darauf, dass dies für mehrsprachige Kinder zwei gleichzeitige Orientierungen bedeuten kann, verweist Vogel (2022: 198). Dieser Umstand bleibt im Zwei-Wege-Modell unberücksichtigt.

sequenzielles Entschlüsseln von kleineren sprachlichen Einheiten hin zu komplexeren (vom Wort zum Satz) verstanden wurde, wurde der Leseprozess in Top-down-Modellen über die Nutzung von Kontextwissen und von Textmustern beschrieben (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 41ff.). Ein Kompromiss wurde in sogenannten ‚interaktiven Modellen‘ gefunden, in denen von der Beeinflussung beider Richtungen beim Lesen ausgegangen wurde; als Verknüpfung von unterschiedlichen text- und wissensbezogenen Fähigkeiten (vgl. Isler et al. 2010: 26f.).

Bezogen auf die text- und wissensbezogenen Fähigkeiten werden *hierarchieniedrige* und *hierarchiehöhere* Prozesse unterschieden. Für den Schriftspracherwerb spricht Schröder-Lenzen von drei Ebenen des Leseprozesses, die die *Teilfertigkeiten der hierarchieniedrigen Ebene* gebündelt zusammenfasst und einen Ausblick auf Teilaspekte hierarchiehöherer Prozesse generiert (siehe Abb. 3). Diese Beschreibung ermöglicht sowohl, Teilaspekte des Lesens besser zu verstehen als auch das Anforderungsniveau von Leseaufgaben einzuschätzen (z. B. erfordern die Leseaufgabe, die im Rahmen dieser Studie untersucht wurden, sowohl hierarchieniedrige (Lese-Mal-Blatt), als auch hierarchiehöhere Teilprozesse des Lesens (Leserätsel)).

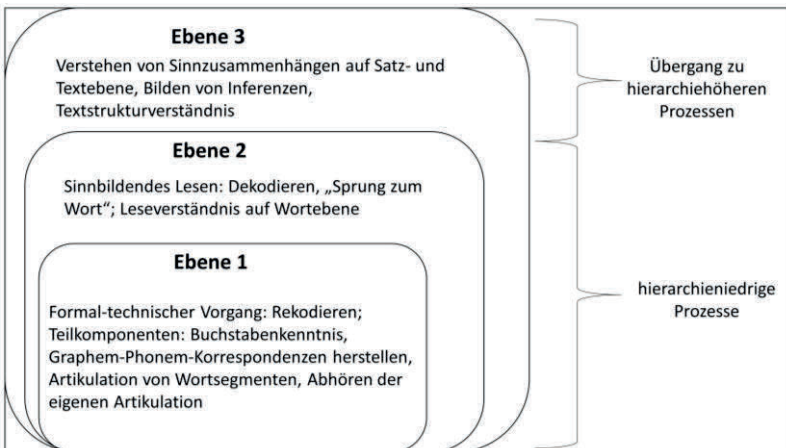


Abb. 3: Drei Ebenen des Leseprozesses i. A. an Schröder-Lenzen 2013: 41-59: Eigene Abbildung

Die Prozesse der ersten Ebene beziehen sich auf den formal-technischen Vorgang beim Lesen, die Rekodierung. Zum Rekodieren zählen grundlegende

Fähigkeiten wie die Buchstabenkenntnis⁵¹, die Zuordnung von Phonemen zu den abgebildeten Graphemen und die Artikulation dieser Phoneme sowie größerer sprachlicher Einheiten wie Signalgruppen oder Silben. Die erste Ebene bezieht sich weitestgehend auf das Lesen von Wörtern.

Die zweite Ebene, das sinnbildende und dekodierende Wortlesen, beinhaltet, zur Bedeutung des Wortes zu gelangen. Dazu spielt zum einen der Aufbau des inneren Lexikons als Sichtwortschatz und zum anderen eine ausgereifte Synthesefähigkeit eine wichtige Rolle (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 50f.).

Dehn fand heraus, dass Kinder, die die Synthese nach fast 5 Schulmonaten noch nicht beherrschen, zu denjenigen Kindern gehören, die spätere Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entwickeln. Zugleich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass auch starken Leser*innen die Lautsynthese nicht zwangsläufig immer gelingt (vgl. Dehn 2013: 28f.). Daraus schlussfolgert sie, dass der Erfolg beim Wortlesen auch von den Fähigkeiten abhängt, mit Fehlern umzugehen, diese zu korrigieren und die Zielperspektive im Blick zu behalten (vgl. Dehn 2013: 32). Darüber hinaus formuliert Schröder-Lenzen weitere Komponenten des Leseprozesses, die sie als ‚unspezifisch‘ bezeichnet. Dazu gehören Interesse, Konzentration, heuristische Kompetenz, Gedächtnis, Kontrollverhalten sowie externes Wissen (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 55f.).

Die dritte Ebene des Leseprozesses umfasst ein komplexeres Leseverständnis auf Satz- und Textebene, bei dem die Zeichenbeziehungen und deren sprachliche Verknüpfung hergestellt werden. Leser*innen müssen in diesem Sinne auch die satzübergreifende Integration in den Bedeutungszusammenhang des gesamten Textes leisten (vgl. Christmann/Groeben 1999: 148). Die von Schröder-Lenzen beschriebene dritte Ebene kann ebenfalls zu den hierarchieniedrigeren Prozessen gezählt werden. Dazu gehören zum einen die Propositionsbildung, also ein Extrahieren zentraler Bedeutungszusammenhänge und das Herstellen von Beziehungen zwischen den einzelnen Wörtern. Weiterhin gehört das Erkennen von Kohäsionsmitteln hinzu, wobei Satzteile und Sätze als Verbindungen zueinander hergestellt werden müssen (vgl. Lenhard 2019: 15 in Anlehnung an Christmann/Groeben 1999).

51 Hinsichtlich der Relevanz der Buchstabenkenntnis legt Dehn eine Untersuchung von 66 Grundschulkindern vor, in der deutlich wird, dass das Training und Einüben von Buchstaben nur einen geringen Effekt auf das Lesen haben. Dies zeigt Dehn anhand zahlreicher erfolgreicher Leseversuche von Schüler*innen, obwohl die zu lesenden Wörter Buchstaben enthielten, die die Kinder noch nicht aus dem Unterricht kannten (vgl. Dehn 2013: 25ff.). Dehn zieht daraus den Schluss, dass es vielmehr darauf ankommt, dass Kinder einen Buchstabenbegriff entwickelt haben. Mit dem Verfügen über einen Buchstabenbegriff ist gemeint, ob Kinder wissen, dass ein Buchstabe einen Bezug zur gesprochenen Sprache aufweist und er zum Erlesen des Wortes von Bedeutung ist. Dies sei zentraler als die Kenntnis jeden einzelnen Buchstabens innerhalb des Wortes (vgl. ebd.).

Schreiben

Da die Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung auch schreiben sollen und grundlegende Teilfertigkeiten ausüben, werden nachfolgend Kenntnisse über das frühe Schreiben fokussiert. Es besteht weitestgehend Konsens darin, Schreiben als sprachanalytische Tätigkeit zu verstehen, die gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs die Fähigkeit erfordert, die Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur von Sprache zu richten (vgl. Dehn 2013: 34ff.). Dabei ist zunächst eine grundlegende Erkenntnis aus der Psycholinguistik sowie der kognitiven Entwicklungstheorie, dass der Schriftspracherwerb nicht allein auf Gedächtnis- und Wahrnehmungsleistungen beruht, sondern dass es um kognitive Einsichten geht (vgl. Valtin 2020: 1f.). Darüber hinaus wird Schriftsprache durch Lernende aktiv (re-)konstruiert, indem sie ihre eigenen Hypothesen bilden, die der Logik des Gegenstandes widersprechen können (vgl. ebd.).

Dehn untersuchte die sprachanalytischen Tätigkeiten von Schreibanfänger*innen beim Schreiben und ging bei der Kategorienbildung induktiv vor (vgl. Dehn 2013: 35), was das Vorgehen von Entwicklungsmodellen in der Tradition von Frith (s.o.) abhebt. Bei den getätigten Kinderschriften unterscheidet sie zwischen diffusen und regelgeleiteten Schreibungen (siehe Abb. 4).

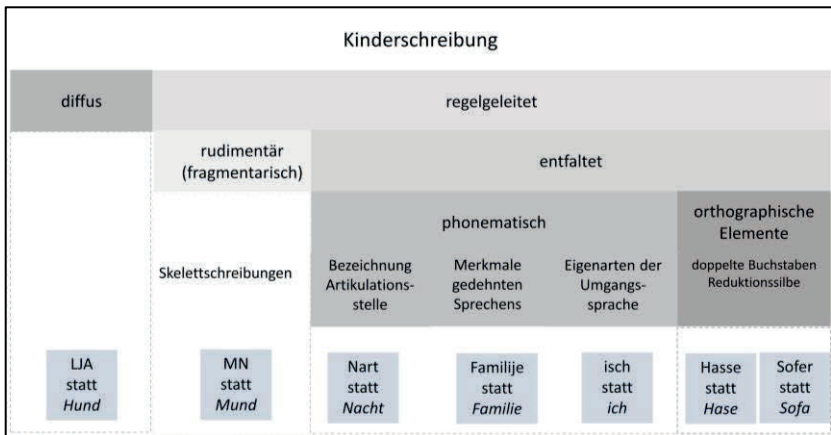


Abb. 4: Kategorien der Kinderschreibung i. A. an Dehn: 2013: 35ff.: Eigene Abbildung

Während regelgeleitete Schreibungen immer einen phonologischen Bezug aufweisen, zeichnen sich diffuse Schreibungen durch einen fehlenden Bezug zur Lautstruktur und eine Mischung von Zahlen und Buchstaben aus, die auf ein mechanisches Wissen von Schrift schließen lassen (vgl. Dehn 2013: 36). Die regelgeleiteten Schreibungen können rudimentär (fragmentarisch) oder entfaltet vorliegen, je nach Grad der Vollständigkeit (oder auch Über-vollständigkeit). Die untersuchten Kinderschreibungen weisen besonders im Punkt der phonematischen Schreibungen auf sprachanalytische Tätigkeiten hin. Die Kategorien machen deutlich, dass Kinder ihre Schreibung unter Rückgriff eines genauen Abhörens ihrer eigenen Artikulation produzieren. In diesem Prozess kann es auch zu Übergeneralisierungen kommen, die ein Bewusstsein für orthographische Elemente offenlegen. Die Kategorien dienen zur Beschreibung von Schreibprodukten, können aber auch im Prozess des Verschriftens beobachtet werden. Sie bieten insofern einen fachdidaktischen Bezugspunkt zum Verständnis der schriftbezogenen Handlungen während der Aufgabebearbeitungen in der vorliegenden Studie.

Darüber hinaus ist Schreiben – auch am Schulanfang – mehr als die bloße Übersetzung von Lautfolgen in Buchstabenfolgen und das Notieren dieser über graphomotorische Schreibbewegungen auf dem Papier. Eine weitere wichtige Forschungsdisziplin für die Schrifterwerbsdidaktik ist die Schreibentwicklungsforschung, die durch einen interdisziplinären Austausch zwischen Psychologie, Linguistik und Sprachdidaktik gekennzeichnet ist (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2017: 9f.). Sie geht der Frage nach, welche Anforderungen im Schreibprozess an Schreiber*innen gestellt werden und wie sie diesen als Konstruktionsprozess gestalten. Mit der kognitiven Wende wurde dabei der Fokus auf die kognitiven Teilprozesse beim Schreiben gerichtet (vgl. Fix 2008: 36).

Für die frühe Textproduktion fasst Weinhold wichtige Perspektiven der Schreibentwicklungsforschung zusammen und greift dabei unter anderem auf das Modell von Bereiter (1980) sowie Bereiter/Scardamalia (1985) zurück, die theoretische Zugänge zum frühen Schreiben eröffnen (vgl. ausführlich Weinhold 2000: 51-72). Bereiter unterscheidet fünf Schreibmodi: den assoziativen, performativen, kommunikativen, vereinenden und den epistemischen Modus (vgl. Bereiter 1980).

Fix fasst die Schreibmodi Bereiters pointiert zusammen. Der assoziative Modus ist durch eine Reihung im Sinne von ‚und dann‘ Aufzählungen gekennzeichnet, wobei Schreiber*innen auf ungeordnete Wissensinhalte aus dem Gedächtnis zurückgreifen. Sie richten sich nicht an potenziellen Leser*innen aus und legen ihrem Text zumeist auch keine Planung zugrunde. Mit zunehmender Schreiberfahrung beachten Schreiber*innen nach und nach mehr Schreibkonventionen (performativer Modus) und können potenzielle Leser*innen ihrer Texte berücksichtigen (kommunikativer Modus). Die Kombination von performativen und kommunikativen Aspekten und die

Entwicklung eines eigenen Schreibstils umfasst den vereinigenden Modus. Auf der höchsten Stufe können Schreiber*innen das Schreiben als Erkenntnisgewinnung nutzen (epistemischer Modus) (vgl. Fix 2008: 52).

Typisch für das frühe Schreiben ist der assoziative Modus, der mit Bereiter/Scardamalia (1985) durch die Nutzung der Schreibstrategie ‚knowledge telling system‘ gekennzeichnet ist. Dabei rufen junge Schreiber*innen alles aus ihrem Gedächtnis ab, was dem Inhalt der Schreibaufgabe entspricht. Diese Strategie wirkt einerseits fokussierend und andererseits entlastend, da langwierige Denkprozeduren, die Schreiber*innen überfordern können, umgangen werden (vgl. Weinhold 2000: 71f.). Zu Papier bringen Schüler*innen genau das, was sie über den Inhalt ausdrücken möchten, weshalb ihre Texte viel darüber aussagen, was den Schüler*innen relevant erscheint (vgl. ebd.).

Die theoretische Betrachtung des Schriftspracherwerbs aus entwicklungspsychologischer und kognitionspsychologischer Perspektive macht deutlich, welche Leistungen Schüler*innen der ersten Klasse beim Lesen- und Schreibenlernen erbringen. So ist das Schreiben am Schulanfang sowohl auf die Materialität der Schriftproduktion gerichtet als auch auf die Entfaltung von Gedanken. Ebenso betrifft das Lesen sowohl die Übersetzung von Buchstaben in Lautfolgen als auch die Verarbeitung von Inhalten und das in Beziehung setzen sprachlicher Strukturen.

3.2 Ausgewählte Forschungsbefunde

Das Forschungsfeld zum Schriftspracherwerb ist breit und vereint unterschiedliche Disziplinen, Perspektiven und Forschungsinteressen. In ihrem Forschungsüberblick ordnen Jagemann/Weinhold den Schriftspracherwerb ein an der „Schnittstelle sich entwickelnder literaler Kompetenzen als System- und Funktionserwerb im Kontext von schriftsprachlicher Kultur, Struktur und Norm [...]“ (Jagemann/Weinhold 2018: 253). Die Autorinnen legen eine weite Definition von Schriftspracherwerb zugrunde und spannen das Forschungsfeld vielschichtig auf. Zunächst unterteilen sie den Schriftspracherwerb in die Kompetenzbereiche ‚Schreiben‘ und ‚Lesen‘. Zum Schreiben zählen sie das Verfügen über Schreibfertigkeiten, das Richtig schreiben (Rechtschreiben) sowie das Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten (Textschreiben). Zum Lesen zählen sie das Verfügen über Lesefertigkeiten und Leseerfahrungen (vgl. ebd.). Hinsichtlich dieser Kernbereiche differenzieren Jagemann/Weinhold Studien, die Lernende, Lehrkräfte oder Konzepte/Materialien fokussieren (vgl. Jagemann/Weinhold 2018: 254). Die Autorinnen gliedern den Forschungsstand in Kompetenzmodellierungen,

Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen und in Aneignungskontexte (vgl. Jagemann/Weinhold 2018: 256ff.).

Der Kompetenzbereich, der für die vorliegende Untersuchung von Prozessen der Aufgabenbearbeitung im Anfangsunterricht relevant ist, ist die Schriftkompetenz. Schriftkompetenz definieren Bachmann/Becker-Mrotzek in Abgrenzung zur Textkompetenz (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 28f.). Sie untergliedern die beiden Bereiche in Produktion und Rezeption. Schriftproduktion bezeichnet demnach die Fähigkeit, Buchstaben, Wörter oder Sätze zu Papier zu bringen (zu verschriften). Dabei sind motorische und orthographische Fähigkeiten erforderlich. Schriftrezeption meint die Fähigkeit, Schrift zu lesen, also graphische Zeichenfolgen (Buchstaben, Wörter, Sätze) zu interpretieren.⁵²

Vor dem Hintergrund der Differenz zwischen Schrift- und Textkompetenz (nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017) und in Anlehnung an die Gliederung des Forschungsstands zum Schriftspracherwerb (nach Jagemann/Weinhold 2018), werden zwei Forschungsstränge fokussiert: 1. Studienbefunde zu Schriftkompetenzen (produktiv und rezeptiv), 2. Erkenntnisse zu Aufgaben im Kontext des Schriftspracherwerbs. Beide Bereiche sind für die vorliegende Arbeit relevant, weil sie sowohl die schriftbezogenen Handlungen als auch die gestellten Aufgaben perspektivieren, die die Schüler*innen im Rahmen des untersuchten sprachlichen Anfangsunterrichts bearbeitet haben.

Schriftkompetenzen

Die Darstellung von Forschungserkenntnissen zur Schriftkompetenz wird im Folgenden entlang von Schriftproduktion und Schriftrezeption ausgeführt. Zur Schriftproduktion gehört das Schreiben mit der Hand (Schreibmotorik), das richtige Schreiben (Rechtschreiben) und weitere Schreibfähigkeiten, worunter z. B. auch das Formulieren fällt.⁵³ Da diese Tätigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht ausgeübt werden, bündelt das nachfolgende Kapitel wichtige Erkenntnisse zur Schreibmotorik/Graphomotorik, zu Schreibfähigkeiten und zur Schriftrezeption.

52 Textkompetenz unterteilen die Autoren in Textproduktion und Textrezeption. Textproduktion meint die Fähigkeit, „Texte als zerdehnte sprachliche Handlungen zu produzieren“, was nicht zwangsläufig voraussetzt, Texte selbst schreiben zu können, da die Textproduktion auch mündlich erfolgen kann (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 28f.). Textrezeption bezieht sich auf das Verstehen von Texten, was ebenfalls nicht zwangsläufig an ein technisches Lesen-Können gebunden sein muss (z. B. das Verstehen von vorgelesenen Texten) (vgl. ebd.).

53 Das Formulieren kann mit Sturm et al. (2017: 84f.) sowohl zu hierarchiehöheren als auch zu hierarchieniedrigeren Schreibprozessen hinzugezählt werden.

Schreibmotorik/Graphomotorik

Unter der Schreibmotorik/Graphomotorik wird die motorische Ausführung des Schreibens verstanden, die alle Schreibbewegungen und Bewegungssteuerungen umfasst (vgl. Nottbusch 2017: 125). Sie wird zu den hierarchie-niedrigeren Prozessen des Schreibens gezählt (vgl. z. B. Odersky et al. 2021: 79). Nottbusch ordnet die Graphomotorik als letzten Schritt in der Kette von der Idee bis zum geschriebenen Wort ein, als kognitiv niedrigster Teil des Schreibens und als den langsamsten Teil des Prozesses (vgl. Nottbusch 2017: 125). Die Analyse der Schreibmotorik wird insbesondere deshalb zum Untersuchungsgegenstand, da von einer Wechselwirkung zu hierarchiehöheren Teilprozessen ausgegangen wird:

„Die Graphomotorik interferiert [...] mit ihrem langsamen Durchfluss mit den hierarchiehöheren Prozessen der Textproduktion, was durch den Einsatz des Arbeitsgedächtnisses kompensiert werden muss. Mit anderen Worten: Die Idee oder der gerade dazu innerlich formulierte (Teil-) Satz muss im Gedächtnis so lange aufrechterhalten werden, bis die Hand den ‚Stau‘ abgearbeitet hat“ (Nottbusch 2017: 125).

Eine Automatisierung der Schreibmotorik bzw. des Handschreibens wird somit als wichtige Aufgabe für den sprachlichen Anfangsunterricht gesehen. Die Untersuchungslage zur Schreibmotorik ist insbesondere im internationalen Raum breit, in Deutschland jedoch zeitweise wenig beforscht, wenngleich aktuell die Arbeiten in diesem Bereich zunehmen (vgl. z. B. Nottbusch 2008; Odersky 2018; Odersky et al. 2021; Diaz Meyer et al. 2017).

Odersky et al. unterscheiden zwischen *produktorientierten* und *prozessorientierten* Verfahren der Schreibanalyse (vgl. Odersky et al. 2021: 80f.). *Produktorientierte Verfahren* messen zur Bestimmung der Schreibflüssigkeit (handwriting fluency) die benötigte Zeit, die für das Schreiben aufgewendet wird, wobei meist der alphabet task⁵⁴ oder das sentence copying⁵⁵ verwendet wird (vgl. ebd.: 80). Viele Studien aus dem internationalen Raum nutzen produktorientierte Verfahren, die zwar nicht den Grad an Automatisierung bestimmen können, jedoch Aussagen zu Zusammenhängen zwischen Graphomotorik, Orthographie und der Textproduktion generieren (vgl. ebd.). Wichtige Erkenntnisse in diesem Bereich führt Nottbusch in seinem Forschungsüberblick zusammen (vgl. Nottbusch 2017). In einer französischen Studie von Bourdin/Fayol (1994) wurde die Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses durch die Graphomotorik untersucht. Sowohl Kinder als auch Erwachsene sollten sich einmalig genannte Wörter merken und erhielten die Aufgabe, diese mündlich und schriftlich wiederzugeben. Während bei den

54 Die untersuchten Proband*innen erhalten die Aufgabe, die Buchstaben des Alphabets aufzuschreiben und es wird die Zeit gestoppt, die dazu benötigt wird.

55 Die untersuchten Proband*innen erhalten die Aufgabe, einen Satz in vorgegebener Zeit abzuschreiben. Nach Beendigung werden die abgeschriebenen Buchstaben ausgezählt.

Erwachsenen kein signifikanter Unterschied in der wiedergegebenen Realisierungsform bestand, schnitten Kinder mündlich besser ab als schriftlich. Dies wird als Hinweis für den Einfluss der Graphomotorik und der Orthographie auf das Arbeitsgedächtnis gesehen (vgl. Nottbusch 2017: 130).

Prozessorientierte Verfahren widmen sich dem Schreibvorgang über Aufzeichnung der Schreibbewegungen auf digitalen Geräten. Dabei werden unter anderem die Bedeutung der vermittelten Schrift im Unterricht (z. B. Hurschler Lichtsteiner et al. 2010; Odersky 2018) oder sprachstrukturelle Aspekte untersucht. In ihrer Studie zur Handschrift und Automatisierung des Schreibens untersuchte Odersky die Handschriften von 336 Kindern im 4. Schuljahr. Die Auswertung der digitalen Schriftproben, die die Luftsprünge mit erhob, ergab, dass etwa die Hälfte der Schüler*innen verbundene Schriften nutzen (48,6 %) und die andere Hälfte teilverbunden oder unverbunden schreiben (47,2 %) (vgl. Odersky 2020: 218). Diese Erkenntnisse liefern einen Überblick über die Schriften von Viertklässler*innen. Darüber hinaus kann Odersky zeigen, dass unverbundene oder teilverbundene Schriften flüssiger und automatisierter geschrieben werden als verbundene Schriften (vgl. ebd.: 219). Daraus zieht sie den Schluss, dass man „Kinder der 3. und 4. Klasse nicht zum verbundenen Schreiben ‚zwingen‘, sondern ihnen vielmehr den Weg zum flüssigen, teilverbundenen Schreiben ebnen [sollte, Ergänzung S.L.]“ (Odersky 2020: 219).

Nahezu alle Forschungserkenntnisse im Bereich der Graphomotorik deuten auf die Notwendigkeit zur Förderung von Schreibbewegungen und Routinisierung hin. Die durchgeführten Studien fokussieren den Einfluss der Graphomotorik auf das Textschreiben sowie Rechtschreiben (zumeist) produktorientiert oder beschreiben die Schreibbewegungen in Verbindung mit den vermittelten Schriften prozessorientiert. Insbesondere in Interventionsstudien werden ausgehend von theoretischen Annahmen Übungen zur Förderung der Schreibmotorik entwickelt, die zu einer signifikanten Verbesserung des Schriftbildes führen sollen (vgl. Diaz Meyer et al. 2017: 42). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Unterweisung in der Schreibflüssigkeit nicht nur wichtig zur Verbesserung der Leserlichkeit der Handschrift ist, sondern auch nicht beliebig zu gestalten ist. Sie sollte vielmehr Grundlagen zu Form, Tempo und Druck berücksichtigen (vgl. ebd.).

Jagemann/Weinhold heben hervor, dass die Langsamkeit handschriftlicher Prozesse zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen führen kann und für den Schriftspracherwerb insofern von Bedeutung ist (vgl. Jagemann/Weinhold 2018: 259).

Die Perspektiven von Schüler*innen auf Schrift und das Schreiben werden in der schreibmotorischen Forschung – trotz prozesshaftem Forschungszugang – bislang kaum untersucht. Die Studie von Merklinger (2011/2018²) ist gerade nicht auf Schreibmotorik ausgerichtet, sondern zeigt im Gegenteil, wie Kinder eigene Texte produzieren können, wenn sie vom Verschriften entlastet sind.

Der rekonstruierte Zugang „Schriftzeichen auf dem Papier“ gibt einen Einblick, auf welche Aspekte des Schreibvorgangs Kinder ihre Aufmerksamkeit richten. So beschäftigen sich Vorschulkinder beim Diktieren mit der Gestalt von Buchstaben, mit den Zeilen, mit Wörtern oder Buchstaben auf dem Papier und mit der Wortlänge (vgl. Merklinger 2011/2018²: 114f.).

Für die vorliegende Untersuchung sind die Erkenntnisse zur Schreibmotorik relevant, weil sie Auskünfte über den Einfluss der Graphomotorik generieren und die Spezifik der Schreibtätigkeit verstehbarer machen. Obwohl die vorliegende Studie nicht graphomotorisch ausgerichtet ist, legt sie Rekonstruktionen von Aufgabenbearbeitungen vor, in denen Schüler*innen schreibmotorische Tätigkeiten ausüben. Sie liefert einen exemplarischen Einblick in schulimmanente Logiken bei der Bearbeitung von Abschreibaufgaben, bei denen auch die Schreibmotorik geübt wird. Sie kann insofern zeigen, welche Aspekte des Schreibvorgangs beim Verschriften und Abschreiben für Schüler*innen relevant sind.

*Schreibfähigkeiten von Schreibanfänger*innen*

In ihrem Modell zu hierarchieniedrigen Teilprozessen des Schreibens unterscheiden Sturm et al. zwischen der Transkription (worunter die zuvor ausgeführten schreibmotorischen Tätigkeiten fallen sowie auch die Rechtschreibung) und dem Formulieren als Abrufen sprachflüssigen Wissens (vgl. Sturm et al. 2017: 84f.). Unter dem Formulieren verstehen die Autorinnen „das Überführen von Ideen in sprachliche Repräsentationen [...], bei dem sprachliche Einheiten ausgewählt, angeordnet sowie flektiert werden“ (ebd.: 92). Für die Entwicklung basaler Schreibfähigkeiten zitieren Sturm et al. (2017: 99f.) eine Untersuchung von Malecki/Jewell (2003).⁵⁶ Die Ergebnisse dieser Studie zeigen für die erste Klasse, dass Schüler*innen im ersten Schulhalbjahr durchschnittlich acht Wörter aufschreiben, in der zweiten Jahreshälfte bereits 14 Wörter. In der zweiten Klasse produzierten die Schüler*innen 31 und damit doppelt so viele Wörter (vgl. Malecki/Jewell 2003: 384). Dabei steigt auch der Anteil richtig geschriebener Wörter: Von 53 % im ersten Halbjahr der 1. Klasse, hin zu 71 % im zweiten Halbjahr und auf 87 % Ende der 2. Klasse. Die Untersuchung verdeutlicht, dass die Schreibfähigkeiten von Schüler*innen sowohl im Textschreiben als auch im Rechtschreiben kontinuierlich zunehmen (vgl. ebd.). Dies spricht zugleich für die Relevanz des eigenständigen Schreibens, was je nach Unterricht unterschiedlich ausgeprägt sein kann (vgl. z. B. Dehn 2013: 46ff.).

56 In der Querschnittsstudie untersuchten sie die produzierten Wortschreibungen von Kindern in den Klassenstufen 1-8, die in der Schreibzeit von drei Minuten entstanden sind. Die Aufgabe der Kinder bestand im Schreiben eines Geschichtenanfangs.

In ihrem Forschungsüberblick unterscheidet Behrens drei Bereiche, die zu Schreibfähigkeiten von Kindern im Elementar- und Primarbereich gehören: Das Verfügen über Konzepte von Schrift(lichkeit), die frühen literalen Kenntnisse und die Text-Sorten-Kompetenz (vgl. Behrens 2017: 77-83). Merklinger kann hinsichtlich der frühen literalen Kenntnisse zeigen, dass sich Kinder beim Diktieren ihrer Texte mit dem Formaspekt von Sprache auseinandersetzen, indem sie medial mündliche Sprache vergegenständlichen (vgl. Merklinger 2010: 138). Das wortgenaue Formulieren bildet einen weiteren Zugang zu Schriftlichkeit. Er ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder eine Schreibidee generieren, die Schreibidee überarbeiten, nach genauen Ausdrücken fragen, Geschriebenes wiederholen und sich für eine Formulierung auf Nachfrage hin entscheiden (vgl. Merklinger 2011/2018²: 109f.). Durch die Beschreibung der Tätigkeiten im Diktierprozess wird deutlich, dass Kinder sich bereits mit zentralen Aspekten der Textproduktion auseinandersetzen, auch wenn sie noch nicht selbstständig lesen und schreiben können. Mit Jagemann/Weinhold zeigt sich damit, „dass sich die Textkompetenz recht unabhängig von der Schriftkompetenz entwickelt, die Performanz beim Textschreiben aber deutlich von dieser überlagert ist“ (Jagemann/Weinhold 2018: 258).

Wie Kinder der ersten Klasse beim Schreiben eigener Texte vorgehen und wie sie ihre Texte aufbauen, untersucht Weinhold (2000) in ihrer Studie „Text als Herausforderung“, in der sie die Textkompetenz am Schulanfang ausdifferenziert. Die Untersuchung greift auf ein umfassendes Korpus von 383 Texten aus 18 Klassen zurück. Die Schüler*innen schreiben zu einer Medienfigur oder zu einer literarischen Figur ihrer Wahl (z. B. Arielle, Pippi Langstrumpf, Super Mario, etc.). Weinhold entfaltet Zugänge zum Textschreiben. Zum ersten thematisieren Kinder in ihren Texten eine Auswahrscheinung. Dazu nutzen sie meist begründende sprachliche Strukturen. Die Schüler*innen begründen ihre Auswahl mit Merkmalen der Figur, mit ihren speziellen Eigenschaften oder dem subjektiven Gefallen (vgl. Weinhold 2000: 121). Ein weiterer Zugang liefert die Themenentfaltung von der Bildfigur zum Text. Dabei nutzen die Erstklässler*innen das Bild der Figur, das auf dem Schreibblatt zu sehen ist. Sie beschreiben, was im Bild dargestellt ist oder sprechen im Sinne der Figur (vgl. ebd.: 136). Ein weiterer Zugang ist die Themenentfaltung vom Geschichtenstoff zum Text, bei dem sich die Kinder die inhaltliche Dimension des Textes erschreiben. Dabei formulieren sie eine Geschichte, greifen Handlungssequenzen auf, beschreiben Konflikte der Figur oder formulieren ihren Text als Skizze (vgl. ebd.). Weinholds Studie zeigt die Vielschichtigkeit der Zugänge von Erstklässler*innen beim Textschreiben und macht deutlich, dass sie sich beim Formulieren sowohl an narrativen Erzählmustern als auch an sprachlichen Mustern der Mündlichkeit orientieren.

Die hier verhandelten Forschungserkenntnisse verdeutlichen, dass Schüler*innen bereits früh dazu in der Lage sind, Texte zu produzieren, wobei

sie vielfältige Zugänge zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit nutzen.

Lesefertigkeiten

Nachdem Forschungserkenntnisse zur Schriftproduktion vorgestellt wurden, nähert sich der nachfolgende Teil der Studienlage zur Schriftrezeption. Die Forschung im Bereich des Schriftspracherwerbs ist tendenziell stärker auf Schriftrezeption als auf Textrezeption fokussiert (vgl. Jagemann/Weinhold 2018: 257). Unterschieden wird vielfach zwischen hierarchieniedrigen Teilprozessen des Lesens (die die Schriftrezeption betreffen) und hierarchiehöheren Teilprozessen des Lesens (die auf Textrezeption bezogen sind). Im Forschungsfeld zur Lesekompetenz werden beide Teilbereiche ausdifferenziert.

Ähnlich wie die Forschung zur Schreibmotorik ist auch die Forschung zu basalen Lesefertigkeiten am *Zusammenhang* zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Teilprozessen des Lesens interessiert. Richter/Müller heben hervor, dass schlecht routinisierte hierarchieniedrige Leseprozesse das flüssige Lesen beeinträchtigen (vgl. Richter/Müller 2017: 63). Die Ursache wird in der Aufwendung kognitiver Ressourcen gesehen, die bei fehlender Routinisierung nicht mehr frei sind für die Verarbeitung des Leseinhaltes (vgl. ebd.). Eine besondere Bedeutung wird der Leseflüssigkeit⁵⁷ beigemessen. Die Leseflüssigkeit ist mit Philipp/Jambor-Fahlen „erforderlich, um einen Satz am Ende inhaltlich verstanden zu haben, ohne den Anfang bereits wieder vergessen zu haben“ (Philipp/Jambor-Fahlen 2022: 17). Den Zusammenhang zwischen der Leseflüssigkeit und dem Leseverständnis belegen einige Studien (vgl. z. B. Rosebrock/Rieckmann/Nix/Gold 2010: 47; Müller/Hecht/Richter/Ennemoser 2013: 141).

Trotz nachgewiesener Bedeutsamkeit der hierarchieniedrigen Teilprozesse, gibt es zugleich Hinweise darauf, dass geringe Fähigkeiten in diesem Bereich durch eine intensivere Nutzung von hierarchiehöheren Fähigkeiten zum Teil ausgeglichen werden können (vgl. Richter & Christmann 2002: 48; Isler/Philipp/Tilemann 2010: 27). Dies wird deutlich, wenn Kinder komplexere Sätze und kurze Texte verstehen können, ohne dass sie bereits über alle hierarchieniedrigen Prozesse verfügen. Sie nutzen dann mehr wissensgeleitete Strategien und behelfen sich mit ihrem Kontext- sowie Weltwissen.

Wie Erstklässler*innen den gelesenen Inhalt interaktiv verarbeiten, zeigt Joobß mit der qualitativen Studie „Lesegespräche für Erstleser“ (Joobß 2018). Unter Verwendung eines gesprächsanalytischen Zugangs untersucht sie,

57 Leseflüssigkeit wird als Konstrukt aufgefasst, das über die Einzelkomponenten Akkuratheit des Dekodierens, Automatisierung, die Lesegeschwindigkeit sowie das prosodische Lesen gefasst wird (vgl. Philipp/Jambor-Fahlen 2022: 17f.).

welche Rückschlüsse die Gespräche über die mentalen Mikroprozesse des Leseverständnisses erlauben.⁵⁸

Jooß legt im Bereich der Wortbedeutung, der Nutzung von thematischem Vorwissen und hinsichtlich der Bildung von Inferenzen aufschlussreiche Befunde vor, die für diese Arbeit relevant sind. In einer Vielzahl der Lese-gespräche werden Wortbedeutungen aus dem Lesetext zwischen dem lesenden Kind und der Erwachsenen bearbeitet. Die Gesprächssequenzen über die Wortbedeutung entstehen nach Lesefehlern, als Reaktion auf ein verzögertes Weiterlesen oder durch gezieltes Nachfragen. Dabei nutzen die Beteiligten Kontextbezüge, reformulieren Begriffe oder nutzen prosodische Zugänge (vgl. Jooß 2018: 142).

Hinsichtlich des Vorwissens zeigt sich in den Lesegesprächen, dass die Beteiligten über den Bildkontext oder über einen gelesenen Textabschnitt sprechen (vgl. ebd.: 152). So hält Jooß fest: „Vorwissen, über das die Leseanfänger verfügen, wird im gemeinsamen Dialog aktiviert und kann ggfs. für Verknüpfungen und Inferenzbildung genutzt werden“ (Jooß 2018: 159). Bei der Bildung von Inferenzen unterscheidet Jooß zwischen solchen, die sich auf Textstellen beziehen und jenen, die zwischen Text und Bildelementen hergestellt werden. Anhand mehrerer Beispiele zeigt Jooß, dass die Noviz*innen mit Hilfe der Bildinformationen Bedeutung konstruieren, die über den Text hinausgehen. Durch Schlussfolgern integrieren die Schüler*innen die Textinformation mit der Bildinformation (vgl. Jooß 2018: 165).

Insgesamt kann Jooß mit ihrer Studie zeigen, dass persönliche Bedeutsamkeit entsteht, wenn die Themen der Lesetexte mit den eigenen Erfahrungen der Leseanfänger*innen verknüpft werden, was in knapp der Hälfte der Lese-gespräche geschah (vgl. ebd.: 215). Besonders durch den gesprächs-analytischen Zugang zeigt sich, wie viele Gedanken sich Erstklässler*innen über den Leseinhalt machen, wie sie ihr Kontextwissen nutzen und Inferenzen herstellen. Dies spricht im besonderen Maße für die Beschreibung lese-bezogener Tätigkeiten im prozesshaften Geschehen.

Aufgaben zum Lesen und Schreiben im Kontext des Schriftspracherwerbs

Nachdem zuvor Studienergebnisse zu Schriftkompetenzen vorgestellt wurden, widmet sich dieser Teil des Forschungsstandes Aufgaben zu, die zur Herausforderung ebendieser Schriftkompetenzen diskutiert werden. Das Forschungsfeld zu Lese- und Schreibaufgaben im Kontext des Schriftspracherwerbs ist recht überschaubar und wird zumeist von der kompetenzorientierten Schreib-

58 Die Datengrundlage bilden fünf Lesegespräche von 10 Kindern und einer erwachsenen Lesebegleiterin, das Analysekorpus umfasst insgesamt 27 Audioaufnahmen (vgl. Jooß 2018).

und Lesedidaktik verfolgt. Nachfolgend wird auf Aufgaben zur Schreibmotorik, zum Textschreiben und zu Lesefertigkeiten eingegangen.

Aufgaben zur Schreibmotorik

Im Bereich der Schreibmotorik werden Aufgaben eng an Merkmale gekoppelt, die zu einer Routinisierung des Schreibens beitragen sollen. Insbesondere ist bekannt, dass eine zu große Ausübung von Schreibdruck zur Verkrampfung beiträgt und verringert werden sollte (vgl. Diaz Meyer et al. 2017: 36). Zu den Einflussfaktoren auf die Schreibmotorik zählen unter anderem die Feinmotorik, die Stifthaltung sowie die Händigkeit (vgl. Odersky et al. 2021: 85) und so werden Übungsaufgaben für diese Bereiche vorgeschlagen. Das Schreibmotorik-Institut liefert eine große Sammlung von Lehr- und Lernmaterialien für das Handschreiben.⁵⁹ Die Sammlung bietet sechs Module mit schreibmotorischen Aufgaben zu unterschiedlichen Fokusbereichen. Das vierte Modul beschäftigt sich mit Visualisierungen und der Erstellung von strukturierten handschriftlichen Lernunterlagen. Zur Gestaltung einer ordentlichen Heftseite, wird auf das Einhalten mehrerer Kriterien verwiesen, worunter unter anderem das Schreiben von links nach rechts, das Vermeiden über den Rand hinauszuschreiben und das ordentliche Radieren und Durchstreichen fallen (vgl. Ergert et al. 2020: 8). Diese Vorgaben sind durch Haltungen gegenüber Ordentlichkeit, Strukturierung und Normierung des Arbeitsmaterials gekennzeichnet. Die Schreibübungen sind allesamt durch motorisches Festigen und zum Teil auch Erproben gekennzeichnet. Die Forscher*innengruppe des Schreibmotorik-Instituts untersuchte die Wirksamkeit der Förderung von schreibmotorischen Fähigkeiten in einer Interventionsstudie (vgl. Diaz Meyer et al. 2017). Entwickelt und getestet wurde ein Training und dessen Einfluss auf die schreibmotorischen Fähigkeiten von Erstklässler*innen. Dieses Training wurde in der Interventionsgruppe eingesetzt, während die Kontrollgruppe den regulären Anfangsunterricht besuchte. Die Untersuchung folgt der leitenden These: „Kinder mit regelmäßiger schreibmotorischer Förderung entwickeln ihre motorischen Schreibkompetenzen zügiger, d. h. erhöhen ihre Schreibfrequenz und behalten oder reduzieren ihren Schreibdruck“ (Diaz Meyer et al. 2017: 38). Ihre Ergebnisse weisen die Autor*innen in Bezug auf die Schreibfrequenz und den Schreibdruck aus. Bei der Schreibfrequenz zeigten sich bessere Ergebnisse innerhalb der Interventionsgruppe als in der Kontrollgruppe. Auch hinsichtlich der Verringerung des Schreibdrucks schnitt die Interventionsgruppe besser ab, was als Hinweis auf die Wirksamkeit des Trainings deutet (vgl. Diaz Meyer et al. 2017: 52). Die Ergebnisse sehen die Autor*innen als Beleg für die Bedeutsam-

⁵⁹ <https://www.hs-tutorials.eu/lehr-und-lernmaterialien/grundschule>, zuletzt abgerufen: 01.03.2023.

keit der Schreibmotorik. Sie ziehen daraus die Konsequenz, die schreibmotorischen Fähigkeiten von Schüler*innen in Klasse 1 gezielt zu fördern.

Aufgaben zum Textschreiben

Die Rolle der Aufgabenstellung wird schon länger im Bereich des Textschreibens diskutiert (vgl. zusammenfassend Behrens 2017: 84f.). Bachmann/Becker-Mrotzek untersuchen Aufgaben zum Textschreiben hinsichtlich des Einflusses der Aufgabenstruktur und der Realisierung von Schreibfähigkeiten in der zweiten Klasse. Im Zentrum der Untersuchung steht die Erprobung sogenannter profilierter Schreibaufgaben⁶⁰, die von 56 Schüler*innen zum Schreiben einer Bastelanleitung bearbeitet wurden (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010:197ff.). Untersucht wurden 112 Schüler*innentexte hinsichtlich der formal-basalen Schreibfähigkeiten, der funktional-pragmatischen Schreibfähigkeiten und der Textfunktionen/Textformate (vgl. ebd. 199). Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass profilierte Schreibaufgaben die frühe Realisierung anspruchsvoller funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten begünstigen (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 200). Dies zeigt sich insbesondere an Textstellen, mit denen die Schüler*innen die Aufmerksamkeit der Adressat*innen lenken und ihre Rezeption steuern. Auch gehen die Schüler*innen darauf ein, welche Handlungsschritte beim Basteln als besonders herausfordernd erachtet werden (vgl. ebd.). Entscheidend dabei ist die vorherige Aneignung notwendigen Handlungswissens und ein realer Adressatenkreis, an den die Anleitungen adressiert werden sollten (vgl. Behrens 2017: 85).

Anskait schließt mit ihrer umfassenden Interventionsstudie an die Ergebnisse von Bachmann/Becker-Mrotzek an. Sie untersucht auf der Grundlage eines breiten Erhebungskorpus, welche Maßnahmen die Textproduktion von Viertklässler*innen positiv beeinflussen, wobei sie die Profilierung der Aufgabe, die zu produzierende Textform, das Schreibmedium und die Textfassung berücksichtigt (vgl. Anskait 2019: 14). Anhand von jeweils 500 Erst- und Zweitfassungen, die in 24 Klassen erhoben wurden, stellt sie fest, dass die Profilierung des Schreibarrangements mit der Höhe der Textqualität und der Textrevision zusammenhängt. Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Qualität der Schüler*innentexte (vgl. Anskait 2019: 237f.; 252f.).

Eine kumulative Dissertationsstudie zur Bedeutung der Aufgabenstellung für das frühe Textschreiben in Klasse 1 legt Kürzinger in Ko-

60 Die wichtigsten Merkmale von profilierten Schreibaufgaben sind die identifizierbare Funktion (als Bearbeitung des kommunikativen Problems), die Möglichkeit zur Aneignung nötigen sprachlichen Wissens, die Einbettung in den Kontext sozialer Interaktion sowie die Überprüfung der Wirkung des Textes (vgl. ebd.: 195).

Autor*innenschaft vor (Kürzinger et al. 2017; Kürzinger et al. 2018). Diese lässt sich wie die Studien von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) und Ansket (2019) der kompetenzorientierten Schreibdidaktik zuordnen. Grundlage bildet das Projekt NaSch1 (Narrative Schreibkompetenz in Klasse 1), in dem auf ein Datenkorpus aus 41 videografierten Lerngruppen mit 524 Schüler*innen zugegriffen wurde (vgl. Kürzinger et al. 2018: 327). Die Aufgabe ist zu dem rezipierten Bilderbuch „Lucy rettet Mama Krok“ (Doucet/Wilsdorf 2005) gestellt worden, zu dem die Kinder einen Abschiedsbrief aus der Perspektive der literarischen Figur Lucy schreiben sollten. Vor dem Hintergrund der kompetenzorientierten Kriterien, fokussieren die Autor*innen die Schreibfunktion, die Verständlichkeit und den Präzisionsgrad der Aufgabenstellung. Sie gehen davon aus, dass sich die Besprechung der Schreibfunktion sowie die Verständlichkeit und Präzision des Arbeitsauftrags positiv auf die Textqualität auswirken (vgl. Kürzinger et al. 2018: 332f.). Die Ergebnisse der Untersuchung, die auf Mehrebenenanalysen beruhen, bestätigen die Wirkung des Präzisionsgrads und der Verständlichkeit der Aufgabenstellung für die Textqualität (vgl. ebd.: 339). Ebenso wird untersucht, ob die Thematisierung der Schreibfunktion durch die Lehrperson mit der Qualität der Schüler*innentexte zusammenhängt.⁶¹ Es konnte kein Zusammenhang zwischen der Textqualität und dem Verweis der Lehrperson auf das Thema des Schreibenlasses (Abschied) gefunden werden. Allerdings erwies sich der Einbezug der Ideen von Schüler*innen zum Thema Abschied als eine wichtige Komponente für eine höhere Textqualität. Daraus ziehen die Autor*innen die Konsequenz:

„Wenn die Schülerinnen und Schüler selbst die Möglichkeit erhalten, eigene Ideen einzubringen, werden die Lernenden vermutlich zu einem intensiveren Nachdenken und zu einer tiefergehenden Verarbeitung der Inhalte angeregt und auch mit den Ideen ihrer Mitschülerinnen und -schüler konfrontiert“ (Kürzinger et al. 2018: 339).

Damit erweist sich die Einbeziehung der Perspektiven von Schüler*innen im Austausch über das Bilderbuch als wesentlich für das Textschreiben. Dies stärkt die Relevanz der ko-konstruktiven Bedeutungsaushandlung und kann durch die Lehrperson herausgefordert oder beeinträchtigt werden.

Während die zuvor ausgeführten Erkenntnisse, die Bedeutung der Profilierung und der schreibdidaktischen Verengung der Schreibaufgabe hervorheben, lassen sich auch Argumente für eine Offenheit von Aufgaben zum Textschreiben finden (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Merklinger 2011/2018²). Schreibaufgaben, wie sie im Kontext des Schreibens zu Vorgaben angeboten werden, funktionieren im Zusammenspiel aus Vorgabe und Aufgabe. Denn durch die Vorgabe gibt es einen Kontext, der bildlich und sprachlich gefasst ist und der zur Musterbildung anregen kann (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011: 45f.). Mit Merklinger sind „Aufgaben-

61 In dieser Studie ist die Schreibfunktion auf das Abschied nehmen im persönlichen Brief bezogen.

stellungen aus dem Schreiben zu Vorgaben [...] so gestaltet, dass sie den Kindern die größtmögliche Freiheit für die Auseinandersetzung mit der gewählten Schreibvorgabe geben“ (Merklinger 2011/2018²: 74). In dieser Forschungsperspektive auf offenere Schreibaufgaben, die durch die komplexe Schreibvorgabe gerahmt sind, interessiert die Musterbildung und das implizite Lernen (vgl. Dehn 2005: 24f.).

In einem Vergleich zwischen Kindertexten aus den Jahren 2000 und 2014, die zum Schreiben zu Medienfiguren verfasst wurden, arbeiten Dehn/Hüttis-Graff implizite Lernzugänge der Schüler*innen heraus. Sie beziehen sich auf die Studie von Weinhold (2000) und vergleichen ihre Ergebnisse mit einer Erhebung aus dem Jahr 2014 (vgl. Dehn/Hüttis Graff 2018: 49). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse, kommen die Autorinnen zu dem Schluss:

„Die Aufgabe, zu einer Figur zu schreiben, [...] ermöglicht, einzutauchen in die Geschichte, auch im Spiel, und dabei sprachliche Elemente in die eigene Formulierung zu übernehmen, sie sich – im Gebrauch – ein Stück weit mehr anzueignen“ (Dehn/Hüttis-Graff 2018: 74).

Dies sehen sie im Schnittfeld zwischen sprachlichem und literarischem Lernen.

Aufgaben zum Lesen

Die Befundlage zu Aufgaben im Leseunterricht der Grundschule ist schmal (vgl. Philipp 2014: 124). Eine wichtige Studie in diesem Bereich legt Kleinbus (2010) vor. Sie untersucht unter anderem, welche Leseaufgaben Lehrkräfte in 41 vierten Klassen einsetzen. Dabei fand sie heraus, dass Aufgaben dominieren, in denen Schüler*innen explizite Informationen aus Texten generieren sollen. Kaum jedoch wurden komplexere Aufgaben gestellt (die z. B. zum Finden impliziter Informationen anregen oder zur Gliederung des Textes auffordern) (vgl. Kleinbus 2010: 203f.). Ebenfalls wurde in dem videografierten Unterricht kaum beobachtet, dass sich die Schüler*innen über ihr subjektives Textverstehen austauschten (vgl. ebd.).

Da sich diese Erkenntnisse auf die vierte Klasse, also das Ende der Grundschulzeit beziehen, sind sie nicht unmittelbar auf den sprachlichen Anfangsunterricht übertragbar. Denn wie Philipp anführt, ist das Finden expliziter Informationen eine wichtige und auch textbasierte Tätigkeit, die gerade beim Aufbau von Lesefähigkeiten bedeutsam ist (vgl. Philipp 2014: 129). Trotzdem zeichnet sich durch die Ergebnisse ein Bild über den Leseunterricht ab, der durch den Einsatz von Aufgaben gekennzeichnet ist, die Schüler*innen auch am Ende der Grundschulzeit zu weniger anspruchsvollen lesebezogenen Tätigkeiten herausfordern.

Ähnliche Befunde zeigen sich aber auch für den sprachlichen Anfangsunterricht. Lotz legt eine umfassende Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Leseunterricht vor, die der kognitiven Dimension und ihrer

Wirkung auf die Qualitätsmerkmale von Unterricht in drei Teilstudien nachgeht. In einer der drei Studien steht die Bedeutung von Aufgaben im Vordergrund (vgl. Lotz 2016). Die Studie greift auf Videodaten der Längsschnittstudie PERLE zurück, die in 37 Klassen mit ca. 700 Kindern erhoben wurden. Insgesamt liegen 50 Unterrichtsvideos vor (vgl. Lotz 2016: 165f.). Die untersuchten Leseaufgaben unterteilt Lotz in die vier Zielbereiche: „Leseverständnis, Lesetechnik, Leseverständnis und Lesetechnik sowie Aufgaben ohne spezifische Zielenennung“ (Lotz 2016: 253). Sie stellt fest, dass nur selten kognitiv aktivierende Leseaufgaben gestellt, sondern dass vorwiegend einfache Aufgaben an die Schüler*innen gerichtet werden (vgl. Lotz 2016: 445). Die meisten Aufgaben (89,99 %) stellten konkrete Anweisungen an die Schüler*innen. Aufgaben, die das Wiedergeben (Reproduzieren) von Leseinhalten erforderten, wurden kaum gefunden (4,23 %), ebenso wenig wie Aufgaben zum Problemlösen oder Bewerten (5,78 %) (vgl. ebd.: 271). Was die Offenheit/Geschlossenheit der Leseaufgaben angeht, zeigt sich, dass nur ein verschwindend geringer Anteil der Leseübungen offen (3,31 %) oder halboffen (0,61 %) war. Es wurden fast ausschließlich geschlossene Aufgaben gestellt (96,08 %), jedoch wurde den Schüler*innen bei fast 95 % dieser Aufgaben kein Lösungsweg vorgegeben (vgl. Lotz 2016: 272ff.). Hinsichtlich der Sozialform, die im Leseunterricht der ersten Klasse vorherrscht, zeigt Lotz, dass Leseübungen im öffentlichen Unterricht (also in Plenumsphasen) 40,52 % der Zeit in Anspruch nehmen und weitere 40,72 % der Zeit Leseübungen in Schüler*innenarbeitsphasen durchgeführt werden. Die kooperative Bearbeitung (in Partner- oder Gruppenarbeit) kommt jedoch nur selten vor (vgl. Lotz 2016: 234).

Zusammenfassung

Die Studienlage zu Lese- und Schreibaufgaben im Sinne eines weiten Verständnisses von Schriftspracherwerb verdeutlicht, dass sowohl der Einsatz von Aufgaben im Unterricht (deskriptiv) untersucht werden kann, als auch Aufgaben, die aus sprachdidaktischer Sicht als lernförderlich erachtet werden. Die Kriterien für gute Aufgaben basieren – wie es für fachdidaktische Forschung kennzeichnend ist – auf theoretischen Annahmen über den Lerngegenstand. Auch können, wie zuvor differenziert, Aspekte der Schriftkompetenz (z. B. Schreibmotorik, Schreibflüssigkeit, basale Lesefertigkeiten, etc.) oder der Textkompetenz (z. B. Textproduktion, Textrezeption etc.) fokussiert werden.

Bei Aufgaben zur Schreibmotorik und zur Schreibflüssigkeit werden die Kriterien der Schreibform, der Verringerung des Drucks und der Schreibfrequenz als wichtig erachtet, ebenso wie Aufgaben, die bei der Entwicklung der eigenen Handschrift unterstützen. Im Kontext von Aufgaben zum Textschreiben wird die Profilierung oder die Ausrichtung an Schreibvorgaben als

relevant erachtet. Insbesondere die Schreibfunktion und der Präzisionsgrad gelten als wichtige Komponenten. Bei Leseaufgaben wird eine stärkere kognitive Aktivierung gefordert und es werden Aufgaben favorisiert, die Schüler*innen zum Nachdenken über den gelesenen Text anregen. Die zahlreichen Forschungsbefunde perspektivieren sowohl die gestellten Aufgaben im sprachlichen Anfangsunterricht als auch die Handlungen der Schüler*innen bei der Aufgabebearbeitung. Sie zeigen, welche Merkmale aus sprachdidaktischer Sicht als relevant erachtet werden. Was die meisten Studien vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Fragestellungen jedoch nicht leisten (können), ist, zu untersuchen, wie sich die Prozesse der Aufgabebearbeitungen im Unterricht vollziehen.

Die vorliegende Dissertationsstudie untersucht die Bearbeitungsprozesse von Aufgaben, die in dem videografierten sprachlichen Anfangsunterricht gestellt wurden und die als gängig in der Unterrichtspraxis angesehen werden können. Die Untersuchung strebt nicht an, den Unterricht hinsichtlich seiner Sachangemessenheit zu bewerten, sondern sucht nach immanenten Logiken in den interaktiven Prozessen. Diese Perspektive ist mit Kruse/Schüler (2021: 122ff.) an dem konkreten Anfangsunterricht mit seinen jeweiligen Perspektiven orientiert. Dazu schlagen die Autor*innen eine Herangehensweise vor, die möglichst unvoreingenommen (hinsichtlich der fachdidaktischen Angemessenheit) auf die unterrichtlichen Vollzüge blickt und Praktiken des Schrifterwerbs untersucht. Dies ist erforderlich, da

„ein Forschungskonzept, das die Identität von linguistischem Beschreibungsmodell und Lerngegenstand zur Voraussetzung hat, [...] die Wirklichkeit der Vollzüge des Unterrichts kaum fassen [kann]. Das zeigt sich schon daran, dass ein Wort im Unterricht, das es zu lesen oder zu schreiben gilt, als Bedeutungseinheit unterschiedlich perspektiviert werden kann“ (Kruse/Schüler 2021: 123).

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Beschreibung von schriftbezogenen Handlungen bei der Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben, indem rekonstruiert wird, was bei der Aufgabebearbeitung in der ersten Klasse geschieht.

Literale Praktiken

Diesem Forschungsinteresse folgend, ist die vorliegende Arbeit anschlussfähig an einen sprachdidaktischen Diskurs, in dem literale Praktiken untersucht werden, die kulturell und sozial eingebettet sind (vgl. Isler 2016; Feilke 2015; Feilke 2016; Kruse/Reichardt/Riegler 2021; Zettl 2019; Kruse 2021; Reichardt 2021; Naujok 2021).

Als literale Praktiken bezeichnet Feilke in Anlehnung an Barton (2005) kulturell vermittelte Gebrauchsweisen von Schrift (vgl. Feilke 2011: 6). Feilke verweist dazu auf die *Abstraktheit* literaler Praktiken, deren *Textbezug* sowie

die Rolle *literaler Artefakte* (vgl. Feilke 2016: 260). Mit der Abstraktheit bezieht sich Feilke auf Wissen zu Verhaltensmustern der Praktik, über die bereits Kinder vor Eintritt in die Schule verfügen. Am Beispiel des vorschulischen Briefeschreibens im Rollenspiel verdeutlicht er, dass die Handlungen der Kinder über ihr Musterwissen der abstrahierten Ordnung des Briefeschreibens zurückgreifen. Mit Textbezug ist gemeint, dass das Handeln der Kinder am Text ausgerichtet ist. Am Beispiel des vorschulischen Briefeschreibens sind das die produzierten Linien und Zeichen auf dem Papier. Der Textbezug (oder auch Schriftbezug) gilt damit als wichtiges Unterscheidungsmerkmal zu anderen Praktiken. Unter dem Bestimmungsmerkmal der literalen Artefakte versteht Feilke „pragmatisch signifikante [...] und deshalb rekurrente [...] Handlungszüge in Texten“, die er als Textroutinen und Textprozeduren bezeichnet (Feilke 2016: 261). Sie haben ein Kontextualisierungspotenzial für literale Praktiken (vgl. ebd.). Feilke plädiert dafür, literale Praktiken als eingebettet in die Institution Schule zu verstehen und den Unterricht als Ort, an dem diese ihren Vollzug finden (vgl. ebd.: 267). Die Situiertheit der jeweiligen Praktiken können Hinweise auf deren Funktionsweisen generieren, die für die Fachdidaktik von Relevanz sind. So kann es zur Imitation von Verhaltensmustern einer Praktik kommen (z. B. wenn Schüler*innen das überdehnte Sprechen nutzen, um so zu tun als würden sie gerade den vorgegebenen Satz lesen) (vgl. ebd.).

Diese Perspektive auf das Lesen und Schreiben ist anschlussfähig an die der hier vorliegenden Untersuchung. Sie rückt die Vollzüge des Unterrichts in den Blick und beschreibt die Funktionen, die die schriftbezogenen Handlungen für die Beteiligten haben. Es unterscheidet sich jedoch der methodologische Zugang, da diese Studie nicht der Praxistheorie, sondern den Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus folgt. Naujok führt aus, dass beide Forschungsperspektiven miteinander verbunden werden können (vgl. Naujok 2021: 49ff.). Im Vordergrund dieser Untersuchung stehen die schriftbezogenen Handlungen sowie die Interaktionshandlungen während der Aufgabenbearbeitung. Auch wenn nicht in erster Linie literale Praktiken rekonstruiert werden, können die hier gefundenen schriftbezogenen Handlungen Bezüge zu literalen Praktiken aufweisen.

3.3 Aufgaben im Rahmen dieser Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung fand in einem Anfangsunterricht statt, in dem mit dem analytisch-synthetischen Fibellehrwerk ‚Jo-Jo‘ (Namour 2014) gearbeitet wurde. Nach Schröder-Lenzen kann die Jo-Jo-Fibel als methodenintegrierender Ansatz eingeordnet werden, der Differenzierungsmöglichkeiten für Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten anbietet (vgl. Schröder-

Lenzen 2013: 262). Ob ein Lehrwerk methodenintegrierend ist, führt sie auf mehrere Aspekte zurück.

Methodenintegrierende Lehrwerke

- verbinden analytische und synthetische Schritte bei der Durchgliederung von Wörtern beim Lesen,
- erarbeiten mehrere orthographische Prinzipien im Rahmen von Lautorientierung, Silbenorientierung und Morphemstruktur,
- bieten parallele Lernangebote zum Lesen und Schreiben an und
- setzen auf die Kombination aus instruktiven und eigenaktiven Lernphasen (Schründer-Lenzen 2013: 250).

Bei ‚Jo-Jo‘ werden sowohl die Phoneme und Grapheme als segmentale Einheiten fokussiert als auch die Silbe als rhythmische Einheit und als visuelle Gliederung (Silbenbögen) genutzt. Die Silbenanzahl von Wörtern soll besonders zu Beginn lautbezogen ermittelt und über Silbenbögen notiert werden. Auch in den Fibeltexten werden Silben farblich markiert, um visuell zu unterstützen. Manche Autor*innen ordnen ‚Jo-Jo‘ als silbenorientierten Lehrgang ein (z. B. Diaz Meyer et al. 2017: 41).⁶² Schmidt stellt hinsichtlich der Silbenutzung in Lehrwerken fest:

„Zwar scheint der Gedanke, die Silbe als Einheit in Schrift und Sprache stärker in den Fokus zu rücken, auch für Schulbuchverlage attraktiv, jedoch sind die betreffenden Materialien zum überwiegenden Teil nicht als graphematisch fundiert zu begreifen“ (Schmidt 2020: 18).

Wie viele andere Lehrwerke, greift ‚Jo-Jo‘ auf die FRESCH-Strategien zurück, die im Fachdiskurs als intuitives Silbenkonzept eingeordnet werden und vom theoriebezogenen Silbenkonzept abgegrenzt werden (vgl. Hochstadt et al. 2022: 100ff.). Vor diesem Hintergrund wird ‚Jo-Jo‘ in dieser Arbeit nicht als silbenorientiertes Lehrwerk verstanden, sondern als analytisch-synthetischer Ansatz mit integrierter (aber nicht systematischer) Silbenarbeit.

Das Lehrwerk bildet einen wichtigen Rahmen für den untersuchten Anfangsunterricht, allerdings bilden die Aufgaben aus dem Lehrwerk nicht den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie. Denn die Lehrerin entwickelte selbst Lernmaterialien oder übernahm diese aus Onlineforen (siehe Kap. 5.2). Die untersuchten Bearbeitungsprozesse sind ausschließlich zu Lese- und Schreibaufgaben entstanden, die die Lehrperson gestellt hat (es handelt sich nicht um Aufgaben aus dem Arbeitsbuch).

Die untersuchten Aufgabenformate sind Beispiele für Aufgaben, die in der Unterrichtspraxis gängig verwendet werden. Es handelt sich um Lese-Malblätter, Leserätsel und um zwei Abschreibaufgaben zu einem Bilderbuch. Im

62 Riegler unterscheidet silbenorientierte von silbenbasierten Ansätzen. Während in silbenbasierten Ansätzen die deutsche Schrift als alphabetische Silbenschrift verstanden wird, gehen silbenorientierte Ansätze von einer silbenbezogenen Alphabetschrift aus (vgl. Riegler 2016: 61).

Folgenden werden diese Formate kurz erläutert. Dies dient der fachdidaktischen Einordnung. Die konkreten Lese- und Schreibaufgaben werden erst im Ergebniskapitel vorgestellt.

Das Lese-Mal-Blatt und das Leserätsel

Das Lese-Mal-Blatt ist eine Aufgabe, die am Schulanfang häufig zur Einübung der Dekodierfähigkeiten auf Satzebene eingesetzt wird. Vor allem in Unterrichtsforen finden sich eine Vielzahl unterschiedlicher Lese-Mal-Aufgaben, auf die Lehrkräfte zurückgreifen können. Diese Aufgaben beinhalten zwei zentrale Komponenten:

- Ein Bild, das ausgemalt werden soll sowie
- formulierte Sätze, die Anweisungen an die Schüler*innen stellen, wie sie das Bild ausmalen sollen.

Die Intention dieser Aufgaben besteht darin, vorgegebene Informationen im Lese-Teil der Aufgabe auf den Mal-Teil zu übertragen (siehe Abb. 5).

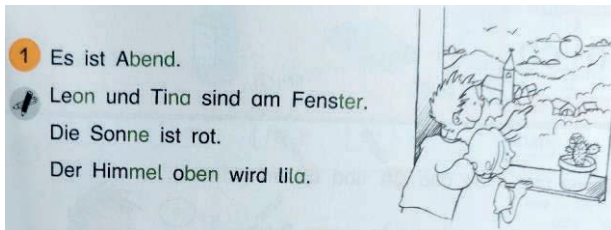



Abb. 5: Lese-Mal-Aufgabe entnommen aus ‚Jo-Jo‘ Arbeitsheft (Namour 2014:57) © Cornelsen


Dieses Beispiel für eine kurze Lese-Mal-Aufgabe ist aus dem Lehrwerk ‚Jo-Jo‘ entnommen (vgl. Namour 2014: 57). Die Sätze und das Bild stehen dabei in einem solchen Verhältnis, dass die Sätze das Bild weiter ausdifferenzieren. Dies referiert auf das leitende Prinzip von Schrift, die genauer bezeichnet als das Bild (vgl. Hüttis-Graff in Dehn 2013: 166). In dem kleinen Text erfahren die Schüler*innen, dass es gerade Abend ist (und nicht etwa Morgen oder Mittag). Um dies zu kennzeichnen, sollen sie die Sonne rot und den Himmel lila anmalen. Dabei wird kein schriftlicher Arbeitsauftrag an die Schüler*innen gestellt, die Aufgabe scheint aus sich heraus zu sprechen.

Das Bild alleine lässt die Lösung im Sinne des Textes nicht erwarten, sondern würde vielmehr zum Ausmalen eines blauen Himmels und einer gelben Sonne verleiten. Die Lösung der Aufgabe erfordert insofern das Lesen des Textes. Das Verhältnis zwischen Lese- und Mal-Anteil kann im Material





variieren und es ergeben sich für jede individuelle Aufgabe neue Möglichkeiten zur Bestimmung des fachdidaktischen Anspruchs. Vor dem Hintergrund der Aufgabenmerkmale nach Maier et al. (2010: 89) ist diese Aufgabe als geschlossen zu verstehen, sie ist definiert und konvergent. Es gibt einen klar definierten Anfangszustand, der auf *eine* Lösung ausgerichtet ist. Die sprachlogische Komplexität ist je nach verwendetem Wortmaterial und Verknüpfung neu zu bewerten. Für diese konkrete Leseaufgabe wäre sie als niedrig einzustufen. Da dies aber auch mit dem jeweiligen Können der Schüler*innen im Lesen zusammenhängt, kann sich die Komplexität der Aufgabe für die einen Schüler*innen als anspruchsvoller darstellen als für die anderen. Bemerkbar ist in der Konzeption, dass der Text wenige Wörter mit Konsonantenclustern oder mehrgliedrigen Graphemen beinhaltet und dass die meisten Wörter unter Verwendung der alphabetischen Strategie erlesen werden können. Auch wird die Silbe zur Unterstützung im Lesen visuell hervorgehoben. Darüber hinaus erweist sich der Kontextbezug als relevant, also welchen Sinn und Bedeutung die Aufgabe für die Schüler*innen hat (vgl. Adamina/Hild 2019: 126). Inwiefern Leon und Tina am Fenster für die Schüler*innen bedeutsam ist, bleibt offen.


Im Gegensatz zum Lese-Mal-Blatt, das die Informationen sukzessive einführt und das Überführen in den Handlungsschritt ‚malen‘ erfordert, sind Leserätsel anders konzipiert (siehe Abb. 6).

Name: _____ Datum: _____ 


Bälle 

Im Garten liegen vier Bälle nebeneinander.
 Alle Bälle sehen anders aus.

			
--	--	--	--

① Auf einem Ball sind **Schmetterlinge**. 

② Der **blau gestreifte Ball** hat zwei Nachbarn.

③ Der Ball mit den **Blumen** liegt nicht neben dem Ball mit den **blauen Streifen**. 

④ Der rote Ball mit **gelben Punkten** liegt ganz links. Sein rechter Nachbar hat **blaue Streifen**.

© Barbara Jansen & Barbara Lütkenhagen/Logica © Barbara Jansen

Abb. 6: Leserätsel entnommen aus ‚Logicals für Kinder‘ (Finster-Setzler/Riemke 2017: 13) © Auer Verlag

Bei einem Rätsel werden Hinweise reduziert erteilt. Sie müssen gesammelt und miteinander kombiniert werden, um zu einer Lösung zu gelangen. In unterrichtspraktischen Foren wird diese Aufgabe auch Logical genannt. Das folgende Beispiel ist aus Lernmaterialien des Auer Verlags entnommen (vgl. Finster-Setzler/Riemke 2017: 13). Zur Lösung des Rätsels müssen die vermittelten Informationen zunächst allesamt gelesen werden.

Erst der vierte Hinweis vermittelt die erste verwertbare Information, von der ausgehend die anderen Bälle angemalt werden können. Die Aufgabe erfordert insofern nicht nur das Dekodieren und Verstehen einzelner Hinweise, sondern auch die Bildung von Kohärenz. Unter Berücksichtigung der Kriterien nach Maier et al. (2010: 89) ist die sprachlogische Komplexität der Aufgabe als mittel bis hoch einzustufen. Sie erfordert die Loslösung von der chronologischen Arbeitsrichtung und vermittelt Informationen, die bei alleiniger Betrachtung nicht zur Lösung führen. Die Bearbeitung eines solchen Leserätsels ist sowohl für Leseanfänger*innen als auch für geübte Leser*innen herausforderungsvoll. Welche Prozesse sie bei der Bearbeitung hervorrufen, erscheint daher besonders interessant.

Abschreibaufgaben und Schreibaufgaben

Während das freie Schreiben eine Tätigkeit ist, die die Verschriftlichung der Gedanken erfordert, ist das Abschreiben eine Reproduktion von Schriftzeichen auf dem Papier.

Das Abschreiben gilt als Arbeitstechnik, die Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit nutzen sollen. Nach Hurschler Lichtsteiner handelt es sich beim Abschreiben (im Gegensatz zum freien Schreiben) um eine Übungsmöglichkeit schreibmotorischer Fähigkeiten, das planerische Herausforderungen und den Formulierungsprozess aussetzt (vgl. Hurschler Lichtsteiner 2020: 10). Allerdings haben der Schwierigkeitsgrad und die optische Gestaltung des abzuschreibenden Textes einen Einfluss auf das Ergebnis der Schüler*innen (vgl. ebd.).

Im sprachlichen Anfangsunterricht hat das Abschreiben die Funktion, Buchstabenkenntnisse, Schreibbewegungen, die Schreibrichtung (also Schreibnormen) sowie die Schreibmotorik zu festigen und wird in Form von Schreiblehrgängen genutzt. Unter dem Abschreiben wird das schriftliche Reproduzieren eines Textes verstanden, das sich in den beiden Schritten Perzeption (Wahrnehmung der Vorlage) und Produktion eines neuen visuell sichtbaren Textes vollzieht (vgl. Gertz et al. 2015: 586).

Explizite Aufgaben zum Abschreiben legen eine Vorlagentreue zugrunde, die auch von Schüler*innen beim Abschreiben thematisiert werden kann. Aufgaben zum Abschreiben sind meistens geschlossen, da sie die Abschrift eines fertigen Textes darstellen, mit dem diese immer wieder abgeglichen

werden kann. Sie können zugleich Entdeckungen an Schrift ermöglichen (vgl. Hüttis-Graff/Prause 2021). Hüttis-Graff/Prause schlagen ein Materialpaket zum Abschreiben vor und führen das Abschreiben als wichtige Könnenserfahrung an, das zum Aufbau impliziten Lernens an Schrift beitragen kann. Sie sprechen sich für Erkundungsaufgaben beim Abschreiben aus und bieten eine große Sammlung an möglichen Aufgaben für das Abschreiben an. Dabei sollte das Abschreiben in einer interaktiven Situation zwischen den Schüler*innen durchgeführt werden. Eine Untersuchung der Aufgabenbearbeitung liegt bisher nicht vor (vgl. ebd.).

3.4 Präzisierung des Forschungsvorhabens und Darlegung der Forschungsfragen

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Studie ist es zu beschreiben, wie Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht die an sie gestellten Lese- und Schreibaufgaben bearbeiten. Den Untersuchungsgegenstand bilden die Prozesse der Aufgabenbearbeitung.

Die Aufgabenbearbeitung wird dabei als komplexe Ko-Konstruktion verstanden, die sich im Zusammenspiel von Aufgabenformat, Materialität der Aufgabe, Lehrer*innenhandeln und Schüler*inneninteraktionen vollzieht (vgl. de Boer in de Boer/Last 2022: 74f.). Damit besteht ein Zusammenwirken von der *Aufgabe* (deren Format, Materialität und präsentierten fachlichen Gegenstand), dem unterrichtlichen Kontext mit den jeweiligen *Interaktionsrahmen* und den tatsächlichen *Vollzügen* der Aufgabenbearbeitung. Einerseits stellt die Konzeption der Aufgabe grundlegende Weichen für den Verlauf der Aufgabenbearbeitung, der tatsächliche Vollzug entzieht sich jedoch der vorherigen Planung. Andererseits ereignet sich der Vollzug des Bearbeitungsprozesses nicht losgelöst von der jeweiligen Aufgabe, sondern vollzieht sich in diesem fachdidaktisch vorbereiteten Rahmen (vgl. ebd.: 76).

Diese Annahmen sind folgenreich für die vorliegende Studie und führen unweigerlich zu der Notwendigkeit, sowohl die Konzeptionen der Aufgabe als auch die konkreten Vollzüge der Bearbeitung bei der Auswertung zu berücksichtigen. Denn die untersuchten Aufgabenbearbeitungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie *fachdidaktisch gerahmt* sind und sich vor dem Hintergrund bestimmter *Aufgabenansprüche* ereignen. Eine Besonderheit ist die *kooperative Konzeption* der Bearbeitung, in der zwei Schüler*innen jeweils ein Material zur Verfügung steht. Eine solche kooperative Aufgabenbearbeitung ist – im Gegensatz zur Aufgabenbearbeitung, die in Einzelarbeit verrichtet wird – eine *interaktive* Situation zwischen den Schüler*innen, denn Kooperieren heißt Interagieren (vgl. z. B. Nell-Tuor 2019: 139). Die beiden Schüler*innen werden durch das begrenzte Arbeitsmaterial herausgefordert,

sich miteinander zu verständigen und abzustimmen.⁶³ Bisherige Untersuchungen von kooperativen Aufgabenbearbeitungen zeigen, dass Schüler*innen Interaktionsthemen auf mindestens drei Interaktionsebenen verhandeln: auf sozialer Ebene, auf organisatorischer Ebene und auf fachlich-inhaltlicher Ebene (vgl. Höck 2015: 219ff.; Bär 2021: 26ff.).

Die Interaktionsebenen werden von Bär als einander überlagernd verstanden. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bei der kooperativen Aufgabenbearbeitung ist mit organisatorischen Fragen verbunden und kommt zugleich nicht ohne die Aushandlung von sozialen Rollen aus (vgl. Bär 2021: 26f.). Fachliches Lernen im Unterricht ist insofern nie nur an Fachlichkeit ausgerichtet, sondern ist ein sozialer Prozess und unterliegt Aspekten der Arbeitsorganisation (vgl. auch de Boer 2015: 32; Breidenstein/Tyagunova 2020: 215). Dies zeigt sich in weiteren rekonstruktiv angelegten Untersuchungen. So können Adressierungs- und Positionierungsprozesse (die mit Höck und Bär Teil der sozialen Ebene sind) die Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand überlagern (vgl. z. B. Nell-Tuor 2019: 157f.; de Boer 2015: 32). Darüber hinaus können die starke Routinisierung und Pragmatik bei der Aufgabenbearbeitung den Lernprozessen auf der fachlich-inhaltlichen Ebene entgegenwirken (vgl. z. B. Breidenstein/Tyagunova 2020: 215). Darüber, wie genau die Interaktionsebenen bei der Aufgabenbearbeitung ineinandergreifen ist bisher wenig bekannt. De Boer weist bereits 2015 darauf hin, dass das Zusammenwirken von peerkulturellen Aushandlungen und fachlichen Lernprozessen ein Forschungsdesiderat darstellt (vgl. de Boer 2015: 32), worauf auch Nell-Tuor (2019: 158) in Rückgriff auf de Boer verweist. Diese ausgewiesene Leerstelle aufgreifend, liegen der Dissertationsstudie die folgenden Forschungsfragen zugrunde:

- 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, 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. Sie umfasst, unter Rückgriff auf die Interaktionsebenen der Aufgabenbearbeitung (vgl. Höck 2015: 57; 218ff.; Bär 2021: 26), drei stützende Teilfragen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen, um die Forschungsfrage der interpretativen Untersuchung zugänglich zu machen (siehe Abb. 7).

63 Eine Verständigung wird nach Deppermann dadurch möglich, dass Interaktant*innen einander den Sinn und die Bedeutsamkeit ihrer Äußerungen aufzeigen (vgl. Deppermann 2008: 50).



Abb. 7: Forschungsfrage und Interaktionsebenen der Aufgabenbearbeitung: Eigene Abbildung

Die zweite leitende Forschungsfrage sucht nach aufgabenspezifischen Mustern von Aufgabenbearbeitungsprozessen und zielt darauf ab, Interaktionshandlungen sowie schriftbezogene Handlungen zu beschreiben. Die ‚Muster der Aufgabenbearbeitung‘ stellen eine verdichtende Perspektive auf identifizierte Gesprächs- und Handlungspraktiken dar; d.h. der Vollzug der Aufgabenbearbeitung wird auf ein Muster hin extrahiert (siehe Kap. 9).

Teil II: Methodologie und Methodisches Vorgehen

4. Methodologische Rahmung

Das Forschungsinteresse dieser Dissertationsstudie liegt darin, die Prozesse der (kooperativen) Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht zu beschreiben. Dadurch wird zum einen das Ziel verfolgt, Hinweise auf das Zusammenwirken der drei Interaktionsebenen (siehe Kap. 2.3) zu generieren und zum anderen aufgabenspezifische Muster der jeweiligen Aufgabenbearbeitungsprozesse zu beschreiben.

Der Arbeit liegt aufgrund ihres interaktionistischen Verständnisses die leitende Annahme zugrunde, dass Soziales, Organisatorisches sowie Fachlich-Inhaltliches in interaktiven Aushandlungen in Erscheinung treten. Diese Annahme lässt sich in Verbindung bringen mit der Konstruktion sozialer Wirklichkeit, wie sie im symbolischen Interaktionismus leitend ist. Für eine darauf ausgerichtete Unterrichtsforschung ist interessant, wie die beteiligten Akteur*innen gemeinsam Unterricht hervorbringen. Sie muss dazu den jeweiligen Entstehungszusammenhang und ihren Vollzug in den Blick nehmen. In diesem Sinne wird dem sprachlichen Anfangsunterricht interpretativ forschend begegnet.

Interpretatives Forschen lässt sich in der qualitativen Forschungstradition verorten. Zu dem interpretativen Forschungsparadigma zählen vier große Theorien: Ethnomethodologie (Harold Garfinkel), Phänomenologie (Alfred Schütz), symbolischer Interaktionismus (Herbert Blumer und George Herbert Mead) und Wissenssoziologie (Karl Mannheimer).

Verfahren, die sich als interpretativ bezeichnen, sind an dem sinnhaften Handeln und Tun von Subjekten interessiert und streben an, Sinnmuster und Sinnstrukturen zu erschließen (vgl. Reichertz 2016: 23). Sie akzentuieren die Relevanz menschlicher Handlungsfähigkeit und heben die Rolle von sozialen Akteur*innen für die Herstellung und Änderung sozialer Phänomene hervor (Keller 2012: 7f.). Gesellschaftliche Zusammenhänge werden nicht als gesetzt betrachtet, sondern als „Resultat eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern“ (Lamnek/Krell 2016:46).⁶⁴

64 Diese Betrachtungsweise unterscheidet sich vom normativen Paradigma, in dem angenommen wird, dass Menschen von außen vorgegebene Rollenerwartungen erfüllen müssen. Handlungen und Interaktionen spielen sich demnach eindeutig zu bestimmenden Rollen und vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Symbolsystems ab (über das ein „kognitiver Konsens“ besteht). Es wird als normativ bezeichnet, da es einen Bezugspunkt gibt, der darüber entscheidet, ob eine Handlung Rollenerwartungen erfüllt oder von ihnen abweicht (Keller 2012: 13). Im interpretativen Paradigma fehlt eine solche feste Koppelung zwischen Situation und Handlung.

4.1 Verortung dieser Studie im Kontext Interpretativer Unterrichtsforschung

Die Interpretative Unterrichtsforschung⁶⁵, die sich seit den 1980er Jahren in Deutschland etabliert hat, teilt die Grundannahmen des interpretativen Paradigmas (vgl. Terhart 1978; Krummheuer/Naujok 1999). Obwohl es sich hierbei um kein einheitliches Forschungsfeld handelt (sondern um eines, das unterschiedliche Forschungsarbeiten umfasst), eint Studien der Interpretativen Unterrichtsforschung der Blick auf das sich interaktiv ereignende Geschehen, dessen Struktur und Handlungslogiken rekonstruiert werden (vgl. Breidenstein 2002: 11f.). Ganz im Sinne des interpretativen Paradigmas spielen weniger normative Bezugssysteme über Unterricht eine Rolle, als vielmehr die Frage, wie Akteur*innen gemeinsam Unterricht hervorbringen (vgl. ebd.). Die vorliegende Untersuchung lehnt sich an einen Strang der Interpretativen Unterrichtsforschung an, der vom symbolischen Interaktionismus aus auf die Interaktion im Unterricht blickt. In diesem wird jegliche Form von Kommunikation als Prozess der *Aushandlung von Bedeutung* zwischen den an ihr beteiligten Akteur*innen verstanden. Dem symbolischen Interaktionismus liegen drei Prämissen zugrunde:

1. Menschen handeln „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die sie für sie besitzen. Dabei versteht Blumer unter einem ‚Ding‘ alles vom Menschen Wahrnehmbare sowie Abstrakta (wie z. B. Institutionen, Leitideale, Wünsche etc.). Diese erste Prämisse beschreibt Blumer zwar als banal, jedoch finde diese im Forschungsdiskurs häufig zu wenig Beachtung. Forschungsarbeiten, die dieser Prämisse folgen, bedürfen eines grundlegenden Interesses an den Bedeutungen der Dinge (Blumer 2004: 322f.).
2. Die Bedeutung der Dinge ist aus der sozialen Interaktion (mit seinen Mitmenschen) abgeleitet oder entsteht aus ihr. In dieser zweiten Prämisse wird eine Gesetztheit der Dinge negiert. Angenommen wird:

„Bedeutungen liegen [...] nicht »in« den Dingen selbst, sondern »wachsen« ihnen gleichsam in Interaktionen zu. Was zum Beispiel eine Fotografie, ein Rasiergerät oder ein Polizist immer sein mögen – ihre eigentliche Bedeutung zeigt sich im direkten Umgang mit ihnen“ (Knoblauch 2014: 137).

Bedeutungen sind Resultate der sozialen Interaktion (Blumer 2004: 324). Diese Annahme ist im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse von besonderer Wichtigkeit. Denn was eine Aufgabe, Aufgabenbearbeitung und fachliches Lernen ist, zeigt sich dadurch,

65 Die Schreibweise mit dem Großbuchstaben I wird von Naujok bevorzugt, weil dies die Eigenständigkeit dieser Forschungsdisziplin markieren soll (vgl. Naujok 2010: 16f.).

welche Bedeutungen die Schüler*innen ihnen im Interaktionsprozess geben.

3. Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess gehandhabt und abgeändert. Bedeutungen entstehen nicht „nur“ aus der sozialen Interaktion heraus, sondern können in ihr auch abgeändert werden, sodass neue Bedeutungen entstehen.⁶⁶ Damit ist nicht „das in den Subjekten angelegte Wissen [...] entscheidend, sondern die gemeinsamen Bedeutungen, die wir in der Ausführung unserer Handlungen teilen bzw. als geteilt unterstellen“ (Knoblauch 2014: 137). Der symbolische Interaktionismus ist insofern ein Ansatz, der das menschliche Zusammenleben als Entwicklung von Handlungslinien versteht, die aus Interaktionsprozessen hervorgehen. Interaktionsprozesse selbst sind dadurch gekennzeichnet, dass sich Menschen einander anzeigen, was sie tun sollen und indem sie die Anzeigen der anderen interpretieren (vgl. Blumer 2004: 342).

Der Strang der Interpretativen Unterrichtsforschung, der methodologisch auf den symbolischen Interaktionismus referiert, wurde insbesondere durch Krummheuer/Naujok geprägt. Sie arbeiten drei spezifische Charakteristika der Interpretativen Unterrichtsforschung heraus.

Forschungsarbeiten, die sich der Interpretativen Unterrichtsforschung zuordnen lassen ...

- ...fokussieren alltägliche Unterrichtsprozesse,
- ...nehmen an, dass Lernen, Lehren und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind (theoretische Grundannahme) und
- ...gehen bei der Datenanalyse rekonstruktiv vor (vgl. Krummheuer/Naujok 1999: 13ff.).

Wenngleich sich auch fachdidaktisch orientierte Erkenntnisinteressen im Rahmen Interpretativer Unterrichtsforschung verorten lassen, deutet der erste Punkt (Fokussierung auf alltägliche Unterrichtsprozesse) bereits an, dass diejenigen Forschungsprojekte ausgeschlossen werden, die die Erprobung und Auswertung theoretisch erarbeiteter Unterrichtsmaterialien betreffen (vgl. ebd: 15).⁶⁷

Der zweite Punkt bezieht sich auf die Grundannahme, dass „Unterrichtsforschung [...] traditionell mit Lernen und Lehren zu tun [hat]“ (Krummheuer/Naujok 1999: 15). Die Vorstellung von Lehren und Lernen als

66 Diese neue Bedeutung wird im symbolischen Interaktionismus als „gemeinsam geteilt geltende Bedeutung“ bezeichnet.

67 Zugleich sieht sich eine fachdidaktisch ausgerichtete Interpretative Unterrichtsforschung mit normativen Ansprüchen konfrontiert. Denn „[f]achdidaktische Unterrichtsforschung legt zumindest implizit, in der Regel aber explizit, ein Konzept fachlichen Lernens (oder fachlicher Bildung) zugrunde, von wo aus alltäglicher Unterricht beobachtet wird“ (Breidenstein/Tyagunova 2020: 201).

„konstruktive Aktivitäten“ spiegelt sich in der methodologischen Rahmung des symbolischen Interaktionismus wider. Der dritte Punkt betrifft die Vorgehensweise der Datenanalyse und -auswertung, die rekonstruktiv erfolgt. Krummheuer/Naujok lehnen sich dem Verständnis von Rekonstruktion nach Bohnsack (1999) an. In einem aktuelleren Beitrag beschreibt er rekonstruktive Forschung wie folgt:

„Basis einer rekonstruktiv verfahrenen Sozialforschung ist die Annahme der „gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1969). [...] Aufgabe der empirischen Forschung ist es, die (sinnhaften) Konstruktionen der Wirklichkeit zu rekonstruieren, welche die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen“ (Bohnsack 2018: 206).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, die Konstruktionen von Schüler*innen bei der Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben nachzuzeichnen und den sich darin manifestierenden Sinn hervorzuheben. Welche Bedeutung die Schüler*innen der Aufgabe und ihrer Bearbeitung beimessen, ist dabei von zentralem Interesse.

4.2 Grundannahmen interaktionistischer Forschung und Forschungshaltung

Mit der Interpretativen Unterrichtsforschung geht ein Blick auf Interaktionen im Unterricht einher, der durch die interaktionistische Forschungsrichtung gerahmt ist. Im symbolischen Interaktionismus besteht die Welt nicht aus festgesetzten ‚Dingen‘, sondern ist Produkt von menschlichen Handlungen und Prozessen (vgl. Dellwing/Prus 2012: 18). Eine sich hieraus ergebende Forschungshaltung fokussiert demnach das Tun und die Herstellung von Bedeutung (Dellwing/Prus 2012: 29). Interaktionistisch Forschende sollten demnach eine *intersubjektive, pluralistische* und *situative* Haltung einnehmen. Die interaktionistische Forschungshaltung ist insofern *intersubjektiv*, als sie *Bedeutungen als Leistungen zwischen Personen und Objekten* versteht, die in der prozesshaften Auseinandersetzung hervorgebracht wird. Diese Leistungen werden im Alltag verschleiert, um in der Interaktionssituation handlungsfähig zu bleiben. Das Ziel interaktionistischer Forschung ist es daher, die Leistungen der Interaktant*innen sichtbar zu machen (vgl. Dellwing/Prus 2012:30). Für diese Studie bedeutet dies, die sequenzielle Verwobenheit der Schüler*innenbeiträge bei der Aufgabebearbeitung zu rekonstruieren. Sowohl das gegenseitige Interpretieren und Deuten als auch deren Funktion für den Verlauf der Aufgabebearbeitung tritt in den Vordergrund. In der Schwebe bleibt, inwiefern die Schüler*innen ihr individuelles (kognitives) Wissen und Können erweitern und wie stabil diese etwaige Erweiterung ist.

Die eingeforderte *pluralistische* Haltung verweist darauf, dass Interaktionsteilnehmer*innen verschiedene Situationen unterschiedlich definieren. Damit ist jedoch nicht gemeint, die Situationsdefinitionen einzelner Personen als ihre konstanten und unveränderbaren Meinungen festzuschreiben. Das zentrale Moment der pluralistischen Haltung liegt darin, Bedeutungen als Produkte aus sozialen Situationen zu verstehen, die in ihrem Verlauf ungewiss und vielgestaltig sind (vgl. ebd.:40). Interaktionistische Forschung sieht sich darüber hinaus der *situiert-situationalen* Haltung verpflichtet, da sie die zu beforschenden Prozesse als in Situationen realisiert versteht: „Die Welt besteht aus Menschen, die handeln, und das geschieht in Szenen, Momenten, Situationen“ (Dellwing/Prus 2012: 42). Verallgemeinerbare Rückschlüsse zu ziehen ist demnach kein Ziel der vorliegenden Untersuchung. Vielmehr soll ein Beitrag geleistet werden, die Komplexität kooperativer Aufgabenbearbeitung im Anfangsunterricht zu beschreiben.

5. Methodische Zugänge bei der Datenerhebung

5.1 Darstellung des Entstehungszusammenhangs

Die Dissertationsstudie ist im Projektkontext MoSAiK (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) entstanden, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1605 an der Universität Koblenz-Landau gefördert wurde.⁶⁸ MoSAiK ist interdisziplinär angelegt und besteht aus mehreren Schwerpunkten und den zugehörigen Teilprojekten. Vertreten wird nach eigenen Angaben ein holistischer Ansatz zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehrer*innenbildung.⁶⁹

Das Teilprojekt ALaDim-Deutsch⁷⁰ wurde in der ersten Förderphase von Prof'in Dr. Daniela Merklinger und Prof'in Dr. Heike de Boer geleitet und strebte die Sensibilisierung angehender Grundschullehrer*innen für die potenzialorientierte Formulierung aufgabenbezogener Lernausgangslagen von Schüler*innen an. ALaDim-Deutsch schloss sich an das bereits 2011 an der Universität Koblenz-Landau etablierte Projekt KONECS (Koblenzer Netz-

68 Die erste Förderphase bezieht sich auf die Projektlaufzeit vom 01.01.2016-30.06.2019. Daran wurde eine zweite Förderphase, bis zum 31.12.2023 angeschlossen. Das Teilprojekt, in dem diese Studie entstanden ist, war nur in der ersten Förderphase Teil von MoSAiK.

69 <https://mosaik.uni-koblenz-landau.de/> Zuletzt abgerufen am: 08.09.2022.

70 Aufgabenbezogene Lernprozessbeobachtung als Diagnosemöglichkeit im Deutschunterricht.

werk CampusGrundschulen, Studienseminare und Kindertagesstätten) an. Teil von KONECS ist das Teilmodul ‚Lernen Beobachten – Beobachten lernen‘, das alle Bachelorstudierenden zur Professionalisierung ihrer Beobachtungsfähigkeit verpflichtend besuchen. Am Beispiel von fachdidaktisch ausgerichteten Videosequenzen aus den Bereichen Deutsch, Mathematik oder Sachunterricht, lernen Studierende das Schreiben von Beobachtungsprotokollen zu aufgabenbezogenen Lernprozessen und reflektieren dabei ihre eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten (de Boer et al. 2015: 250; de Boer 2019: 231; Merklinger 2022b: 80). De Boer bezeichnet dieses Vorgehen als forschungsorientiertes Arbeiten, wobei fachdidaktische mit prozessorientierten Perspektiven verbunden werden (vgl. de Boer 2019: 243f.).

Aufbauend auf diesem Beobachtungsseminar im Bachelorstudium wurde im Rahmen von ALaDim-Deutsch ein Masterseminar entwickelt, das die Arbeit mit der aufgabenbezogenen Lernprozessbeobachtung unter fachdidaktischer Perspektive vertieft. Das Seminar verfolgte das Ziel, angehende Lehrkräfte durch aufgabenbezogene Lernprozessbeobachtungen im Bereich des fachbezogenen Diagnostizierens zu professionalisieren. Dazu wurde ein diagnostisches Modell entwickelt (vgl. Merklinger/Last 2019a: 78), das die Arbeit mit aufgabenbezogenen Lernprozessbeobachtungen methodisch leitete. In der wissenschaftlichen Begleitforschung konnten anhand der Ausarbeitungen von Studierenden die folgenden Anforderungen rekonstruiert werden:

1. fachliche (hier: schriftlinguistische) Anforderungen identifizieren,
2. die Prozessperspektive nachvollziehen,
3. die Perspektiven der Kinder und ihr fachliches Können rekonstruieren (vgl. Merklinger/Last 2019b)⁷¹.

Die Forschungsergebnisse aus dem evaluativen Teil der Studie deuten darauf hin, dass die Identifikation schriftbezogener Anforderungen nach der Seminarmaßnahme besser gelingt als vor der Seminarmaßnahme (vgl. Merklinger/Last 2019b). Sie weisen ebenfalls darauf hin, dass nach der Seminarmaßnahme mehr Studierende die benannten Anforderungen mit dem Können des Kindes in diesem Bereich in Verbindung bringen als vor der Maßnahme. Dies könnte auf ein höheres Maß an Sensibilisierung für die Formulierung fach- und könnensbezogener Lernausgangslagen hindeuten (vgl. Merklinger/Last 2019b).

Die Forschungsbefunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes ALaDim-Deutsch deuten darüber hinaus die Komplexität von Aufgabebearbeitungsprozessen an. Bisher ist nur wenig darüber bekannt, welchen Logiken die Aufgabebearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht folgt und in welcher Verbindung dabei soziale Rollen, arbeitsorganisatorische

71 Unveröffentlichter Ergebnisbericht.

Formen sowie fachliche Aushandlungen spielen. Das Anliegen dieser Dissertationsstudie ist es daher, die Vollzugslogiken von Aufgabebearbeitungsprozessen im sprachlichen Anfangsunterricht näher zu untersuchen (siehe Abb. 8). Beide Projekte (sowohl ALaDim-Deutsch als auch dieses Dissertationsprojekt) nutzen die im Projektkontext erhobenen Videoaufnahmen aus dem sprachlichen Anfangsunterricht. Dabei werden jedoch zwei unterschiedlichen Forschungsinteressen verfolgt.



Abb. 8: Übersicht über den Forschungskontext: Eigene Abbildung

Während in ALaDim-Deutsch die Anforderungen an Lehrkräfte aus studentischen Ausarbeitungen heraus rekonstruiert wurden, ist es das Ziel der Dissertationsstudie, die Aufgabebearbeitungsprozesse zu rekonstruieren. Durch den Erkenntnisgewinn der Studie kann die Prozessqualität aufgabenbezogener Interaktionen für den sprachlichen Anfangsunterricht ausdifferenziert werden, was zur Aufdeckung der Komplexität sozialer, organisatorischer und fachlicher Anforderungen beim Lesen und Schreiben in Klasse 1 beitragen kann.

5.2 Zugang zum Feld

Die videobasierte Untersuchung wurde in einer rheinland-pfälzischen Grundschule durchgeführt. Die Grundschule ist dreizügig und wurde zum Zeitpunkt der Untersuchung von 220 Schüler*innen besucht.

Das Vorgehen bei der Datenerhebung lässt sich in eine kurze Feldphase und eine Erhebungsphase über 4 Monate aufgliedern. In der ersten Phase von Anfang Dezember 2016 bis Ende Januar 2017 habe ich die Grundschule drei Mal besucht und die Klasse kennengelernt. Gemeinsam mit der Lehrerin wurde besprochen, wie sich die Erhebungssituation gestalten lässt. Um nicht zu viel Unruhe in die Klasse zu bringen, bat sie, nicht häufiger als zwei Mal in der Woche zu filmen. Ebenso war der Lehrerin Abstand zwischen den Videoaufnahmen wichtig, sodass im April keine Videoaufnahmen erhoben wurden. Um den laufenden Unterricht nicht zu sehr zu beeinflussen und eine gute Tonqualität zu gewährleisten, wurden die meisten Videos in einem separaten Raum außerhalb der Klasse aufgezeichnet. Dieses Vorgehen hebt sich von ethnografischen Untersuchungen ab, die den laufenden Unterricht über teilnehmende Beobachtungen dokumentieren.

Die Lehrerin hatte die Klasse zu Beginn des Schuljahres (August 2016) übernommen. Hierbei handelte es sich nach dem Referendariat um die erste Klasse, die sie in alleiniger Verantwortung unterrichtete. Es besuchten 19 Schüler*innen diese Klasse. Drei Schüler*innen durften nicht gefilmt werden. Insgesamt wurden 16 Schüler*innen gefilmt, neun Jungen und sieben Mädchen.

Den Beschreibungen der Lehrerin zufolge waren zu Beginn der Erhebungen (im Februar 2017, also ein halbes Jahr nach Schuleintritt) eine Schülerin und ein Schüler der Klasse bereits sehr weit im Lesen und Schreiben fortgeschritten, acht Schüler*innen erzielten gute Leistungen im Lesen und Schreiben und sechs Schüler*innen benötigten zusätzliche Unterstützung. Diese Unterstützung wurde durch differenziertes Arbeitsmaterial sowie durch separaten Lese- und Schreibunterricht umgesetzt. Die sechs Schüler*innen wurden an bestimmten Tagen in der Woche aus dem laufenden Unterricht herausgenommen und in separaten Räumen von einer freiwilligen Unterstützungskraft (einer pensionierten Lehrerin oder pädagogischen Förderkraft) einzeln beim Lesen und Schreiben betreut. Leistungsbezogene Daten der Schüler*innen liegen nicht vor. Reh sieht die Erhebung leistungsbezogener Daten nicht im Sinne qualitativer Unterrichtsforschung:

„Die qualitative Unterrichtsforschung führt definitionsgemäß keine Tests zu den Lernerefolgen der Schüler/innen durch; sie beansprucht auch nicht, statistisch repräsentative Auskünfte darüber machen zu können, was die im Hinblick auf Lernergebnisse geeignetsten Unterrichts-Verfahren sind“ (Reh 2012b: 153).

Vielmehr geraten die Formen und Muster des sozialen Geschehens bei der Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht jenseits dieser Kategorien in den Blick.

Schrifterwerbsdidaktische Gestaltung des sprachlichen Anfangsunterrichts

In dem videografierten Anfangsunterricht arbeitete die Klasse mit der Jo-Jo-Fibel (Namour: 2014), die die Gestaltung des Anfangsunterrichts stark bestimmt (siehe Kap. 3.3). Die Fibel folgt dem analytisch-synthetischen Ansatz, das heißt es werden von Anfang an Wörter und kurze Sätze präsentiert, die visuell und auditiv durchgliedert (analysiert) werden. Zugleich liegt der Fokus auch auf einzelnen Buchstaben und Silben, also auf den kleinen Bestandteilen der Wörter, die durch diese zusammengesetzt (synthetisiert) werden können. Die Fibel und das Arbeitsheft sind aufeinander abgestimmt. Zu jeder Fibelseite gibt es eine passende Doppelseite im Arbeitsheft.

Jedem der 26 Buchstaben des Alphabets ist eine eigene Fibel- und Arbeitsheftseite zugeordnet. Zusätzlich dazu werden die Buchstabenkombinationen *ei, ie, ch, au, sch, sp, st, ck, pf, tz, chs, eu, nk, ng, äu, qu* auf jeweils eigenen Arbeitsseiten thematisiert. Im videografierten sprachlichen Anfangsunterricht wurde daran anlehnend jede Woche ein neuer Buchstabe eingeführt. Zu diesem sammelte die Lehrerin mit den Schüler*innen Wörter, die an die Tafel geschrieben wurden. Teil der Buchstabeneinführung war das Schreiben der Buchstaben im Schreiblehrgang und das Aufschreiben bekannter Wörter, die diesen Laut/Buchstaben enthalten. Die Lehrerin nutzte über die Fibel und das Arbeitsheft hinaus auch eigenes Material sowie fertige Arbeitsblätter aus Online-Foren (siehe Abb. 9).

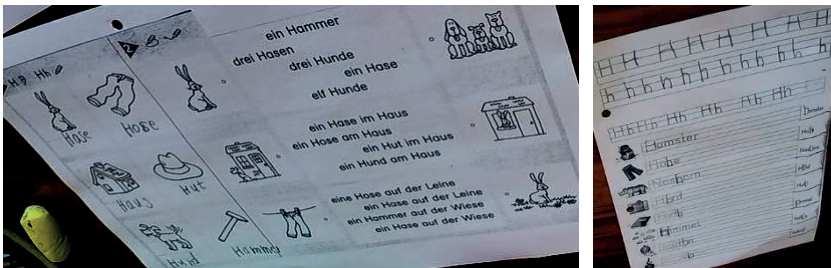


Abb. 9: Zusatzmaterial zum Buchstaben H/h – Materialsammlung von Lehrperson

Das lautliche Durchgliedern von Wörtern, das auch in der Jo-Jo-Fibel hervorgehoben wird, war leitend in dem videografierten Anfangsunterricht. Dies spricht für die didaktische Betonung des phonographischen Prinzips der Schrift (siehe Kap. 3.1). Im phonographischen Anfangsunterricht agieren Schüler*innen und Lehrkräfte hauptsächlich mit Lautrealisierungen (Phone) die aus Wörtern isoliert und in Buchstaben überführt werden, aber auch mit Silben, die als sprachliche Einheit dienen. Dazu wird sich zumeist an der Explizitlautung orientiert, das heißt, die Wörter werden überdeutlich und überdehnt ausgesprochen (vgl. Kruse/Schüler 2021: 112).

Die Silbe ist im Rahmen des Lehrwerks eine visuelle sowie auditive (jedoch keine strukturelle) Einheit.⁷² Sie dient beim Lesen zur Unterstützung der Synthese (also dem Zusammenschleifen von Buchstaben zu größeren sprachlichen Einheiten, z. B. ro.se statt r.o.s.e). Die Wortschreibung wurde über den phonographischen Zugang erschlossen. Ein wichtiges Hilfsmaterial stellte die Lauttabelle der Jo-Jo-Fibel dar, die Basis- und Orthographeme didaktisch reduziert (also auf zwei separaten Seiten) präsentiert.

Die Lauttabelle hing ebenfalls im DIN A0-Format an der Wand im Klassenzimmer. Die Lehrerin verwies die Schüler*innen beim freien Schreiben eigener (kurzer) Texte auf diese Anlauttabelle.

Kurze freiere Schreibaufträge waren über den beobachteten Zeitraum immer wieder Teil des Unterrichts. Es gab sowohl Schreibenanlässe zu Bilderbüchern als auch zu Kurzgeschichten und zu Gedankenexperimenten. Diese wurden von der Lehrerin zu eigenen Inhalten angeboten und waren nicht Teil des verwendeten Lehrgangs.

Ein Teil der Tafel an der seitlichen Wand der Klasse blieb über die Hospitationszeit hinweg frei für Schreibprodukte und Arbeitsergebnisse der Schüler*innen. Dieser Teil der Tafel trägt die Überschrift „Das kann ich schon schreiben“. Die Schüler*innentexte blieben dort hängen und wurden erneuert, wenn neue Schreibaufgaben bearbeitet wurden. In Unterrichtsstunden, in denen die Schüler*innen Texte geschrieben hatten, war es ebenfalls gängig, diese Texte vor der Klasse vorzustellen. Dazu kamen die Kinder nach vorne an die Tafel und lasen ihre Texte vor. Dabei wurden sie von der Lehrerin unterstützt.

In der hinteren Ecke der Klasse befand sich eine Leseecke mit Bilderbüchern, Sachbüchern und Erstlesebüchern. Zum Zeitpunkt der Hospitation hatte sich ein Format der Buchempfehlung etabliert, das jeden Montag vor der Pause durchgeführt wurde. Dazu traten einzelne Schüler*innen vor die Klasse

72 Fachdidaktische Vertreter*innen, die die Silbe als strukturelle Einheit präsentieren, nutzen häufig unterschiedliche Silbentypen (z. B. offene Vollsilbe, geschlossene Vollsilbe, Silbengelenk), die nach und nach eingeführt werden sollen. Ein solcher Ansatz findet sich derzeit in der Fibel „Die Kinder vom Zirkus Palope“ (Röber et al. 2019), nicht jedoch bei ‚Jo-Jo‘.

und durften das Buch vorstellen, das sie gerade lasen. Die Mitschüler*innen durften im Anschluss Fragen zu dem Buch stellen.

Zusammenfassend lässt sich der videografierte sprachliche Anfangsunterricht als fibelorientierter Unterricht mit selbstgestalteten Anteilen beschreiben. Die Lehrerin ergänzte die Aufgaben aus der Fibel durch weitere Leseaufgaben (z. B. Leserätsel und Lese-Mal-Blätter) sowie Schreibaufgaben. Der Unterricht war phonographisch bestimmt, das heißt die Lautstruktur der Sprache mit ihren kleinsten sprachlichen Einheiten (den Phonemen und Graphemen) wurde besonders betont.

5.3 Videografie als Erhebungsmethode

Zur Erhebung der Daten wurde die Videografie als Erhebungsmethode genutzt. Aufgabenbearbeitungsprozesse von Schüler*innen wurden mit Videokameras aufgezeichnet, um sie der detaillierten Analyse zugänglich zu machen. In der Forschungsliteratur wird die Videografie als Erhebungsmethode von einer solchen unterschieden, die bereits bestehende Videoaufnahmen (von den zu beforschenden Akteur*innen) ohne Anwesenheit der/des Forschenden untersuchen (vgl. Baltruschat/Wagner-Willi 2018: 242). Auch Tuma et al. unterscheiden videobasierte Forschungsarbeiten dahingehend, ob sie das Video als Forschungsmedium oder als mediales Produkt nutzen (vgl. Tuma et al. 2013: 47). Während Videos als Forschungsmedium von Forschenden im Feld verwendet werden, um alltägliche Situationen aufzuzeichnen und zu analysieren, zeichnet sich das Video als mediales Produkt dadurch aus, dass bereits bestehende medial vermittelte Daten hinsichtlich filmtechnischer oder -ästhetischer Mittel, der Bildsprache sowie der Bildmetaphorik analysiert werden (vgl. ebd.).

Die vorliegende Studie nutzt die Videografie als *Erhebungsmethode*, da sie aufgrund ihrer Möglichkeit zur erhöhten Detailliertheit als wichtiges und valides Verfahren der Unterrichtsforschung gilt. Tuma et al. halten fest:

„Aufgrund ihrer Permanenz erweisen sich Videoaufzeichnungen im Vergleich zur Beobachtung mit bloßem Auge als detaillierter, kompletter und akkurater. In den Aufzeichnungen wird diese Sequenzialität – der Ablaufcharakter – der aufgezeichneten sozialen Handlungen beibehalten. Diese können aufgrund der technischen Manipulationsfähigkeit (Slow Motion, Standbild, Rücklauf etc.) in sehr genauer Weise in ihrer diachronen Struktur analysiert werden“ (Tuma et al. 2013: 33).

Insofern verfügen videografische Daten über einen höheren Grad an Intersubjektivität, da sie in Forschungsgruppen diskutiert und validiert werden können (vgl. ebd.). Reh weist jedoch darauf hin, dass viele Forschungsprojekte eine so große Menge an videografischem Datenmaterial erheben, dass dieses

in seiner Komplexität nicht ausgewertet werden könne (vgl. Reh 2012b: 158). Somit sei auch der Auswertungsprozess des videografischen Datenmaterials durch Selektion gekennzeichnet. Bei der Verwendung der Videografie als Erhebungsmethode sollte daher diskutiert werden, inwiefern das Forschungsinteresse die Daten beeinflusst bzw. einschränkt. Denn jede Aufnahme zeigt eine „bestimmte [...] Perspektive, deren Selektivität es zu reflektieren gilt und die keine unabhängig von der Perspektive der Forschenden bestehende ‚objektive‘ soziale Wirklichkeit oder eine wie auch immer geartete Totalität des Geschehens erfasst“ (Reh 2012b: 157). Die forschende Person entscheidet, auf welche Phänomene sie im Unterricht die Kamera richtet. Damit geht die Begrenztheit des Kamerawinkels einher: Sie kann unterrichtliche Wirklichkeit immer nur ausschnitthaft zeigen (vgl. ebd.).

Im Rahmen dieser Dissertationsstudie sind folgende Selektionen zu benennen:

- Durch die Fokussierung auf den sprachlichen Anfangsunterricht können keine Aussagen über Dynamiken und Handlungsmuster anderer Unterrichtsfächer getroffen werden.
- Das Datenmaterial ist größtenteils in separaten Räumen erhoben worden und stellt daher einen weniger authentischen Ausschnitt der Unterrichtsrealität dar. Die Komplexität des sozialen Gefüges „Unterricht“ ist insofern reduziert (siehe Kap. 5.2).
- Aufgezeichnet wurde weitestgehend nur in Phasen der Aufgabebearbeitung, in denen Schüler*innen untereinander interagieren. Es liegen kaum Daten aus Plenumssituationen und Gesprächen zwischen der Lehrerin und den Schüler*innen vor.
- Die videografierten Aufgabebearbeitungsprozesse wurden mit einer Kamera aufgezeichnet, die frontal auf die Schüler*innen ausgerichtet wurde. Was hinter der Kamera oder außerhalb des aufgezeichneten Kamerafeldes stattfindet, ist dementsprechend nicht bestimmbar (siehe Abb. 10).

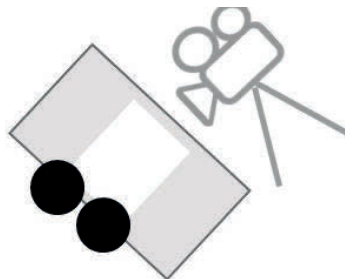



Abb. 10: Skizze der Aufnahmesituation: Eigene Abbildung

Wenngleich die Position der Kamera das Geschehen außerhalb außen vorlässt und die unterrichtliche Komplexität stark reduziert, so ermöglicht dieser Fokus die Zeigegeesten und schriftbezogenen Tätigkeiten der Schüler*innen besonders gut einzufangen. Die Position der Kamera ist insofern entscheidend zur Beantwortung der Forschungsfrage, die mit einer anderen Kameraführung (bspw. mit mehr Distanz) nicht hätte untersucht werden können.

Weiterhin ist bekannt, dass die Präsenz der Kamera das (unterrichtliche) Geschehen beeinflusst. Zu Effekten des Kameraeinflusses liegen zumeist Befragungen von Lehrpersonen vor, die das Verhalten ihrer Schüler*innen als weitestgehend normal beschrieben (vgl. Petko et al. 2003). Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich dem Einfluss der Kamera im Rahmen von videografischen Daten annehmen (vgl. Hee 2018: 369). Für den Kontext des Deutschunterrichts legen Maak und Ricart Brede erstmals ein Beobachtungssystem vor, das diesen Einfluss der Kamera („Invasivität“) in unterrichtlichen Erhebungssituationen fassbar machen soll (vgl. Maak/Ricart Brede 2014: 155). Sie zeigen, dass etwa 10 % der Aufnahmezeit durch die Invasivität der videografischen Erhebung geprägt ist (vgl. ebd.: 156). Hee bezeichnet das Aufzeichnungsmedium als Interaktant*in und arbeitet drei Invasivitätstypen heraus. Diese beziehen sich auf das „Thematisieren der Kamera“, das „Interagieren mit der Kamera“ und das „Manipulieren der Kamera“ (vgl. Hee 2018: 370).

Auch in der vorliegenden Dissertationsstudie lassen sich einzelne Subtypen wiederfinden. So thematisieren die Schüler*innen bspw. die Kamera als technisches Objekt, indem sie mit ihren Mitschüler*innen besprechen, ob diese angeschaltet ist. Das Gefilmt-Werden und seine Auswirkungen wird in dem kurzen Ausschnitt von Jan deutlich, der sich mit seinem Mitschüler Paul spaßeshalber in der Nase bohrt (siehe Abb. 11). Er thematisiert sodann die Dokumentation durch die Kamera und benennt dessen Auswirkungen als peinlich.

TZ	Ak- teur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
319	Jan	oh schitte		Jan hat seinen linken Finger in der Nase. Er schaut in die Kamera.	



320	Jan	von der kamera gefilmt	Jan bewegt seinen linken Finger in Richtung Mund. Seine rechte Hand zeigt in Richtung der Kamera.	
321	Jan	das ist peinlich	Jan hebt die Hand hoch. Paul rückt mit seinem Körper aus dem Kamerafeld.	

Abb. 11: ‚Gefilmt-Werden‘ in dieser Studie: Eigene Abbildung

Demzufolge stellt die Kamera im Datenmaterial dieser Dissertationsstudie eine Konstante dar, die Einfluss auf die Situation der Aufgabenbearbeitung nimmt und daher der Reflexion bedarf. Dass sich die Schüler*innen unter Beobachtung anders verhalten als ohne externe Beobachter*innen ist anzunehmen. Jedoch kann Forschung nur auf der Grundlage von Beobachtungsdaten generiert werden. Insofern sieht sich jede Untersuchung, die möglichst natürliche Daten erheben möchte, mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Erhebungssituation Einfluss auf die Daten nimmt. Interaktionistische und ethnografische Forscher*innen argumentieren in diesem Zusammenhang für eine naturalistische Orientierung der Untersuchung. Es sollten Daten von Situationen erhoben werden, die auch ohne die Anwesenheit der/des Beobachtenden entstanden wären (vgl. Mondada 2012: 53).

Die vorgelegte Dissertationsstudie schließt sich diesem Grundsatz an, indem sie Aufgabenbearbeitungsprozesse einfängt, wie sie für den videografierten sprachlichen Anfangsunterricht typisch sind. Die Präsenz der Kamera wurde von der Forscherin in der Aufnahmesituation explizit thematisiert. Den Schüler*innen wurde zu Beginn der Aufgabenbearbeitung etwas Zeit eingeräumt, um ihrem Wunsch, mit der Kamera zu interagieren, zu begegnen. In den meisten Fällen konnte daraufhin beobachtet werden, dass die Schüler*innen die Kamera weniger beachteten.

5.4 Beschreibung des Datenmaterials

Das videografierte Datenmaterial umfasst insgesamt 25 Dateien mit knapp 7 Stunden Videomaterial und ist an 10 Erhebungstagen (ET) über vier Monate hinweg (Februar, März, Mai, Juni) entstanden. Eine genaue Auflistung der Kategorie der Aufgabe, der konkreten Aufgabe, der Menge des verteilten Arbeitsmaterials, den videografierten Tandems sowie der Länge der jeweiligen Aufnahme ist Tab. 1 zu entnehmen. Die einzelnen Tabellenspalten werden im Folgenden erläutert.

ET	Zeitpunkt der Aufnahme	Kategorie der Aufgabe	Konkrete Aufgabe	Menge des Arbeitsmaterials	Video-grafierte Tandems	Länge
1.	Februar 2017	Leseaufgabe	Lese-Mal-Blatt	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Paul; Jan	20:32 Min.
	Februar 2017	Leseaufgabe	Lese-Mal-Blatt	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Ella; Jane	17:43 Min.
	Februar 2017	Leseaufgabe	Lese-Mal-Blatt	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Jamie; Kolja	17:41 Min.
2.	Februar 2017	Schreibaufgabe	Schreiben zu Vorgaben „Es klopft bei Wanja in der Nacht“	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Stina; Filla	13:22 Min.
	Februar 2017	Schreibaufgabe	Schreiben zu Vorgaben „Es klopft bei Wanja in der Nacht“	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Clara; Melanie	13:14 Min.
	Februar 2017	Schreibaufgabe	Schreiben zu Vorgaben „Es klopft bei Wanja in der Nacht“	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Stefan; Jan	13:09 Min.

ET	Zeitpunkt der Aufnahme	Kategorie der Aufgabe	Konkrete Aufgabe	Menge des Arbeitsmaterials	Video-grafierte Tandems	Länge
3.	Februar 2017	(Ab-) Schreib-aufgabe	1a Würfelsatz in die richtige Reihenfolge bringen; 1b Würfelsatz ab-schreiben; 2. Geschichte weiter-schreiben	Ein Arbeits-material pro Tandem	Ella; Melanie	15:56 Min.
	Februar 2017	(Ab-) Schreib-aufgabe	1a Würfelsatz in die richtige Reihenfolge bringen; 1b Würfelsatz ab-schreiben; 2. Geschichte weiter-schreiben	Ein Arbeits-material pro Tandem	Leo; Jan	16:54 Min.
	Februar 2017	(Ab-) Schreib-aufgabe	1a Würfelsatz in die richtige Reihenfolge bringen; 1b Würfelsatz ab-schreiben; 2. Geschichte weiter-schreiben	Ein Arbeits-material pro Tandem	Paul; John	15:44 Min.
4.	Februar 2017	Abschreib-aufgabe	Den Lieblings-reim im Bilderbuch finden und diesen ab-schreiben	Ein Arbeits-material pro Tandem	Jamie; Stefan	17:41 Min.

ET	Zeitpunkt der Aufnahme	Kategorie der Aufgabe	Konkrete Aufgabe	Menge des Arbeitsmaterials	Video-grafierte Tandems	Länge
	Februar 2017	Abschreib-aufgabe	Den Lieblingsreim im Bilderbuch finden und diesen abschreiben	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Ella; Jane	17:43 Min.
	Februar 2017	Abschreib-aufgabe	Den Lieblingsreim im Bilderbuch finden und diesen abschreiben	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Paul; Jan	19:08 Min.
5.	März 2017	Schreib-aufgabe	Schreibaufgabe zu „Paule Pinguin“	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Jamie; Arnold; Ella	08:23 Min.
	März 2017	Schreib-aufgabe	Schreibaufgabe zu „Hast du Angst?“, fragte die Maus“	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Stefan; Frau Roth	11:56 Min.
6.	März 2017	Schreib-aufgabe	Schreibaufgabe zu „Hast du Angst?“, fragte die Maus“	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Jamie; Jane; Arnold	12:30 Min.
	Mai 2017	Schreib-aufgabe	Gedankenexperiment Pirat	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Stina; Filla	15:02 Min.
7.	Mai 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 1	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Leo; Jan	07:58 Min.
	Mai 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 1	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Ella; Jane	09:45 Min.
8.	Mai 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 1	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	Arnold; Felix	11:00 Min.

ET	Zeitpunkt der Aufnahme	Kategorie der Aufgabe	Konkrete Aufgabe	Menge des Arbeitsmaterials	Video-grafierte Tandems	Länge
	Mai 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 1	Ein Arbeitsmaterial pro Kind	John; Stefan	10:22 Min.
	Juni 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 2	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Clara; Melanie	13:26 Min.
9.	Juni 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 2	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Paul; John	10:05 Min.
	Juni 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 2	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Jamie; Kolja	22:49 Min.
	Juni 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 2	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Jan; Stefan	19:22 Min.
10.	Juni 2017	Lese-aufgabe	Leserätsel 2	Ein Arbeitsmaterial pro Tandem	Ella; Filla	15:39 Min.

Tab. 1: Auflistung des erhobenen Datenmaterials

Kategorie der Aufgabe

Während der Erhebungsphase bearbeiteten die Schüler*innen insgesamt neun verschiedene Aufgaben. Die dunkelgrau schraffierten Felder in Tab. 1 sind diejenigen Aufnahmen, die in das Analysekorpus aufgenommen wurden. Die hellgrau schraffierten Felder zeigen jene Bearbeitungsprozesse, die aus der Analyse ausgeschlossen wurden. Die Auswahl der Videos für das Datenkorpus erfolgt aufgrund des Bearbeitungssettings. Es wurden diejenigen Videoaufnahmen ausgewählt, in denen die Aufgabenbearbeitung aufgrund des verteilten Arbeitsmaterials (ein Material für zwei Schüler*innen) auf Kooperation ausgerichtet war. Eine Begründung hierzu findet sich in Kapitel 6.2.

Mit „Kategorie der Aufgabe“ ist gemeint, ob die Aufgabe das Lesen oder das Schreiben herausfordert und demnach eine Lese- oder eine Schreibaufgabe ist. So zeigt sich für das Analysekorpus das Vorliegen von zwei Leseaufgaben (Lese-Mal-Blatt und Leserätsel) und für das Schreiben zwei Schreibaufgaben (Abschreibaufgaben).

Die konkreten Aufgaben, die bearbeitet wurden, werden im Ergebnisteil dieser Arbeit vorgestellt. Eine Sammlung der Aufgaben kann außerdem dem Anhang entnommen werden.

Menge des Arbeitsmaterials

Im Rahmen der Erhebung wurde den Schüler*innen meist freigestellt, ob sie mit ihren Mitschüler*innen zusammenarbeiten oder ob sie lieber alleine arbeiten. Je nach Entscheidung erhielten die Kinder entweder ein Arbeitsblatt zu zweit oder jede*r erhielt ein eigenes Arbeitsblatt. Zu den vier untersuchten Aufgaben ((Ab-)Schreibaufgabe, Abschreibaufgabe Lieblingsreim finden und Leserätsel) wurde das Arbeiten zu zweit anhand der Gestaltung der Aufgabe und des verteilten Materials vorgegeben. In 14 der 25 Videoaufnahmen war die Erhebungssituation so, dass die Schüler*innen mit einem Arbeitsmaterial pro Tandem arbeiteten. In 11 der 25 Videoaufnahmen arbeiteten die Schüler*innen jeweils an einem eigenen Arbeitsmaterial.

Für den Forschungsprozess erweist sich der Umstand insofern als reflexionswürdig, als es im Datenmaterial sowohl Bearbeitungen gibt, die zu zweit an einem Material entstanden sind und Bearbeitungen, bei denen die Schüler*innen jeweils ein eigenes Arbeitsblatt zur Verfügung hatten. Durch diese unterschiedliche Anlage sind die Bearbeitungsprozesse nicht miteinander vergleichbar. Die Arbeit an *einem* Material fordert Kooperation und die gemeinsame Aufgabenfokussierung potenziell eher heraus, als die Arbeit an *zwei* Materialien (siehe Kap. 6.2).

*Videografierte Schüler*innen*

Die Schüler*innen durften einen Wunsch äußern, mit wem sie gerne zusammenarbeiten würden. Den Wünschen der Schüler*innen kam die Lehrerin nach, indem sie die ausgewählten Schüler*innen fragte, ob sie der Zusammenarbeit zustimmen. Auffällig bei der Zusammensetzung ist, dass alle Tandems gleichgeschlechtlich sind: Es arbeiten immer zwei Mädchen oder zwei Jungen miteinander. Eine forschungsbezogene Einordnung macht deutlich, dass die Lehrerin im Sinne der Berücksichtigung einer „sozialen Kohäsion“ agiert.⁷³ Manche Schüler*innen wurden mehrfach videografiert und finden sich in unterschiedlichen Tandems wieder.

Die Beschreibung des Datenmaterials macht seine Komplexität deutlich. Den Videoaufnahmen liegen verschiedene Unterrichtskontexte zugrunde. Die

73 Mit „sozialer Kohäsion“ ist der innere Zusammenhalt einer Gruppe gemeint. Lipowsky et al. führen in Anlehnung an Cohen (1994) und Slavin (1996) aus, dass „Lernende in kooperativen Lernsettings dann miteinander interagieren und sich Hilfestellungen geben, wenn sie sich als zusammengehörig betrachten und am Zusammenhalt der Gruppe interessiert sind“ (Lipowsky et al. 2013: 41f.). Wenn Schüler*innen also in einer (positiven) Beziehung zueinanderstehen, wenn sie z. B. miteinander befreundet sind oder sich zumindest weitestgehend konfliktfrei begegnen können, können sie produktiver miteinander arbeiten als Schüler*innen, die sich nicht gut miteinander verstehen. In solchen Fällen sind Konflikte erwartbarer (vgl. Slavin 1996: 46ff.).

Aufgaben regen im unterschiedlichen Maße Lese- oder Schreibtätigkeiten an, sie unterscheiden sich im Grad der Offenheit und des Anspruchs. Auch die unterschiedliche Materialität bei der Bearbeitung sowie die Zusammensetzung der Tandems beeinflussen den Aufgabenbearbeitungsprozess. Eine Systematisierung erschien daher in besonderem Maße erforderlich. Im ersten Schritt wurden daher Gesprächsinventare erstellt, was im Folgenden erläutert wird.

6. Methodischer Zugang zum Datenmaterial

6.1 Systematisierung des Datenmaterials: Gesprächsinventare

Die Aufbereitung des Datenmaterials stellt nach Deppermann eine essenzielle Grundlage für dessen Auswertung dar. Sie bildet den ersten Zugang zu den Daten (vgl. Deppermann 2008: 31). Deppermann schlägt vier Schritte bei der Datenaufbereitung vor:

1. Erstellen von Gesprächsinventaren,
2. Näherbestimmen des Untersuchungsziels,
3. Selektieren der zu analysierenden Passagen,
4. Transkribieren der zu analysierenden Passagen (ebd.).

Die vorliegende Studie ist an diesen Schritten orientiert. Zunächst wurden Gesprächsinventare zu den einzelnen Aufgabenbearbeitungsprozessen angefertigt. Ein Gesprächsinventar ist nach Deppermann eine Gesamtübersicht über jedes einzelne Datum des Korpus. Es erlaubt einen schnellen Zugriff auf die Gesamtaufnahme und hilft beim systematischen Wiederfinden von einzelnen Sequenzen, die für die Forschungsfrage relevant sind (vgl. Deppermann 2008: 32). Das Gesprächsinventar enthält ein *Deckblatt* sowie ein *Inventar des Gesprächsverlaufs*. Das Deckblatt dient zur Übersicht über die wichtigsten Rahmendaten des erhobenen Datums (vgl. Deppermann 2008: 32). Es hält Aufnahmeort, Zeitpunkt der Aufnahme, Teilnehmer*innen, Gesamtlänge und Kennung der Aufnahme im Gesamtkorpus fest (siehe Abb. 12).

Gesprächsname:	Lese-Mal-Blatt Jamie & Kolja*
Aufnahmedatum und –zeit:	06.02.2017
Dauer der Aufnahme:	17:41 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein*
Sprecher*innen:	Jamie, Kolja, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein zum Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ passendes Lese-Mal-Blatt zu bearbeiten. Im Lese-Blatt werden Malanweisungen vermittelt, die im Mal-Blatt angemalt werden sollen.
Allgemeine Bemerkungen:	-
Als Transkription liegen vor:	gesamte Aufgabenbearbeitung

(*anonymisiert)

Abb. 12: Deckblatt eines Gesprächsinventars i. A. an Deppermann 2008:
Eigene Abbildung

Das Deckblatt gehört zu dem Gesprächsinventar, das Jamie und Koljas Bearbeitung der Leseaufgabe ‚Lese-Mal-Blatt‘ dokumentiert. Die Aufnahme ist am 06.02.2017 entstanden und dauert 17:41 Minuten. Zur gesamten Aufgabenbearbeitung liegt ein Transkript vor. Das *Inventar des Gesprächsverlaufs* ist ein tabellarisches Dokument, das in einzelnen Spalten die Zeit, die Transkriptzeile, beteiligte Sprecher*innen sowie die Handlung festhält (siehe Abb. 13).

Zeit	Transkript-zeile	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-00:30	01-15	Kamera & Vorbereitung Die Erwachsene positioniert die Kamera, klatscht auf Synchronität. Sie sagt, die beiden dürfen anfangen, miteinander reden und das Bild zusammen anmalen. Jamie fragt, ob sie ihre Namen hinschreiben sollen, was die Erwachsene bejaht. Sie sagt, die beiden können ihre Anluttabelle nutzen, was die beiden machen.	Jamie, Kolja, Erwachsene
0:31-02:20	16-37	Aufschreiben der Namen Jamie und Kolja schreiben ihre Namen auf das Arbeitsblatt. Zuerst schreibt Jamie seinen Namen auf, dann Kolja. Die beiden sprechen über „Datum“. Sie sind sich uneinig, ob dort der eigene Geburtstag hingeschrieben werden soll.	Jamie, Kolja,

Abb. 13: Ausschnitt aus einem Gesprächsinventar i. A. an Deppermann 2008:
Eigene Abbildung

Auch können Memos/Notizen sowie der Bezug zu einzelnen Fragestellungen in einer weiteren Spalte festgehalten werden (vgl. ebd.: 32f.). Die Spalte ‚Inhalt/Handlung‘ dokumentiert über kurze Überschriften wesentliche Gesprächsthemen (z. B. Kamera & Vorbereitung; Aufschreiben der Namen; Lesen des Arbeitsauftrags). Eine knappe Ausführung über die beobachteten Handlungen während dieser Phase werden sodann notiert (vgl. Deppermann 2008: 35). Als Richtwert für den Grad der Detailliertheit veranschlagt Deppermann, dass eine Inventarseite etwa 5-10 Minuten der Aufnahmezeit darstellen sollte (vgl. ebd.). Nach diesem Vorgehen wurde für alle 25 videografierten Aufgabenbearbeitungsprozesse ein solches Gesprächsinventar angefertigt. Dabei fiel auf, dass die Intensität des Austauschs zwischen den Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung stark variierte. Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage hatte dies Konsequenzen für die Auswahl des Analysekorpus. Es führte im ersten Schritt zur Reduktion des Datenmaterials. Die Schritte zur Reduktion des Datenmaterials werden im folgenden Teilkapitel näher beschrieben.

6.2 Vom Datenkorpus zum Analysekorpus

Wie in Kap. 5.4 bereits beschrieben, gab es bei der Datenerhebung Aufgaben, die von den Schüler*innen an einem Material zu zweit bearbeitet wurden und Aufgaben, bei denen die Schüler*innen jeweils ein eigenes Material nutzten.

Bei der Sichtung des Datenmaterials fielen diesbezüglich deutliche Unterschiede in den Aufgabenbearbeitungsprozessen auf, die sich (exemplarisch) in der Gegenüberstellung von jeweils sechs Aufgabenbearbeitungsprozessen kontrastieren lassen (siehe Abb. 14). Bei dieser Unterscheidung liegt der Fokus auf der visuellen Ebene des Videomaterials.



Abb. 14: Gegenüberstellung der unterschiedlichen Anzahl des Arbeitsmaterials: Eigene Abbildung

Für die Unterscheidung sind drei Aspekte relevant, die durch die Zeichen in den Stills⁷⁴ unterstrichen werden sollen:

Blickrichtung und Bezugspunkt (siehe Punkt in Abb. 14): Zunächst lassen sich die Blickrichtung und der Bezugspunkt der Betrachtung voneinander unterscheiden. Arbeiten Schüler*innen an einem Arbeitsmaterial zu zweit, lässt sich (das zeigen die Bilder exemplarisch) häufig eine gemeinsame Blickrichtung auf einen Bezugspunkt erkennen. Das gemeinsam genutzte Arbeitsmaterial bildet insofern auch den gemeinsamen Bezugspunkt. Haben die Schüler*innen hingegen jeweils ein eigenes Arbeitsblatt zur Verfügung, gibt es zwei Blickrichtungen, die zu zwei unterschiedlichen Bezugspunkten führen; nämlich zu dem vor sich liegenden Arbeitsblatt.

Arbeitsnähe und -distanz (siehe gestrichelte Linie in Abb. 14): Wenn Schüler*innen nur ein Arbeitsblatt zu zweit zur Verfügung steht, müssen sie die Arbeitsnähe physisch herstellen, um beide gleichermaßen sehen zu können, was auf dem Blatt steht und was aufgeschrieben/vorgelesen wird. Haben beide Schüler*innen hingegen ein eigenes Arbeitsblatt vor sich liegen, so entsteht

74 Mit Stills sind Standbilder aus dem Video gemeint.

auch physisch eher Distanz. Dies zeigt sich sehr eindrücklich in der Länge der gelben Linien auf den Videostills.

Aufgabenfokus (siehe Umrandung in Abb. 14): Unter Berücksichtigung der Blickrichtung und des Bezugspunktes sowie der Arbeitsnähe und -distanz entsteht ein visuell sichtbarer Unterschied, der den Aufgabenfokus betrifft. Dieser soll als gemeinsamer Aufgabenfokus und als einzelner Aufgabenfokus bezeichnet werden. Hiermit ist die visuell sichtbare körperlich-physische Fokussierung auf das Arbeitsmaterial gemeint.⁷⁵ Dadurch, dass jedes Kind auf sein eigenes Arbeitsblatt schaut und mit dieser Bearbeitung beschäftigt ist, gibt es keinen (dauerhaft) gemeinsamen Aufgabenfokus. Zwar lassen sich auch Sequenzen finden, in denen die Schüler*innen einander Fragen stellen und gemeinsam nach Antworten suchen, jedoch beziehen sich diese auf den jeweiligen Bearbeitungsprozess des Einzelnen und sind von kurzer Dauer.

Unter Berücksichtigung dieser drei Besonderheiten zeigt sich während der kooperativen Aufgabenbearbeitung vermehrt ein interaktiver Austausch zwischen den Schüler*innen, der die gesamte Aufgabenbearbeitung überdauert (dies ist nicht der Fall, wenn die Schüler*innen jeweils an einem Arbeitsmaterial arbeiten).

Diese Beobachtung führt vor dem Hintergrund der interaktionistischen Forschungsperspektive zu einer Zuspitzung der Forschungsfrage, die sich auf den Vollzug der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung ausrichtet. Von Interesse ist damit, wie Schüler*innen die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben zu zweit ausgestalten. Damit geht die Reduktion des Datenmaterials einher. Es finden diejenigen Videos Einzug in das Analysekorpus, in denen die Schüler*innen zu zweit an einer Aufgabe arbeiten. Das aus insgesamt 25 Videos zu neun Aufgaben bestehende Datenkorpus verringert sich auf 14 Videos zu vier verschiedenen Aufgaben. Anhand der Auswahl der Videos, in denen an einem Material gearbeitet wurde, soll nicht vorausgesetzt werden, dass sich tatsächlich Kooperation ereignet. Dazu müssten „hinreichend passgenaue Situationsdefinitionen“ (Krummheuer 1992: 18) miteinander abgeglichen werden, sodass „ein gemeinsam geteiltes Verständnis (common ground) über die Aufgabe und die Situation unter den Kindern und ihren Peers [entsteht], wodurch es ihnen möglich wird, ihre Handlungen zu koordinieren“ (Eckermann 2017: 127). Vielmehr soll durch den Vergleich der beiden während der Datenerhebung unterschiedlich angelegten Settings der Aufgabenbearbeitung eine *Tendenz* deutlich werden, die eher Sinnbild als

75 Über die inhaltliche Qualität des Aufgabenfokus soll an dieser Stelle noch nichts ausgesagt werden. Höck definiert in ihrer Studie zu ko-konstruktiven Problemlösegesprächen im Mathematikunterricht einen inhaltlichen Aufgabenfokus wie folgt: „Die übergeordnete Kategorie Aufgabenfokus inhaltl weist auf eine individuelle Bereitschaft hin, sich der mathematischen Aufgabe inhaltlich zuzuwenden. Dies kann in eine Kernphase einleiten und damit zu einer ko-konstruktiven dyadischen Aushandlung führen [...]. Sie markiert entsprechend auch Momente der individuellen Auseinandersetzung während der Bearbeitung einer Aufgabe [...]“ (Höck 2015: 213).

repräsentativ für den gesamten Verlauf der Bearbeitung ist. Weder zeigt sich eine solche Nähe wie in den Stills (links, Abb. 14) dargestellt über den gesamten Bearbeitungsprozess in dieser Intensität, noch eine gänzliche Vereinzelung der Arbeitsweisen (rechts, Abb. 14).

Wie genau die Schüler*innen die Aufgabenbearbeitung zu zweit an einem Material ausgestalten, gilt es durch diese Untersuchung herauszufinden.

6.3 Anfertigung des Formats zur Datenaufbereitung: Beobachtungstranskripte

Nach der Reduktion des Datenmaterials wurden 14 (der 25) videografierten Aufgabenbearbeitungsprozesse zur Analyse ‚auf dem Papier‘ aufbereitet.

Eine wichtige Grundlage bei der Datenaufbereitung stellt die pädagogische Beobachtung nach de Boer dar (vgl. de Boer 2012a: 68ff.). Diese wird von de Boer als Beobachtung beschrieben, in der aufgabenbezogene Interaktionen von Schüler*innen im Unterricht fokussiert und in ausformulierten Protokollen festgehalten werden (de Boer 2018; auch de Boer et. al. 2015). In den Blick geraten somit Handlungen von Kindern bezogen auf fachdidaktische Aufgabensituationen. Nach de Boer unterscheidet sich die pädagogische Beobachtung von der ethnografischen, teilnehmenden Beobachtung. Denn

„anders als die ethnografische Beobachtung [...], die durch die Ausführlichkeit des Geschriebenen sowie durch dessen analytische Verdichtung und Durchdringung (vgl. Breidenstein 2012: 33) gekennzeichnet ist, werden aufgabenbezogene Lernprozesse im Beobachtungsprotokoll zunächst detailgenau und aufgabenbezogen beschrieben. Erst im nächsten, gesonderten Schritt folgt die analytische Durchdringung und Rekonstruktion“ (de Boer 2022: 23).

Durch diese Differenzierung bleiben Beobachtungsprotokolle, die im Sinne der pädagogischen Beobachtung formuliert werden, nah an den Handlungen und Äußerungen der Schüler*innen und es wird versucht, eine beschreibende Sprache für diese zu finden. Dies stellt sich im Sinne des Forschungsprozesses als gewinnbringend heraus, da Subjektivität bei der Aufbereitung der Daten möglichst reduziert werden soll.⁷⁶

Vor dem Hintergrund der gewählten Auswertungsmethode (Interaktionsanalyse) zeigte sich, dass die Darstellungsweise von Beobachtungsprotokollen (im Sinne der pädagogischen Beobachtung) modifiziert und dem Forschungsinteresse angepasst werden musste. Denn in der Interaktionsanalyse wird turn

⁷⁶ Angemerkt sei, dass der Transformationsprozess von empirischem Material zum materialisierten Text immer ein interpretativer Akt ist, der durch Subjektivität der*des Forschenden beeinflusst wird. De Boer hebt die Subjektivität auch im Kontext des Beobachtens hervor (z. B. de Boer 2012a: 75; de Boer 2022: 31).

by turn (also von Sprechbeitrag zu Sprechbeitrag) vorgegangen, was bei einem ausformulierten Beobachtungsprotokoll in Form eines Fließtextes schwer bestimmbar ist. Eine typische Grundlage für die Interaktionsanalyse stellt vielmehr das Transkript dar. Da dieses aber vorwiegend auf die verbale Ebene begrenzt ist, greift ein ‚gewöhnliches‘ Minimaltranskript (vgl. Selting et al. 2009: 359ff.) zu kurz.

Daher wurde ein eigenes Format entwickelt, das mit dem Begriff ‚Beobachtungstranskript‘ bezeichnet wird. Es kombiniert Grundlagen der pädagogischen Beobachtung (im Sinne einer Detailgenauigkeit bei der Beschreibung von Gestik/Mimik sowie Handlungen der Schüler*innen) mit Aspekten der Gesprächstranskription (vgl. Selting et al. 2009). Dazu dient die Orientierung an Beobachtungskriterien, die de Boer (2012: 73) aufstellt. Darunter fallen:

- Handlungen detailgenau beschreiben,
- wörtliche Rede dokumentieren,
- subjektive Eindrücke kennzeichnen,
- Mimik und Gestik beschreiben (auch Merklinger 2022).

De Boer führt in ihrem Einführungstext zur pädagogischen Beobachtung aus, dass die Beobachtungen auch in Spaltenform festgehalten werden kann, um Beschreibung und Deutung voneinander zu trennen (de Boer 2012a: 77). Die Spaltenform wird in dieser Studie aufgegriffen, wenngleich nicht zwischen Beschreibung und Deutung, sondern zwischen verschiedenen Wahrnehmungskanälen im Video unterschieden wird. Da die Notation in Spaltenform aber als Möglichkeit gilt, wird dem hier entwickelten Format der Datenaufbereitung die Bezeichnung ‚Beobachtungstranskript‘ verliehen.

Das entstandene Dokument ähnelt im Transkriptionsanteil dem Minimaltranskript nach Selting et al. (2009), das aber im Sinne der pädagogischen Beobachtung visuelle Aspekte des Videos ergänzt. Neben den sprachlichen Äußerungen der Schüler*innen wurden somit Gestik und Mimik notiert und vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses schriftbezogene Tätigkeiten aufgeführt (siehe Abb. 15).


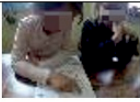
TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
03 04	Carina	lies welche pi lies	Carina und Melanie sind über das Leserätsel gebeugt. Carina legt ihren Finger unter das jeweilige Wort, das sie liest und führt ihn zum nächsten.	Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt.	
05 06	Melanie	welche na:men [die pira:ten] habn	Carina legt ihren Finger unter das jeweilige Wort, das sie liest und führt ihn zum nächsten.	Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt.	
07	Carina	[pira:ten]	Carina legt ihren Finger unter das jeweilige Wort, das sie liest und führt ihn zum nächsten.	Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt.	
08	Carina	uiuiui		Carina spitzt ihre Lippen und zieht ihre Augenbrauen nach oben.	

Abb. 15: Darstellung des Formates ‚Beobachtungstranskript‘: Eigene Abbildung

Eine Erweiterung erfuhr das Beobachtungstranskript durch Bildmaterial aus dem Video, das in Form von Stills hinzugefügt wurde. In der Spalte links außen werden die Transkriptzeilen (TZ) notiert, die sich an den sprachlichen Äußerungen, den schriftbezogenen Tätigkeiten sowie der Gestik und Mimik

der Akteur*innen ausrichten. Es findet keine fortlaufende Zeilennummerierung statt, sondern aufgrund der schmalen Tabellenzelle ‚Sprachliche Äußerung‘ eine händische Nummerierung nach Segmentgrenzen. In Anlehnung an das Minimaltranskript werden diese allesamt klein geschrieben (vgl. Selting et al. 2009: 359). Überlappungen von Sprechbeiträgen werden durch eckige Klammern gekennzeichnet ([]), dabei überschneiden sich die geäußerten Beiträge, die jeweils in den Klammern aufgeführt sind. Sprechpausen werden in Anlehnung an GAT2 wie folgt gekennzeichnet:

- (-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sekunden Dauer,
- (--) mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sekunden Dauer,
- (---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sekunden Dauer
sowie (4) gemessene Pause von 4 Sekunden Dauer.

Kürzere Pausen als 0.2 Sekunden werden im Transkript nicht aufgeführt. Die gemessenen Sekunden werden (anders als in GAT2) ohne Dezimalstelle dargestellt (4). Dies geschieht zum Zwecke der besseren Lesbarkeit.

In der Spalte schriftbezogene Tätigkeiten werden Handlungen der Schüler*innen notiert, die auf Schrift bezogen sind. Hierzu zählen z. B. Zeigegesten auf geschriebene Wörter beim Lesen, an der gedruckten Schrift während des Lesens entlangfahren, den Bleistift zum Schreiben ansetzen, Schreibbewegungen tätigen, usw. Die schriftbezogenen Tätigkeiten werden ebenfalls nummeriert und können als Turns gelesen werden, auch dann, wenn keine sprachliche Äußerung getätigt wurde. Wenn sie zeitgleich mit einer Äußerung geschehen, werden sie zur Zeilennummerierung der sprachlichen Äußerung gezählt. Unter Gestik/Mimik fallen alle visuellen Auffälligkeiten, die weder sprachlich vermittelt noch auf Schrift bezogen sind. Hierunter zählt z. B. das Suchen oder Ordnen von Materialien im Federmännchen, Zeigegesten auf einen bildbezogenen Teil der Aufgabe, Gestiken wie Kopfschütteln, Nicken, Lächeln, die Stirn runzeln, etc. Die Stills werden im sekundlichen Takt ausgewählt und hinzugefügt. Sie stellen die Situation während der jeweiligen Äußerung und Handlung dar und verschaffen einen visuellen Überblick darüber, wie die Schüler*innen miteinander und dem Material interagieren.

Die verwendeten Namen der Schüler*innen wurden anonymisiert. Dabei wurde mit Deppermann darauf geachtet, Namen zu wählen, die den Eigenschaften der Originalnamen möglichst nahekommen (z. B. gleiche Anzahl an Silben, Berücksichtigung von ethnischen Zugehörigkeiten sowie des Sozialstatus) (vgl. Deppermann 2008: 34).

7. Methodisches Vorgehen bei der Datenanalyse

7.1 Anliegen und Ziele der Interaktionsanalyse

Die Interaktionsanalyse ist an die klassische ethnomethodologische Konversationsanalyse (EKA) angelehnt, die insbesondere auf den Arbeiten von Harvey Sacks beruht, der sich wiederum auf Harold Garfinkels Begründung der Ethnomethodologie bezieht (vgl. Eberle 1997: 245). Ziel der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ist es, „die formalen Prinzipien der sozialen Organisation sprachlicher und nichtsprachlicher Interaktionen zu untersuchen“ (Eberle 1997: 245). Sie kann auf Gespräche aller Art (sowohl privat als auch institutionell) angewandt werden und bildet den Ursprung und die Grundlage für andere Formen der Analyse menschlicher Interaktion, wie beispielsweise der Gesprächsanalyse (vgl. ebd.). Beide Formen (Konversations- und Gesprächsanalyse) beschäftigen sich hauptsächlich damit, *wie* sich Gespräche gestalten und welche Praktiken die Teilnehmenden nutzen, um soziale Ordnungen herzustellen (vgl. Heller/Morek 2018: 221f.).

Die Interaktionsanalyse orientiert sich an den Kernprinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, wurde jedoch mit Blick auf fachdidaktisch orientierte Erkenntnisinteressen zur Rekonstruktion thematischer Entwicklungen innerhalb des Interaktionsprozesses weiterentwickelt. Somit geht es nicht mehr nur darum, *wie* eine Interaktion gestaltet ist, sondern auch darum, *was* im Interaktionsprozess ausgehandelt wird.

„Die Interaktionsanalyse ist ein Verfahren zur Rekonstruktion dieser Aushandlungsprozesse und der dabei mit hervorgebrachten thematischen Entwicklungen“ (Krummheuer 2012: 234). Nach Krummheuer ergeben sich thematische Entwicklungen im Wechselprozess von aufeinander bezogenen Redezyklen in der Interaktion, worunter die Aushandlung von Bedeutung verstanden wird (vgl. ebd.). Ziel der Interaktionsanalyse ist es, die Aushandlungsprozesse zu rekonstruieren und so thematische Entwicklungen nachzuzeichnen. Insbesondere soll in der Interaktionsanalyse „rekonstruiert werden, wie die Individuen in der Interaktion als gemeinsam geteilt geltende Deutungen hervorbringen und was sie dabei aushandeln“ (Krummheuer/Naujok 1999: 68).

Dazu bedarf es eines interpretativen Vorgehens im doppelten Sinne: Es geht einerseits um die Interpretationen der am Interaktionsprozess Beteiligten. Hieraus ergibt sich die Frage: Wenn Person B auf die Aussage von Person A in einer bestimmten Art reagiert, wie hat sie dann die zuvor getätigte Aussage interpretiert? Dieses Forschungsvorgehen ist wiederum selbst als interpretativer Akt zu verstehen, da Forscher*innen interpretieren, wie die Interaktant*innen die Äußerung gedeutet haben könnten. Die Aufgabe der Forschenden ist es, im Analyseprozess eine Vielfalt an Interpretations-

möglichkeiten zu entwickeln und diese im Verlauf der Rekonstruktion wieder einzugrenzen. Dies dient der Wahrung der wissenschaftlichen Offenheit (vgl. ebd.).

7.2 Grundannahmen und methodische Verfahrensweise der Interaktionsanalyse

Als Datengrundlage der Interaktionsanalyse dienen häufig Videoaufnahmen, da sie zur besseren Nachvollziehbarkeit der Sprecher*innenwechsel gegenüber Aufnahmen mit dem Diktiergerät bevorzugt werden (vgl. Krummheuer 2012: 235). Auch Handlungen sowie Zeigegesten jenseits von verbaler Interaktion können so berücksichtigt werden. Krummheuer selbst verweist auf die Relevanz, visuelle Aspekte aus den Videos in das Transkript aufzunehmen und bei diesen Beschreibungen möglichst wenig Deutungen einfließen zu lassen (vgl. ebd.). Wie diese Forderung genau umzusetzen ist, wird in den Grundlagenartikeln und -werken von Krummheuer/Naujok allerdings nicht konkret ausgeführt. Daher wird im Rahmen dieser Arbeit ein eigenes Transkriptionsformat entwickelt, das sich sowohl an Aspekten der Transkriptionsnorm als auch an Kriterien der pädagogischen Beobachtung orientiert (siehe Kap.6.3).

Das Verfahren der Interaktionsanalyse wurde von Krummheuer/Naujok bereits 1999 detailliert ausgearbeitet. Krummheuer/Naujok legen folgende Vorgehensweise zugrunde:

- (1) Gliederung der Interaktionseinheit
- (2) Allgemeine Beschreibung
- (3) Ausführliche Analyse der Einzelbeiträge
- (4) Turn-by-Turn- Analyse
- (5) Zusammenfassende Interpretation

Krummheuer/Naujok bezeichnen diese fünf Punkte weniger als Schritte, sondern vielmehr als Grundsätze oder Maxime, die eingehalten werden sollten. Sie weisen darauf hin, dass die Schritte im Laufe des Forschungsprozesses auch ineinandergreifen oder einander überschneiden können. Wichtig sei jedoch, dass alle fünf Maximen ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Krummheuer/Naujok 1999: 38; Krummheuer 2012: 236).

Diese fünf Maxime werden im Folgenden erläutert und auf das Vorgehen im Rahmen dieser Studie transferiert.

Gliederung der Interaktionseinheit

„Interaktion“ verstanden als wechselseitiges Aufeinanderbezogensein von (mindestens) zwei oder mehreren Menschen (vgl. Tenorth/Tippel 2007: 344), findet im Unterricht unentwegt statt. Anfangs- und Endpunkte der Interaktion stellen dabei einen interpretativen Akt dar, der erst im Nachhinein bei der Analyse entsteht. Um vor dem Hintergrund des eigenen Forschungsinteresses Interaktionsprozesse zu analysieren, ist daher zunächst die Gliederung des beobachteten Unterrichtsalltags in Einheiten notwendig, die nach unterschiedlichen Kriterien vorgenommen werden kann (vgl. Krummheuer 2012: 236). Bei der Definition der Interaktionseinheit können nach Krummheuer (2012) und Krummheuer/Naujok (1999) *fachdidaktische*, *interaktionistische* oder *linguistische* Kriterien zugrunde gelegt werden. Während aus fachdidaktischem Interesse heraus die Interaktionseinheit auf eine bestimmte Unterrichtsstunde, eine spezifische Erarbeitungs- oder Aufgabenbearbeitungssequenz eingegrenzt werden könnte, könnte aus interaktionistischem Interesse heraus die Beteiligung von bestimmten Interaktant*innen oder das Andauern einer bestimmten Interaktionsform im Vordergrund stehen. Linguistische Kriterien zur Gliederung der Interaktionseinheit könnten bestimmte sprachliche Marker sein (vgl. Krummheuer 2012: 236). Krummheuer/Naujok weisen darauf hin, dass die Festlegung auf eines der drei Kriterien notwendig ist und dass dieses Kriterium für die Gliederung der Interaktionseinheiten beibehalten werden sollte (vgl. Krummheuer/Naujok 1999: 68; Krummheuer 2012: 236).

Vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden Forschungsfrage kann diese Reinform nicht eingehalten werden. Denn die Vollzüge der Aufgabebearbeitung können nicht allein mit dem fachdidaktischen Kriterium gefasst werden, sondern es spielen immer auch arbeitsorganisatorische oder soziale Aspekte eine Rolle. In der Arbeit wird daher zwischen dem fachdidaktischen und dem interaktionistischen Kriterium gewechselt.

Allgemeine Beschreibung

Die allgemeine Beschreibung dient dazu, ein oberflächliches Bild von der Interaktionssituation zu zeichnen und den (spontanen) ersten Eindruck festzuhalten. Ziel ist es in diesem Schritt, den vermuteten Sinngehalt der Interaktionssituation in Worte zu fassen (vgl. ebd.). Da die Erschließung des Sinngehaltes als zentrales Ziel rekonstruktiver Sozialforschung verstanden wird (vgl. Meuser 2018: 209), sollten die Ansprüche an diesen Schritt geringgehalten werden. So kann durch die allgemeine Beschreibung zu Beginn des Auswertungsprozesses allein kein Sinngehalt hervorgebracht werden. Vielmehr kann sie Forscher*innen als erster Zugang zum Datenmaterial dienen

und nach der ausführlichen Analyse sowie der Turn-by-turn-Analyse weiter ausdifferenziert werden. Die allgemeine Beschreibung unterscheidet sich damit von der zusammenfassenden Interpretation.

Ausführliche Analyse der Einzeläußerungen

Nachdem in der allgemeinen Beschreibung die erste oberflächliche Interpretation der ausgewählten Interaktionssequenz vorgenommen wurde, geht es im dritten und vierten Schritt um die schrittweise Rekonstruktion und die detailliertere Interpretation der Einzeläußerungen. Diese beiden Schritte sind nur in der theoretischen Beschreibung voneinander zu trennen, im Prozess der Analyse verlaufen sie rekursiv.

Die ausführliche Analyse der Einzeläußerungen basiert auf der sequenziellen Ordnung von Gesprächen, die das zeitliche Aufeinanderfolgen von Redebeiträgen betrifft. Im Speziellen ist mit Sequenzialität die Verkettung von Äußerungen im zeitlichen Verlauf gemeint (vgl. Herrle/Dinkelaker 2009: 46; auch Heller/Morek 2018: 224). Begonnen wird daher mit der ersten Äußerung der ausgewählten Interaktionseinheit, von wo aus die weiteren getätigten Äußerungen nach der Reihe ihres Vorkommens interpretiert werden. Krummheuer/Naujok legen zwei weitere ‚Regeln‘ fest: Plausibilisierungen dürfen nur rückwärtsgerichtet getätigt werden. Das bedeutet, dass Wissen aus dem späteren Interaktionsverlauf im Analyseprozess nicht eingebracht werden darf (vgl. Krummheuer/Naujok 1999: 69; Krummheuer 2012: 237). Zur Einhaltung dieser ‚Regel‘ kann es hilfreich sein, sich vorzustellen, was die Interaktant*innen zum Zeitpunkt der getätigten Äußerungen bereits wissen und was sich erst später für sie herausstellen wird. Eine dritte ‚Regel‘ besteht in der Bewährungspflicht von Interpretationen (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass nicht alle der entfalteten Deutungsvarianten zutreffend sind, sondern nur diejenigen, die sich vor dem Hintergrund weiterer getätigter Äußerungen als plausibel erweisen.

Ziel in der ausführlichen Analyse der Einzeläußerungen ist es, sich von den eigenen ‚Alltagsinterpretationen‘ zu lösen und sich dem anzunähern, wie die Interaktant*innen die getätigten Äußerungen interpretieren. Dazu ist es nach Krummheuer/Naujok notwendig, Kontextvariationen vorzunehmen und möglichst viele verschiedene Lesarten zu entwickeln, um „zu alternativen Interpretationen [zu] gelangen; denn für eine scheinbar eindeutige Äußerung öffnen sich in anderen Kontexten neue Deutungsmöglichkeiten“ (Krummheuer 2012: 237).

Turn-by-turn-Analyse

In der Turn-by-turn-Analyse wird der sequenzielle Verlauf von Gesprächen analytisch rekonstruiert. Sie folgt der Frage, wie die Interaktant*innen die getätigte Äußerung im Folgenden verstanden haben könnten und was eine mögliche Reaktion sein könnte. Gefragt wird hier im Speziellen, ob die Interaktant*innen die Äußerungen im Sinne einer der zuvor entwickelten Lesarten gedeutet haben. So können andere Lesarten ausgeschlossen werden (vgl. Krummheuer 2012: 238).

Zusammenfassende Interpretation

Der letzte Schritt ist die zusammenfassende Interpretation, in der ausgewählte Lesarten der Sequenzanalyse begründend zusammengeführt werden. In interaktionsanalytischen Studien ist es gängig, nur diesen letzten Schritt zu publizieren (vgl. ebd). Diesem Vorgehen schließt sich diese Studie an.

7.3 Vorgehen im Forschungsprozess

Die Reduktion des Datenkorpus zum Analysekorpus kann als erster Schritt im Forschungsprozess beschrieben werden (siehe Kap. 6.2). Dieser Schritt führt zur Reduktion des Datenmaterials von 25 Videoaufnahmen (zu neun verschiedenen Aufgaben) auf 14 Videoaufnahmen (zu vier verschiedenen Aufgaben).

Eine besondere Herausforderung stellt im Forschungsprozess das Ziel dar, die Bearbeitungsprozesse sowohl hinsichtlich der drei Interaktionsebenen (siehe Kap. 2.3) als auch vor dem Hintergrund der jeweiligen Aufgabenkontexte auszuwerten. Dies ergibt sich dadurch, dass die Aufgabenbearbeitung als komplexe Ko-Konstruktion (de Boer in de Boer/Last: 74) verstanden wird, die sich im Zusammenspiel aus dem Aufgabenformat, der Materialität der Aufgabe und der Schüler*inneninteraktion vollzieht. Unter Berücksichtigung der beiden Forschungsfragen wurden zwei Auswertungszyklen durchgeführt.

Auswertungszyklus I

Der erste Auswertungszyklus erfolgt vor dem Hintergrund der Forschungsfrage, wie Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht die kooperative Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben vollziehen (siehe Abb. 16).

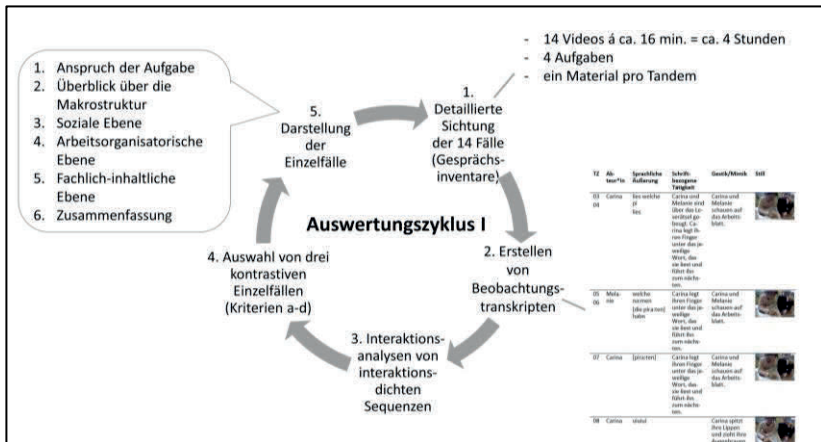


Abb. 16: Vorgehen im Analysezyklus I: Eigene Abbildung

Im ersten Analysezyklus werden zunächst alle 14 ‚Fälle‘ des Analysekorpus auf Basis der Gesprächsinventare detailliert gesichtet (1. Schritt). Unter einem ‚Fall‘ wird somit ein videografiertes Bearbeitungsprozess verstanden. Diese 14 Fälle werden in Form von ‚Beobachtungstranskripten‘ verschriftlicht (2. Schritt). Die erste Annäherung erfolgt durch das Verfassen von Interaktionsanalysen (Sequenzanalysen) (3. Schritt), die bereits bei der Sichtung und der Aufbereitung des Datenmaterials (1. und 2. Schritt) ins Auge gefallen sind.⁷⁷ Die weitere Sequenzauswahl orientiert sich im Sinne der Interaktionsanalyse am komparativen Vorgehen, indem die Erkenntnisse aus den Analysen durch weitere Sequenzen ausdifferenziert werden (3. Schritt). Dabei handelt es sich um interaktiv dichte Sequenzen, die aus allen 14 Fällen herangezogen wurden. Durch die Sequenzanalysen konnten Bearbeitungsprozesse herauskristallisiert werden, die hinsichtlich ihres gesamten sequenziellen Verlaufs aufschlussreich für eine dezidierte Einzelfallanalyse sind (‚Einzelfälle‘) (4. Schritt). Zur Auswahl der Einzelfälle dienen mehrere Kriterien. So werden Einzelfälle ausgewählt, weil sie

- a) auf der Grundlage der Sequenzanalysen herausstechen,
- b) vor dem Hintergrund des Arbeitsproduktes Fragen zum Bearbeitungsprozess aufwerfen,
- c) beide Schüler*innen an den Aushandlungen beteiligt sind,
- d) nach eigenwilligen Logiken verlaufen.

⁷⁷ Diese Sequenzen beziehen sich auf auffällige (Aus-)Handlungen auf sozialer, arbeitsorganisatorischer und fachlich-inhaltlicher Interaktionsebene.

Die aufgeführten Kriterien dienen zur Ermittlung von Einzelfällen im Datenmaterial. Das Ziel der Analyse besteht in der Kontrastierung und Herausarbeitung von Unterschieden zwischen den Einzelfällen (5. Schritt). Dies erfolgt analytisch durch die Perspektivierung der Sequenzen hinsichtlich ihrer Interaktion auf sozialer, arbeitsorganisatorischer sowie fachlich-inhaltlicher Ebene (siehe Kap. 2.3). Genauer wird untersucht, anhand welcher kontrastiven Merkmale sich die Aushandlungsprozesse der Schüler*innen unterscheiden.

Der rekursive und iterative Analyseprozess mündet in die Auswahl von drei Einzelfällen, deren Ergebnisse in Kapitel 8 vorgestellt werden.

Analysezyklus II

Die Ergebnisse aus den kontrastiven Einzelfällen heben das Zusammenwirken der Interaktionsebenen bei der Aufgabebearbeitung (siehe zusammenfassend Kap. 10.1). Der erste Auswertungszyklus macht zugleich auf prozessbezogene Merkmale und Logiken aufmerksam, die im zweiten Analysezyklus näher untersucht werden (siehe Abb. 17).

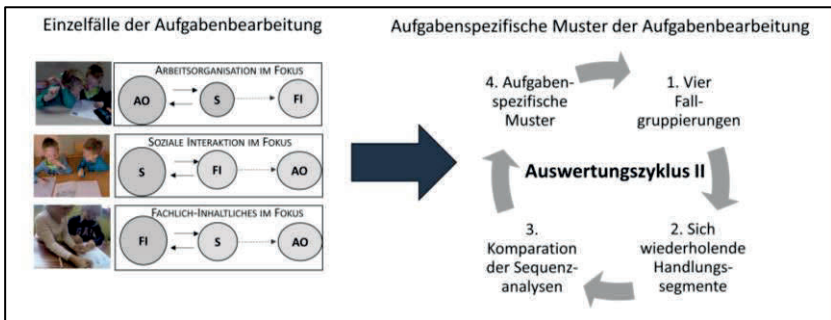


Abb. 17: Forschungsweg von Analysezyklus I zu Analysezyklus II: Eigene Abbildung

Der zweite Auswertungszyklus erfolgt hinsichtlich der Forschungsfrage, welche aufgabenspezifischen Muster die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben kennzeichnen.

Um die jeweiligen Aufgaben zu berücksichtigen, werden die Bearbeitungsprozesse der gleichen Aufgabe zu einer Gruppierung zusammengefasst, sodass vier aufgabenbezogene Gruppierungen entstehen.

Vier aufgabenbezogene Gruppierungen

Grup- pierung	Würfelsatz	Liebingsreim	Lese-Mal- Blatt	Leserätsel
<i>Fälle</i>	<i>Leo und Jan</i>	<i>Jamie und Stefan</i>	<i>Jamie und Kolja</i>	<i>Carina und Melanie</i>
	<i>Ella und Melanie</i>	<i>Ella und Jane Paul und Jan</i>	<i>Jan und Paul</i>	<i>Jamie und Kolja</i>
	<i>Paul und John</i>		<i>Ella und Jane</i>	<i>Jan und Stefan</i>
				<i>Filla und Ella Paul und John</i>

Tab. 2: Übersicht über die vier Fallgruppierungen

Das Datenmaterial wird dabei so betrachtet, dass jede Aufgabe als eine Gruppierung von Fällen aufgefasst wird. Dabei gestalten sich zu jeder Gruppierung (also zu jeder Aufgabe) unterschiedliche Ausprägungen in Form der Bearbeitungsprozesse (=Fälle) durch die Schüler*innen (siehe Tab. 2).

Im zweiten Auswertungszyklus wird nach Prozessmerkmalen und aufgabenbezogenen sowie schriftbezogenen (Aus-)Handlungen innerhalb der Gruppierung gesucht. Dabei wird sich zunächst an wiederholten Handlungssegmenten innerhalb der Bearbeitungsprozesse orientiert (2. Schritt). Dazu dienen die angefertigten Gesprächsinventare. Es wird die Frage verfolgt, welche Handlungsanforderungen und -probleme die Schüler*innen bearbeiten, um die Aufgabe zu lösen. Im Sinne komparativen Vorgehens werden ausgewählte Sequenzen zu der Aufgabe miteinander verglichen, um die Spezifika der Bearbeitung herauszuarbeiten (3. Schritt).

Nach Krummheuer/Naujok hat die Komparation in der qualitativen Forschung die Funktion der methodischen Kontrolle, um eine Repräsentanz des analysierten Datenmaterials zu gewährleisten (vgl. Krummheuer/Naujok 1999:67). Repräsentanz meint, dass die entwickelten Begriffe oder Konzepte die interpretierten Daten angemessen vertreten. Zu unterscheiden ist dies von einem Anspruch auf ‚Repräsentativität‘, also einer Allgemeingültigkeit der Daten.

Die Komparation als Forschungsstrategie zu nutzen, bedeutet nach Krummheuer/Naujok (1999: 66) zum einen die aus der Interaktionsanalyse gewonnenen zusammenfassenden Interpretationen miteinander zu vergleichen und zum anderen die bei der Sequenzanalyse generierten Deutungsvarianten miteinander zu vergleichen. Die Komparation ist nach Krummheuer/Naujok als dynamische Forschungsstrategie zu verstehen, da die durch sie

gewonnenen Interpretationen im Fortschreiten des Forschungsprozesses modifiziert werden können (Krummheuer/Naujok 1999: 67). Am Ende des zweiten Auswertungszyklus wurden so aufgabenspezifische Muster rekonstruiert, die sowohl durch Prozessmerkmale als auch durch aufgaben- und schriftbezogene Handlungen näher beschreiben werden.

Teil III: Ergebnisdarstellung

8. Der Blick auf einzelne Aufgabenbearbeitungen

Im nachfolgenden Kapitel werden drei ausgewählte Aufgabenbearbeitungen in ihren Dynamiken und Vollzugslogiken vorgestellt. Dabei werden die sequenziellen Verläufe der einzelnen Bearbeitungsprozesse betrachtet und es wird beschrieben, wie die Schüler*innen die Aufgabenbearbeitung in sozialer, arbeitsorganisatorischer und fachlich-inhaltlicher Hinsicht vollziehen.

Unter einem Fall wird hier der gesamte Aufgabenbearbeitungsprozess verstanden, der sich zu einer spezifischen Aufgabe ereignet (zur Fallauswahl siehe Kap. 7.3). Der rekursive und iterative Analyseprozess mündet über mehrere Zyklen hinweg in einer Fallauswahl, die in den drei Fällen Jan und Leo, Carina und Melanie sowie Paul und Jan besteht.

14 Fälle = Bearbeitungsprozesse		
Jan & Leo	Carina & Melanie	Paul & Jan
<i>(Ab-) Schreibaufgabe Würfelsatz</i>	<i>Leserätsel</i>	<i>Abschreibaufgabe Lieblingsreim</i>
Arbeitsorganisation im Fokus	Fachlich- Inhaltliches im Fokus	Soziale Interaktion im Fokus

Tab. 3: Kontrastive Einzelfälle der Aufgabenbearbeitung

Schelle (2021: 130) beschreibt unterschiedliche Funktionen der Falldarstellung und unterscheidet zwischen Illustration, Inszenierung, Fiktion, Explikation, Rekonstruktion sowie Komparation. Die hier vorgestellten Ergebnisse haben, trotz des gesprächs- und interaktionsanalytisch methodischen Vorgehens, eine illustrative Funktion. Der Modus der Darstellung ist nach Schelle deskriptiv, ihr Nutzen ist die Sichtbarmachung und Veranschaulichung mit einer beispielgebenden Reichweite (vgl. Schelle 2021: 130). Im Rahmen dieser Arbeit sollen die ausgewählten Einzelfälle der Aufgabenbearbeitung zum einen die Komplexität und das Zusammenwirken der Interaktionsebenen veranschaulichen. Zum anderen sollen sie eigenwillige Deutungen der gestellten Aufgabe durch die Schüler*innen offenlegen.

Die Auswahl der Einzelfälle erfolgt unter Berücksichtigung ihrer Anschaulichkeit, ihren jeweiligen Dynamiken und auch ihrer Kontrastivität. Sie unterscheiden sich in der Interaktionsebene, die im Bearbeitungsprozess besonders präsent ist. Während im Bearbeitungsprozess von Jan und Leo (Kap. 8.1) die

Arbeitsorganisation im Fokus steht und bei Carina und Melanie (Kap. 8.2) die fachlich-inhaltliche Ebene, so tritt bei Paul und Jan (Kap. 8.3) die soziale Ebene hervor. Die Darstellung der Einzelfälle folgt immer derselben Logik (siehe Tab. 4).⁷⁸

Vorgehensweise in de Boer/Merklinger/Last 2022	Logik der Einzelfalldarstellung im Rahmen dieser Dissertationsstudie
I Theoretische Einbettung des fachlichen Gegenstandes unter Berücksichtigung des Forschungsdiskurses	1. Anspruch der Aufgabe
II Rekonstruktion des Bearbeitungsprozesses	2. Makrostrukturell Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung
	3. Mikrostrukturell Sequenzanalysen mit Blick auf die soziale Ebene
	4. Mikrostrukturell Sequenzanalysen mit Blick auf die arbeitsorganisatorische Ebene
III Analyse der fachlichen Konstruktions- und Ko-Konstruktionsprozesse IV Reflexion der aufgabenbezogenen Zugänge sowie der fachlichen Konsequenzen	5. Mikrostrukturell Sequenzanalysen mit Blick auf die fachlich-inhaltliche Ebene 6. Zusammenfassung

Tab. 4: Vorgehensweise in de Boer/Merklinger/Last 2022: 7 und Darstellung der Einzelfälle in dieser Arbeit

78 Die Vorgehensweise für diese Darstellung erfolgt auf der Basis der interaktionsanalytischen Auswertung einer eigens entwickelten Form. Sie ist im weiteren Sinne auf vier Schritte bezogen, die in dem Band „Beobachten im fachdidaktischen Kontext“ grundgelegt wurden (de Boer/Merklinger/Last 2022). In diesem Band werden erstmals Mikroprozesse der Aufgabenbearbeitung im Deutsch- und Sachunterricht systematisch analysiert, wobei die Prozesshaftigkeit der Aufgabenbearbeitung mit den fachlichen Ansprüchen der Aufgabe verbunden wird. Die vier Schritte dienen als Grundlage zur Annäherung an die Einzelfälle der Aufgabenbearbeitungen in dieser Arbeit und wurden für das eigene Forschungsinteresse angepasst (siehe Tab.1). Die Einbettung in den Forschungsdiskurs wird in Kap. 3 vorgenommen und fachliche Konsequenzen werden in der Diskussion der Ergebnisse (Kap. 12) entfaltet.

Schritt 1: Anspruch der Aufgabe

Im ersten Schritt der Einzelfalldarstellung wird die konkrete Aufgabe erläutert, die die Schüler*innen bearbeiten und deren Anspruch reflektiert. Dieser Schritt ist im weiteren Sinne auf den Schritt *theoretische Einbettung des fachlichen Gegenstandes unter Berücksichtigung des Forschungsdiskurses* (I) nach de Boer/Merklinger/Last (2022: 7) bezogen. Der fachliche Gegenstand im Rahmen dieser Arbeit ist die Schrift, die von den Schüler*innen rezipiert (gelesen) oder produziert (geschrieben) werden soll. Da die theoretische Einordnung zum fachlichen Gegenstand Schrift bereits im Kapitel 3 erfolgt ist, fällt eine Einbettung an dieser Stelle verkürzt aus und fokussiert, welche Anforderungen die konkrete Aufgabe an die Schüler*innen stellt. Diese Fokussierung ist notwendig, da die Aufgabenbearbeitung als Ko-Konstruktionsprozess begriffen wird, von dem das Format der Aufgabe ein entscheidender Teil ist.

Schritt 2: Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung

Im zweiten Schritt wird im Sinne eines gesprächsanalytischen Vorgehens zunächst ein *Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung* gegeben (Deppermann 2008). Der makrostrukturelle Zugang ist durch die Strukturbeschreibung des Gesamtgesprächs gekennzeichnet, wobei das Gespräch in Themen- und Handlungssegmente zergliedert wird (vgl. ebd.: 52). Zumeist wird makrostrukturell zwischen der Eröffnungs-, der Kern- und der Beendigungsphase unterschieden. Die Eröffnungsphase kennzeichnet die Phase des Gesprächsbeginns. Da Gespräche komplexe zwischenmenschliche Ereignisse sind, sind Start- und Endpunkte nicht direkt zugänglich (vgl. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1249). Die Dauer der Eröffnungsphase wird unterschiedlich festgelegt und in Bezug zu anderen Faktoren gesetzt. Entscheidend kann für diese Phase sein, wie gut die Interaktant*innen miteinander vertraut sind, ob es sich um eine öffentliche oder private Gesprächssituation handelt und welcher zeitliche Rahmen ihnen zur Verfügung steht (vgl. ebd.). Die Beendigungsphase von Gesprächen wird dann eingeleitet, „wenn zwischen den Interaktanten darüber Einverständnis erzielt worden ist, dass das ‚eigentliche‘ Gespräch [...] abgeschlossen ist“ (Brinker/Sager 2010: 95f.).⁷⁹ Unter der Kernphase wird – gesprächslinguistisch – der gesamte Teil des Gesprächs verstanden, der sich zwischen der Eröffnung und der Beendigung vollzieht. Bereits Höck (2015) zeigt in ihrer Studie zu ko-konstruktiven Problemlösegesprächen im Mathematikunterricht eine Übertragbarkeit des

79 Am Beispiel des Telefongesprächs werden unterschiedliche Sequenztypen unterschieden, die zur Beendigung des Gesprächs führen können (z. B. Resümeesequenz, Danksequenz, Wunschsequenz, Verabschiedungssequenz) (vgl. Brinker/Sager 2010: 95f.).

Modells auf die Aufgabenbearbeitung. Während sie das Gesprächsphasenmodell zur Kategorisierung ihres Datenmaterials nutzt, um mathematikdidaktische relevante Sequenzen auszuwählen, dient der Übertrag des Modells in dieser Untersuchung zur Beschreibung der Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht.

Allgemein lässt sich mit Blick auf die Eröffnungsphase der Aufgabenbearbeitung feststellen, dass sich die Interaktant*innen im öffentlichen Raum, resp. im institutionellen Rahmen Schule, in ihrer Rolle als Schüler*innen begegnen. Die Aufgabenbearbeitung ist als didaktisch inszenierte Situation zu begreifen, die von der Lehrperson initiiert wurde. Zur Bearbeitung der Aufgabe steht den Schüler*innen ein relativ kurzer zeitlicher Rahmen (von meist 10-20 Minuten) zur Verfügung. Die Beendigungsphase kann dann eingeleitet werden, wenn Einverständnis darüber erzielt wurde, dass die Aufgabenbearbeitung abgeschlossen ist. Eine weitere Möglichkeit zur Beendigung der Aufgabenbearbeitung kann durch die ritualisierte Taktung des Unterrichtsgeschehens durch die Pausenglocke erfolgen. Indem die Glocke ertönt, wird den Schüler*innen die Beendigung der Unterrichtsstunde angezeigt. Die Kernphase kann als die Phase bezeichnet werden, in der Schritte zur Lösung der Aufgabe eingeleitet werden und die so lange andauert, bis die Beendigungsphase der Aufgabenbearbeitung beginnt. Wie sehr die Kernphase auf die Lösung der Aufgabe bezogen ist, kann jedoch variieren.

Darüber hinaus bilden *Überleitungssequenzen* einen wichtigen Hinweis darüber, wie die Schüler*innen in der Aufgabenbearbeitung von einer Phase in die nächste wechseln. Bonanati (2018: 191ff.) formuliert in ihrer Studie zu Lernentwicklungsgesprächen Überleitungssequenzen in Anlehnung an die makrostrukturelle Analyse von Gesprächsphasen. Darunter versteht sie den Wechsel von der Eröffnungs- in die Kernphase, die nach bestimmten Handlungsschritten erfolgt und unterschiedliche Beteiligungsstrukturen etabliert.

In der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung zeigen sich nicht nur Überleitungssequenzen von der Eröffnungs- in die Kernphase, sondern auch *innerhalb* der Kernphase; also in der Phase, in der Lösungsansätze für die Aufgabe entwickelt werden. Insbesondere bei Aufgaben, in denen mehrere Teilaufgaben bearbeitet werden sollen, können Überleitungssequenzen gefunden werden. Sie sind die Phasen die nach Beendigung einer Teilaufgabe und vor Beginn der nächsten Teilaufgabe einsetzen. Daher soll der Begriff der „Überleitungssequenz“ etwas weiter gefasst werden, als im gesprächsanalytischen Sinne.

Der Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung dient zum Ersten dazu, auf typische Gesprächshandlungen und -tätigkeiten aufmerksam zu werden, die die Auswahl und Darstellung der Sequenzanalysen (in Schritt 3, 4 und 5) rechtfertigen. Diese werden unter *wiederholende Handlungssegmente* zusammengefasst. Der Überblick über die Makrostruktur dient zur

Kontextualisierung, da die Sequenzialität des Gesamtverlaufs dort abgebildet ist.

Schritte 3 & 4: Sequenzanalysen mit Blick auf die soziale & arbeitsorganisatorische Ebene

Im Sinne eines gesprächsanalytischen Vorgehens werden in den Schritten drei und vier Sequenzanalysen auf Mikroebene vorgestellt. Darunter versteht Deppermann die Detailanalyse eines Gesprächsausschnitts (vgl. Deppermann 2008: 52).

In der Darstellung dieser Arbeit akzentuieren die sequenziellen Analysen jeweils eine der Interaktionsebenen (sozial sowie organisatorisch) und zielen darauf ab, diese für den Einzelfall möglichst präzise zu beschreiben. Dabei ist die Forschungsfrage leitend, wie Schüler*innen die kooperative Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht vollziehen. Dieser Vollzug wird nachvollziehbar, indem beschrieben wird, welche sozialen Rollen die Schüler*innen einnehmen, wie sie sich gegenseitig positionieren und welche Beziehungsstrukturen sie etablieren. Es wird ebenso der Frage nachgegangen, wie sie die Aufgabenbearbeitung organisieren.

Schritte 5: Sequenzanalysen mit Blick auf die fachlich-inhaltliche Ebene

Im Zuge des sich daran anschließenden sequenzanalytischen Vorgehens mit Blick auf die fachlich-inhaltliche Ebene (Schritt 5) sollen durch die Sequenzanalysen die Aushandlungen beschrieben und deren Genese sowie Spezifik aufgedeckt werden.

Die mikrostrukturellen Sequenzanalysen im Schritt drei, vier und fünf sind so ausgewählt, dass sie die Dynamiken verdeutlichen, die in den jeweiligen Interaktionsebenen des Bearbeitungsprozesses stecken. Dadurch wird zugleich die Sequenzialität des Aufgabenbearbeitungsprozesses innerhalb der einzelnen Schritte aufgebrochen. Die Darstellung verläuft damit nicht rein segmental, sondern exemplarisch.

Schritt 6: Zusammenfassung

In der Zusammenfassung der Einzelfalldarstellung werden die Erkenntnisse aus den Sequenzanalysen der drei Interaktionsebenen miteinander ins Spiel gebracht und Verbindungen zwischen den Ebenen herausgearbeitet. Fokussiert wird hier das Zusammenwirken von sozialen Rollen, arbeitsorganisatorischer Ausgestaltung sowie fachlich-inhaltlicher Lernprozesse. Fachliche

Konsequenzen werden mit Blick auf die gestellte Aufgabe gezogen, indem die Handlungs- und Gesprächsschritte der Schüler*innen mit diesem fachdidaktischen Rahmen zusammengebracht werden.

8.1 Jan und Leo: Arbeitsorganisation im Fokus

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse aus der Analyse des Bearbeitungsprozesses von Jan und Leo vorgestellt (siehe Abb. 18).

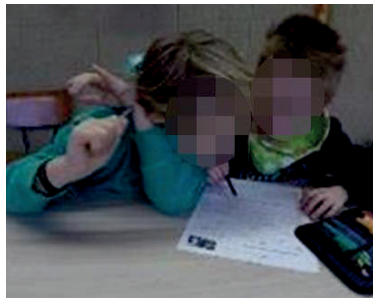


Abb. 18: Leo (links) und Jan (rechts)

Die Aufgabe, die die beiden Schüler bearbeiten, wurde von zwei weiteren Tandems des Datenmaterials bearbeitet und in Kapitel 10.1 differenziert analysiert. Die Beschreibung der Makrostruktur des Bearbeitungsprozesses (siehe Kap. 9.3.2) liefert einen Überblick über Interaktionshandlungen, die von Bedeutung für die Beteiligten sind (vgl. Deppermann 2008: 51ff.). Der analytische Fokus wird in den darauffolgenden Teilkapiteln jeweils auf eine Interaktionsebene (sozial, organisatorisch sowie fachlich-inhaltlich) gerichtet. Dies dient dazu, anhand von Sequenzanalysen die Spezifik sowie deren Zusammenwirken herauszuarbeiten. Während der Aufgabenbearbeitung von Jan und Paul wirkt die arbeitsorganisatorische Ebene zwischen den Schülern besonders stark. Ein immer wiederkehrendes Thema ist der organisatorische Umgang mit der Schreibverpflichtung. Die Organisationshandlungen vollziehen sich vor dem Hintergrund einer asymmetrischen Beziehungsstruktur, in der einer der beiden Schüler das Vorgehen maßgeblich bestimmt und Arbeitsschritte zuweist. Die Aufgabenbearbeitung richtet sich am organisatorischen Bearbeiten von Schreibverpflichtung aus.

8.1.1 Anspruch der Aufgabe

Die Schüler bearbeiten eine Aufgabe zum Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“. Die Geschichte erzählt von Nächstenliebe in einer Notsituation. Während eines Schneesturms suchen die drei Tiere Hase, Fuchs und Bär nacheinander Unterschlupf bei dem Jäger Wanja. Er lässt die Tiere hinein, wenn sie versprechen, friedlich miteinander umzugehen. So verbringen die drei Fressfeinde eine ruhige und sichere Nacht. Am nächsten Tag verschwinden die Tiere nacheinander. Wanja, der sich unsicher ist, ob das alles nur ein Traum war, sieht im Schnee die Spuren der Tiere.

Die gestellte Aufgabe ist in zwei Teile und drei Teilaufgaben gegliedert (siehe Abb. 19):

1a) Die Schüler*innen sollen zuerst den Würfelsatz durch Verbindungslinien in die richtige Reihenfolge bringen. Dabei handelte es sich um den Vers: „Auch Wanja deckt sich wieder zu. Gut Nacht und angenehme Ruh!“ (Michels/Michl 2015: 1), der in der Geschichte viermal wiederholt wird.

1b) Im Anschluss an das Verbinden sollen sie den Würfelsatz in der vorgegebenen Lineatur (oben) abschreiben.

2) Die Schüler*innen sollen überlegen, wie es in der Geschichte weitergehen könnte. Dazu erhielten sie zudem die Aufgabe, „in der Sprache der Geschichte“ (also in Reimform) zu schreiben.

Bringe den Würfelsatz in die richtige Reihenfolge.

Wanja sich zu: weder
Auch deckt

»Gut Nacht Ruh!«
angenehme und

Wie könnte es weitergehen? Schreibe in der Sprache der Geschichte.

Abb. 19: Arbeitsblatt, erstellt von Lehrperson

Teilaufgabe 1a) Den Würfelsatz in die richtige Reihenfolge bringen

Im ersten Teil der Aufgabe sollen syntaktisch inadäquat angeordnete Wörter korrigiert und durch Verbindungslinien in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Das einfache Lesen der Kästchen von links nach rechts lässt folgende ungrammatische Sätze entstehen: „Wanja sich zu: Auch deckt wieder“ oder „Wanja Auch sich deckt zu: wieder“ (siehe Abb. 19).

Da sich die Korrektur auf zwei Originalsätze der Geschichte bezieht, gibt es nur eine richtige Lösung, die von den Schüler*innen erarbeitet werden kann. Derartige Verbindungsaufgaben werden mit Adamina/Hild (2019: 127) als geschlossen angesehen, da die Antwortmöglichkeiten vorstrukturiert sind und nur eine Lösung richtig ist. Die Aufgabe erfordert einerseits basale Lesefertigkeiten und Wortidentifikation und andererseits die gelesenen Wörter in einen grammatikalischen Satzzusammenhang zu setzen.

Teilaufgabe 1b) Den Würfelsatz abschreiben

Die zweite Teilaufgabe ist auf das Abschreiben des Würfelsatzes gerichtet. Das Abschreiben gilt als Übungsform und wird gerade zu Beginn des sprachlichen Anfangsunterrichts oftmals zur Einübung graphomotorischer Fähigkeiten (z. B. Aufbau von Schreibflüssigkeit) genutzt. Die Schüler*innen sollen auf der Basis der abgedruckten Schrift die beiden Sätze graphisch reproduzieren. Die Lehrerin begründete diese Abschreibaufgabe mündlich jedoch mit der Memorationsfunktion („damit wir uns das besonders gut merken können“). Das didaktische Ziel der Aufgabe scheint damit auf dem Memorieren der Reimstruktur auf Satzebene zu liegen, das über das Abschreiben erreicht werden soll. Eine Strukturierung erhält die Aufgabe insbesondere durch die verwendete Lineatur, die ein sauberes und adäquates (Ab-)Schreiben in den jeweiligen Linien nahelegt.

Aufgabe 2: Die Geschichte weiterschreiben

Die zweite Aufgabe wurde von der Lehrerin mündlich erteilt: „Anschließend sollst du überlegen, wie es nach diesem kurzen Text weitergehen könnte. Schreibe in der Sprache der Geschichte. Du darfst einmal so wie Tilde Michels, die das Buch ja geschrieben hat, weiterschreiben.“ In der Plenumsrunde ergibt sich ein Gespräch darüber, was mit ‚wie es weitergeht‘ gemeint ist. Die Schüler*innen erarbeiten (zusammen mit der Lehrerin) zwei Möglichkeiten: Einmal kann so weitergeschrieben werden, wie es in der Geschichte weitergeht oder es kann sich etwas ausgedacht werden. Die Aufgabe ist mit Adamina/Hild (2019: 127) somit deutlich offener gestaltet als die Sortier- und Abschreibauf-

gabe, da sie unterschiedliche Lern- und Lösungswege sowie auch Texte ermöglicht.

Analyse des Arbeitsproduktes

Das Arbeitsprodukt von Jan und Leo wird im Folgenden hinsichtlich der einzelnen Teilaufgaben betrachtet. Begonnen wird mit der ersten Teilaufgabe „Bringe den Würfelsatz in die richtige Reihenfolge“ (siehe Abb. 20).

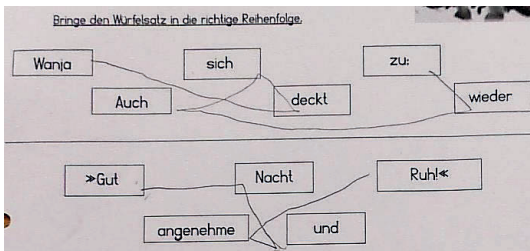


Abb. 20: Arbeitsprodukt von Jan und Leo, Teilaufgabe 1a: Würfelsatz ordnen

Der erste Würfelsatz zeigt eine Verbindung der Worte <Wanja> mit <deckt>, hin zu <sich>, dann folgt das <Auch>, die Verbindung wird zu <wieder> gezogen und endet bei <zu:>. Die Schüler produzieren die gängige grammatische Struktur, in der das Nomen vor der Partikel („auch“) steht („Wanja deckt sich auch wieder zu.“). In der poetischen Anlage des Bilderbuchverses wird die gängige Position der Partikel verändert, was die Funktion hat, die Verbklammer „zu“ („zudecken“) an das Versende zu setzen („Auch Wanja deckt sich wieder zu.“). Dies ermöglicht sodann den Reim mit dem Wort <Ruh> am nächsten Versende. Der zweite Würfelsatz wird in der folgenden Reihenfolge verbunden: Das Ausgangswort bildet das „>Gut“, das zuerst mit „Nacht“, danach mit „und“, dann mit „angenehme“ und zuletzt mit „Ruh!<<“ abgeschlossen wird.

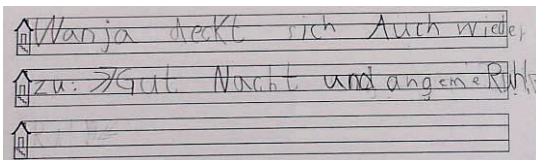


Abb. 21: Arbeitsprodukt von Jan und Leo, Teilaufgabe 1b: Würfelsatz abschreiben

Bei beiden Würfelsätzen erweckt es den Anschein, dass die Verbindungslinien in einem Zug miteinander verbunden wurden und dazwischen nicht abgesetzt wurde. Dies deutet auf ein zügiges und sicheres Lösen des Würfelsatzes hin. Die nächste Teilaufgabe bestand darin, den geordneten Würfelsatz abzuschreiben (siehe Abb. 21).

Zunächst zeigt das Schreibprodukt eine leserliche Schrift und gerade in der ersten Zeile werden die Wortzwischenräume deutlich gesetzt. Auch fällt eine größtenteils am Schreiblehrgang orientierte Einteilung der Buchstaben innerhalb der Lineatur auf. Die Interpunktionszeichen wurden übertragen und die Schreibung fast durchgängig orthographisch adäquat überführt. Ebenso zeigt das Schreibprodukt das Überschreiten der Lineatur bei <wieder> und <Ruh>. Mit der Begrenzung der Zeile gehen die Schüler*innen insofern flexibel um. Inhaltlich richtet sich das Abgeschriebene an dem zuvor geordneten Würfelsatz aus, wodurch die satzinterne Großschreibung „Auch“ entsteht. Diese ist zwar nicht adäquat, da die Partikel keinen Kern der Nominalgruppe bildet, jedoch erfüllt die Schreibung der Kinder die typische Satzstruktur des Deutschen. Der zweite Würfelsatz wurde von den Schülern verschriftet als: „>>Gut Nacht und angenehme Ruh!<<“. Zu erkennen ist die Verkürzung des Adjektivs <angenehme> zu <*angeme>. In dieser Schreibung fehlen drei Buchstaben (<neh>).

Die zweite Aufgabe fragt die Schüler „wie könnte es weitergehen?“ und fordert sie auf „in der Sprache der Geschichte“ (also in Reimform) zu schreiben. Leo und Jan formulieren: „Wanja ist nett, der Hase friert. Wanja ist nett, der Fuchs friert. Wanja ist nett, der Bär friert“ (siehe Abb. 22).

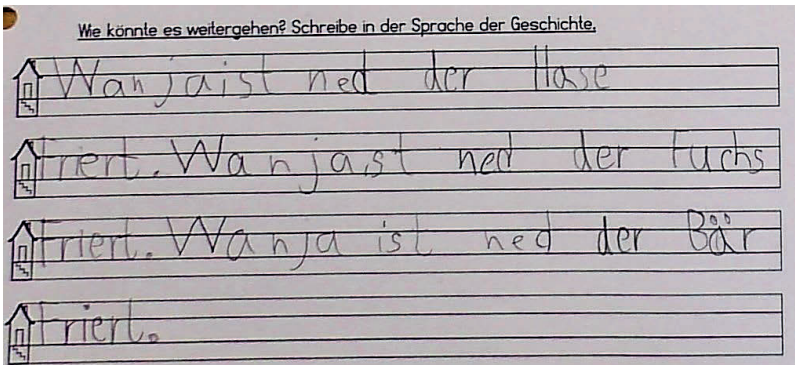


Abb. 22: Arbeitsprodukt von Jan und Leo, Teilaufgabe 2: Die Geschichte weiterschreiben

Dass ein Tier an die Tür klopft, geschieht in der Geschichte immer dann, wenn sich Wanja gerade wieder zu Bett begeben hat und „Gut Nacht und angenehme Ruh“ geäußert hat. Somit stellen die beiden Schüler eine Verbindung zu der Schreibvorgabe her. Das Schreibprodukt zeigt die inhaltliche Relevanzsetzung der Kinder. Ihnen scheint es wichtig zu sein, dass Wanja nett ist und die Tiere frieren. In den Sätzen steckt implizit die Perspektive: Wanja ist nett, weil er die Tiere (Hase, Fuchs und Bär) in sein Haus lässt, da sie frieren. Leo und Jan benennen in ihrem kurzen Text somit die Figuren der Geschichte und fassen das zentrale Motiv der Nächstenliebe Wanjas (er ist nett) und die Not der Tiere (der Hase/Fuchs/Bär friert) in Worte. Auch stellen sie einen expliziten Bezug zur Reihenfolge der Geschichte her, da zuerst der Hase, dann der Fuchs und zuletzt der Bär an Wanjas Tür klopft. Die Betrachtung der sprachlichen Form des Schülertextes lässt eine parallele Struktur erkennen, die zur Übersichtlichkeit des geschriebenen Textinhaltes beiträgt und den Kern des Bilderbuchthemas auf den Punkt bringt.

8.1.2 Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung

Mit Blick auf die Aufgabenbearbeitung der (Ab-)Schreibaufgabe von Jan und Leo wurden auf makrostruktureller Ebene mehrere Abschnitte bestimmt, die in Verbindung zu den jeweiligen Teilaufgaben stehen und die im Interaktionsverlauf aufeinanderfolgen. Dabei fallen wiederholende Handlungssegmente auf, die einen Einblick liefern, was die Schüler vordergründig bearbeiten.

Die Schüler starten direkt in die Kernphase der Aufgabenbearbeitung, indem sie Handlungsschritte vollziehen, die zur Lösung der Aufgabe notwendig erscheinen. Eine Eröffnungsphase lässt sich (auf der Basis der Videoaufzeichnung) nicht direkt identifizieren.⁸⁰

Das Lösen der ersten Teilaufgabe, die im Ordnen der beiden Würfelsätze besteht, nimmt unter einer Minute der Bearbeitungszeit in Anspruch. Beim Abschreiben nach der Vorgabe lassen sich drei längere Abschnitte bestimmen: Das Abschreiben des ersten Würfelsatzes, das Abschreiben des zweiten Würfelsatzes sowie das Überarbeiten des zweiten Würfelsatzes. Das Abschreiben des Würfelsatzes dauert knapp sieben Minuten und damit die Hälfte der Bearbeitungszeit. Das freie Schreiben dauert mit ebenfalls sieben Minuten etwa ähnlich lange. Dabei lassen sich die folgenden Teilabschnitte bestimmen: Eine Formulierungsidee finden, Schreibinhalte den Schülern zuordnen sowie die zugeteilten Phrasen im Wechsel verschriften.

Wiederholende Handlungssegmente

80 Möglicherweise fand eine Eröffnung der Aufgabenbearbeitung vor Aufzeichnungsbeginn statt. Dabei könnten sich die Schüler*innen z. B. über das Arbeitsmaterial ausgetauscht haben, sie könnten das Arbeitsblatt herumgedreht haben oder geklärt haben, was zu tun ist. Dies ist im Videomaterial jedoch nicht enthalten.

Während der gemeinsamen Aufgabebearbeitung fallen wiederholende Handlungssegmente auf, die einen Einblick liefern, welche Themen die Schüler*innen vordergründig bearbeiten. Auffallend sind:

- Aushandeln von Schreibverpflichtung
- Vollziehen/Aushandeln von Schreiber*innenwechseln
- Abschreiben und Verschriften von Wortschreibungen
- Korrigieren von Wortschreibungen

Da die Aufgabe von den Schüler*innen das Abschreiben des geordneten Würfelsatzes sowie das Weiterschreiben der Geschichte fordert, sind die Handlungsschritte *Abschreiben und Verschriften von Wortschreibungen* erwartbar und zeigen sich auch im sequenziellen Verlauf als wiederholende Handlungsschritte. Auffällig erscheint, dass auf das Abschreiben und Verschriften häufig die Handlungsschritte *Kommentieren und Korrigieren* folgen. Dies deutet sowohl auf eine Vorlagentreue als auch auf eine Ausrichtung an rechtschriftlicher Korrektheit hin. Die Wortschreibung (und darin enthaltene Graphem-Phonem-Korrespondenzen) ist ein wiederkehrendes Thema im Aufgabebearbeitungsprozess und wird näher auf fachlich-inhaltlicher Ebene beleuchtet (siehe Kap. 9.1.5).

Darüber hinaus zeigen sich als wiederholende Handlungsschritte, dass sich die beiden Schüler damit auseinandersetzen, wer in welcher Form zum Abschreiben und Verschriften verpflichtet ist. Während die Schreibverpflichtung ein Teil des Schüler*innenjobs (vgl. Breidenstein 2006) ist, ist die *Aushandlung von Schreibverpflichtung* zwischen den Schüler*innen auch Teil der sozialen Ebene: Über das Zuweisen von Schreibverpflichtung können sich Schüler*innen einerseits als Bestimmende positionieren und andererseits Verdienste untereinander einfordern. Hierdurch zeigt sich, wie die Schüler*innen zueinanderstehen, bzw. wer sich gegenüber wem durchsetzt (siehe Kap. 9.1.3).



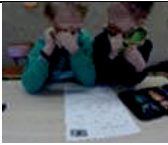
Die durch die Schüler*innen immer wieder vollzogenen *Schreiber*innenwechsel* ermöglichen auf der Ebene der Arbeitsorganisation ein kontinuierliches Abwechseln, wobei die Schreibverpflichtung der Aufgabe auf beide Schüler*innen verteilt wird. Sowohl die Schreibverpflichtung als auch der Schreiber*innenwechsel können nach dem Muster „initiiieren und akzeptieren“ oder nach dem Muster „initiiieren – zurückweisen – insistieren und akzeptieren“ vollzogen werden, worin sich ein höherer oder ein geringerer Grad der Aushandlung zeigt (siehe Kap. 9.1.4).



Die wiederholenden Handlungssegmente sind im Folgenden leitend für die Darstellung, da sie einen Zugang gewähren, was für die Schüler im Bearbeitungsprozess relevant ist. Sie werden in den einzelnen Teilkapiteln perspektiviert.





8.1.3 Soziale Ebene

Der Einstieg in die Aufgabenbearbeitung gibt bereits grundlegende Hinweise über die Beziehung zwischen den Schülern und deutet Positionierungen an, die während des weiteren Verlaufs der Bearbeitung bestehen bleiben. Die Schüler bearbeiten die erste Teilaufgabe, die im Ordnen des Würfelsatzes besteht.

Beispiel 1: „ja?“ | 16:56 Min. | 00:00-00:25 Min.

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
01	Jan	mh?	Jan zeigt mit seinem Bleistift auf das im ersten Würfelsatz abgebildete Wort <Auch>.		
02	Jan	auch		Jan schüttelt den Kopf.	
03			Jan zeigt mit seinem Finger zwischen <Wanja> und <Auch>. Leo hält seinen Stift in Höhe des Wortes <Auch>.	Jan schaut Leo an, Leo schaut auf das Arbeitsblatt.	
04	Jan	ja?		Jan schaut Leo an, Leo schaut auf das Arbeitsblatt.	

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
05	Leo	<<flüs- ternd<wanja deckt>	Leo hält seinen Bleistift schwebend über dem Arbeitsblatt.		
06		(2)			
07	Leo	<<flüs- ternd<wanja deckt sich auch wieder zu>	Leo und Jan schauen auf das Arbeits- blatt.		
08			Leo beginnt von dem Wort <Wanja> im ersten Würfelsatz ausgehend, eine Ver- bindungs- linie zu zeichnen.		
09	Jan	da	Jan zeigt mit seinem Stift auf das Wort <deckt> im ersten Würfelsatz. Leo verbindet die Kästchen <Wanja> und <deckt> miteinander.		

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
10	Leo	<<flüsternd< deckt sich auch>	Leo zieht eine Verbindungslinie zwischen dem Kästchen <deckt> <sich> und <Auch>.		
11	Leo	<<flüsternd< wieder>	Jan zeigt mit seinem Stift auf das Wort <wieder> im ersten Würfelsatz.		
13			Leo verbindet das Kästchen <Auch> mit <wieder>.		
14	Leo	<<flüsternd< zu>	Leo verbindet das Kästchen <wieder> mit dem Kästchen <zu>.		

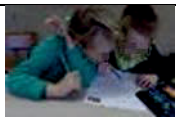
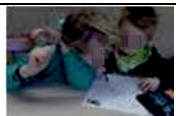
Jan signalisiert direkt zu Beginn Abstimmbarkeit, indem er auf das abgebildete Wort <Auch> zeigt und eine nachfragende Geste tätigt („mh?“, Z. 01). Jans Kopfschütteln verbunden mit der Äußerung („auch“, Z. 02) deutet darauf hin, dass er seinen Vorschlag zurückzieht. Jan adressiert Leo (Z. 03) und überlässt ihm die Entscheidung für den nächsten Schritt („ja?“, Z. 04). Jan positioniert sich selbst damit einerseits als ein Schüler, der die Verbindung des Würfelsatzes mit seinem Tandempartner abstimmen möchte. Jan positioniert sich andererseits als ein Schüler, der sich Rückmeldung von seinem Tandempartner erfragt. Zugleich positioniert er Leo als jemanden, der die Lösung

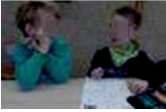

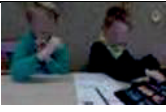
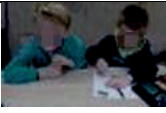
kennen könnte und der final über die zu ziehende Verbindungslinie entscheidet. Dadurch entsteht für Leo der Zugzwang, sich zu äußern.

Indem Leo einen Vorschlag für die Lösung des Würfelsatzes benennt (Z. 05; 07) bedient er diesen Zugzwang und nimmt Jans Fremdpositionierung an. Leo behält sich vor, die ersten beiden Worte des ersten Würfelsatzes (<Wanja> und <deckt>) miteinander zu verbinden (Z. 08). Leo setzt die Notwendigkeit weiterer Abstimmbarbereitschaft aus und löst den Würfelsatz, indem er die Wörter miteinander verbindet (Z. 08-13). Leo positioniert sich damit als Schüler, der die Lösung kennt. Jan hält seinen Anspruch auf Teilnahme an der Lösung des Würfelsatzes weiter aufrecht, da er gestisch mehrfach auf die nächsten Wörter weist (Z. 09; 11). Damit positioniert sich Jan als Schüler, der den Würfelsatz ebenfalls lösen kann.

Anhand des Beispiels zeigen sich Asymmetrien in den Gesprächshandlungen. Während Jans Gesprächsschritte deutlich mehr auf *Abstimmen* ausgerichtet sind, sind Leos Gesprächshandlungen von *bestimmender* Art. Dies kann auf grundlegende Positionierungen der Schüler zurückgeführt werden. Während Leo zunächst fremdpositioniert wird als ein Schüler, der die Lösung der Aufgabe herbeiführen kann, und sich dann auch selbst so positioniert, positioniert sich Jan zunächst selbst als ein Schüler, der die Aufgabe nicht ohne Abstimmung mit Leo löst. So wird er dann auch von Leo positioniert. Diese Positionierungen bleiben im weiteren Verlauf der Bearbeitung aufrechterhalten und verfestigen sich, was im folgenden Beispiel deutlich wird. Zuvor hatten die Schüler die beiden Würfelsätze abgeschrieben (siehe Kap. 8.1.1). Dabei wurde im zweiten Würfelsatz das Wort <und> ausgelassen (<*>>Gut Nacht angenehme Ruh>). Dies fällt Jan auf.

Beispiel 2: „das hast du vergessen also musst du auch schreiben“ | 16:56 Min. | 04:55-05:10 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
113	Jan	guck mal da steht	Jan zeigt mit seinem Stift auf die zweite Zeile.		
114		da steht			
115	Jan	gut nacht angenehme	Jan fährt mit seinem Stift in der Luft entlang des geschrie-		

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
			benen Satzes <Gut Nacht angenehme>		
116	Leo	u:nd		Leo und Jan schauen sich an.	
117 118	Jan	ja haben wir vergessen			
119 120	Leo	das hast du vergessen also musst du auch schreiben		Jan greift zu seinem Mäppchen.	
121			Jan radiert <angenehme Ruh!<<>wie- der aus.		

Das Beispiel trifft im Kern das zentrale Beziehungsthema, mit dem sich die Schüler während der Aufgabenbearbeitung mehrfach beschäftigen: Welchen Verpflichtungen muss jeder nachkommen? Mit welchen Konsequenzen ist zu rechnen, wenn dieser Verpflichtung nicht (oder unzureichend) nachgekommen wird? Diese Fragen sind bezogen auf die grundlegende Interaktionsordnung, die Leitlinien für den Umgang miteinander festlegt. Diese Ordnung fußt auf Bewertungen von Angemessenheit und Unangemessenheit (vgl. Pfab 2021: 130). So zeigt Leo seinem Tandempartner Jan deutlich an, dass er dessen Definition der Situation als eine Gemeinsame („ja haben **wir** vergessen“, Z.118) unangemessen findet („das hast **DU** vergessen“, Z.119). Er distanziert sich damit von dem fehlerhaften Ergebnis und macht Jan deutlich, dass er selbst keine Verantwortung für das ausgelassene Wort <und> übernimmt. Mit seiner Schlussfolgerung („**also** musst du auch schreiben“, Z. 120) leitet er die indirekte Regel her: Wer das Wort vergisst, für dessen Verschriftung er zuständig war, muss die Schreibung überarbeiten. Diese Regel impliziert, dass



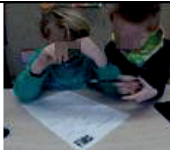
(mögliche) Fehler nicht zu zweit (als Team) getragen werden, sondern von dem Verursacher korrigiert werden müssen.



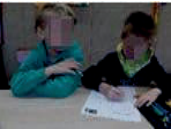
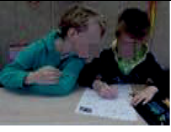

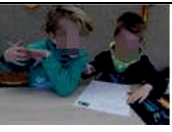
8.1.4 Arbeitsorganisatorische Ebene



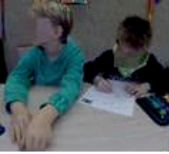



Die Koordination der Schreibverpflichtung findet auf der arbeitsorganisatorischen Ebene statt. Die Schreibverpflichtung ist damit Thema der sozialen Ebene, das sich auf die Organisation der Aufgabenbearbeitung auswirkt; sowohl in der ersten Teilaufgabe (in der die Schüler*innen abschreiben sollen) als auch in der zweiten Teilaufgabe (in der sie frei schreiben sollen).






Zunächst wird der arbeitsorganisatorische Umgang mit der Schreibverpflichtung an einem Beispiel aus der ersten Teilaufgabe verdeutlicht. Die Schüler haben den ersten Würfelsatz fast vollständig abgeschrieben (<Wanja deckt sich Auch wieder>). Leo schreibt das letzte Wort <zu> auf, während die Sequenz beginnt.

Beispiel 3: „ja da schreibst du jetzt wieder“ | 16:56 Min. | 02:49-03:57 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
74	Leo	so schreib hier jetzt hin	Leo schreibt <zu> in die nächste Reihe.	Leo und Jan schauen auf das Arbeitsblatt.	
75 76	Jan	mhmhm nix für mich		Jan schüttelt den Kopf.	
77		(2)			
78	Jan	da noch		Jan und Leo sind beide über das Arbeitsblatt gebeugt.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
79	Leo	ja da schreibst du jetzt wieder		Leo schiebt das Arbeitsblatt mit seinem Arm ein Stück in die Richtung von Jan.	
80				Jan zieht das Arbeitsblatt zu sich.	
81	Jan	oh mau			
82			Jan schreibt eckige Anführungszeichen und ein großes G, ein <u> und ein <t> auf.		
83	Leo	hä was schreibst		Leo beugt sich zum Arbeitsblatt rüber.	
84		was ist da?			
85	Jan	gut		Jan und Leo schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
86		gut			
87	Leo	ja gut gut gut		Jan und Leo schauen beide auf das Arbeitsblatt.	

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
88		(2)		Jan schaut auf das Arbeitsblatt, Leo in den Raum.	
89			Jan schreibt ein großes N auf.	Jan schaut auf das Arbeitsblatt, Leo in den Raum.	
90		(2)	Jan schreibt ein <a> auf.	Jan schaut auf das Arbeitsblatt, Leo in den Raum.	
91	Leo	gut	Jan schreibt ein <c> auf.	Jan schaut auf das Arbeitsblatt, Leo in den Raum.	
92		(8)	Jan schreibt ein <h> und ein <t> auf (<Nacht>).	Jan schaut auf das Arbeitsblatt, Leo in den Raum.	
93			Jan legt seinen kleinen Finger hinter <Nacht>.	Leo schaut auf das Arbeitsblatt.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
94	Leo	ICH bin wieder		Leo legt seine Hand darauf.	
95		(7)	Jan schreibt <ang> auf.	Jan lächelt. Jans linke Hand liegt auf dem Arbeitsblatt.	
96	Leo	ICH bin		Leo schaut auf das Arbeitsblatt.	
97 98	Jan	ok hier schreib weiter		Jan nimmt seine Hände vom Arbeitsblatt weg.	
99				Leo zieht das Arbeitsblatt zu sich.	

Während Leo selbst schreibt, deutet Jan dessen Aussage („so schreib hier jetzt hin“, Z. 74) als Aufforderung an ihn, bald mit dem Schreiben fortzufahren, was er zurückweist („mhmhm nix für mich“, Z. 75f.). Indem Jan mit „da noch“ (Z. 78) anschließt, tätigt er einen reaktivierenden Gesprächsschritt, der nach Brinker/Sager (2010: 71) sowohl initiiierende als auch respondierende Komponenten enthält. Respondierend, indem er den nächsten Handlungsschritt benennt und initiiierend, da dies auch als Zuweisung der weiteren Schreibtätigkeit an Leo gedeutet werden kann. Leo weist seine Verpflichtung zum Weiterschreiben zurück und insistiert, dass Jan nun in der Schreibverpflichtung ist („ja da schreibst du jetzt wieder“, Z. 79). Gestützt wird dies durch Leos Schieben des Arbeitsblattes in Richtung von Jan. Jan akzeptiert

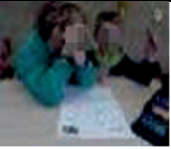




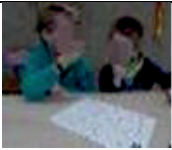
Leos Initiierung, die er zuvor zurückgewiesen hatte, indem Jan das Arbeitsblatt zu sich zieht (Z. 80) und mit dem Schreiben beginnt (Z. 82).

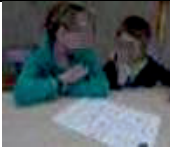

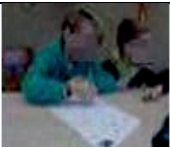

Nachdem Jan <Gut> sowie <Nacht> aufgeschrieben hat, macht Leo deutlich, dass er wieder dran ist („ICH bin wieder“, Z. 94). Er initiiert damit seine Schreibverpflichtung. Auch gestisch erhebt Leo Anspruch auf das Arbeitsblatt, indem er seine Hand darauflegt (Z. 94). Jan weist Leos Initiierung auf Handlungsebene (nonverbal) zurück, indem er die Schreibtätigkeit fortführt und mit der Schreibung des nächsten Wortes (<angenehme>) beginnt (Z. 95). Dass er dabei seine Hand auf dem Arbeitsblatt verweilen lässt, deutet auch gestisch sein Einbehalten des Schreibrechts an. Nach sieben Sekunden insistiert Leo auf dem Wechsel der Verschriftungstätigkeit („ICH bin“, Z. 96), der durch Jan akzeptiert wird („ok hier schreib weiter“, Z. 97f.). Jan gibt das Schreibblatt frei, indem er seine Hände davon anhebt (Z. 97).

Während der Wechsel der Schreibtätigkeit im ersten Teil der Aufgabebearbeitung relativ wenig expliziert und nach etwa zwei bis vier geschriebenen Wörtern initiiert wird, wird der Wechsel im freien Teil der Schreibaufgabe expliziter und geplanter angekündigt. Dies wird in der Einstiegssequenz der freien Schreibaufgabe deutlich.

Beispiel 4: „und du schreibst dann“ | 16:56 Min. 09:48-10:07 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
196	Leo	wir schreiben jetzt einfach		Leo beugt sich zu Jan rüber und hält seine Hand vor den Mund.	
197	Leo	wanja ist nett		Leo schaut Jan an. Jan schaut nach vorne.	
198	Leo	schreiben wir zuerst oder?		Leo schaut Jan an. Jan schaut nach oben.	

TZ	Akt eur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
199	Jan	gut		Jan nickt und schaut auf das Blatt. Leo schaut Jan an.	
200	Jan	dann schreib mal		Jan und Leo schauen sich an.	
201				Leo dreht das Blatt und zieht es zu sicher heran. Jan schaut darauf.	
202	Leo	und du schreibst		Leo schaut Jan an, Jan schaut vor sich.	
203		dann			
204		die tiere sind			
205		die tier ähm der hase friert ein			
206	Leo	schreibst du dann		Leo beugt sich zurück und lächelt.	
207	Jan	was?		Jan beugt sich in Richtung Leos.	

TZ	Akt eur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
208	Leo	du schreibst dann		Leo schaut zu Jan, der nach vorne schaut.	
209		der hase friert ein			
210	Jan	ja		Jan nickt und schaut Leo an. Er lächelt.	
211	Leo	okay		Leo zieht das Schreib- blatt zu sich heran. Er setzt seinen Stift an.	
212	Jan	eine gute idee		Jan nickt, dreht sich zu Leo und schaut ihn an. Leo ist über das Schreibblatt gebeugt.	

Leo kündigt zunächst einen Formulierungsvorschlag an („wir schreiben jetzt einfach“, Z.196), den er daraufhin äußert („Wanja ist nett“, Z. 197). Indem Leo der Formulierung eine bestimmte Position zuweist („schreiben wir zuerst, Z. 198) lässt sich ein Planungselement erkennen. Die nachgestellte Konjunktion („oder“, Z. 198) erfüllt zumeist eine rhetorische Funktion, mit der Zustimmung erwartet wird. Jan stimmt Leos Formulierungsvorschlag zu („gut“, Z. 199) und schließt arbeitsorganisatorisch an, indem er den Transfer der Schreibidee zur Realisierung der Schreibung auf dem Papier Leo zuweist („dann schreib mal“, Z.200). Sprachlich stellt Jan damit eine Initiierung in Form einer Aufforderung an Leo, den geäußerten Formulierungsvorschlag zu verschriften. Indem Jan Leo die Verschriftungstätigkeit zuweist, weist er sie zugleich von sich. Auf

diese Zuweisung folgt sodann eine Rück-Zuweisung durch Leo („und du schreibst dann die Tiere sind die Tier ähm der Hase friert ein“, Z. 202-205). Der neu erdachte Textinhalt wird wieder damit verknüpft, wer zu dessen Verschriftung verpflichtet ist. An die Aufforderung Jans folgt somit eine Aufforderung Leos, die zu einer Arbeitsteilung im Hinblick auf die Verschriftung der Schreibidee führt.

Die freie Schreibaufgabe wird arbeitsorganisatorisch so strukturiert, dass die Schüler aushandeln, wer welchen Textinhalt verschriften muss. Der konkrete Textinhalt ist dabei kaum aushandlungsbedürftig, sondern ist vielmehr mit der arbeitsorganisatorischen Frage verknüpft, *wer* welchen Inhalt verschriften soll. Durch das Zuweisen und Bestimmen von Lese- und Schreibfähigkeiten, teilen die Schüler*innen die Verantwortlichkeiten zur Verschriftung des Inhaltes in geregelter Form auf.

8.1.5 *Fachlich-inhaltliche Ebene*

Die Analyse der Interaktionshandlungen auf der sozialen Ebene zeigte bereits ein asymmetrisches Verhältnis zwischen einem abstimmenden und einem bestimmenden Schüler. Die Schüler verhandeln das zentrale Beziehungsthema „Schreibverpflichtung“. Auf arbeitsorganisatorischer Ebene gibt es immer wieder Aushandlungsbedarf bei der Durchführung des Schreiber*innenwechsels, der zur Klärung der Schreibverpflichtung dienen soll.

Wie es vor diesem Hintergrund zu schriftbezogenen Aushandlungen auf fachlich-inhaltlicher Ebene kommt, soll im Folgenden entfaltet werden. Die Abschreibaufgabe, die Jan und Leo zuerst bearbeiten, bietet relativ wenig Spielraum für fachlich-inhaltlichen Austausch und wird daher hier nicht weiter beleuchtet. Die zweite Aufgabe, die Jan und Leo bearbeiten, bietet als freie Schreibaufgabe deutlich mehr Spielraum für fachlich-inhaltlichen Austausch.⁸¹




Das gewählte Wortmaterial der Schüler*innen, das ohne Vorlage zu Papier gebracht werden muss, bietet somit eine mögliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Wortschreibungen. Die von den Schülern ausgewählten Schreibungen <Wanja>, <ist> und <Hase> sind phonologisch transparent, im Gegensatz zu den Wörtern <Fuchs>, <Bär>, <friert> sowie <nett>, die

81 Sie ist durch einen zweifachen Transfer bestimmt. Der erste Transfer vollzieht sich von der inneren zur äußeren Sprache und betrifft die Verschriftlichung der Gedanken. Unter Verschriftlichung wird ein Prozess verstanden, in dem inhaltliche Entscheidungen auf Formulierungsebene getroffen werden, um die eigene Schreibidee in Worte zu bringen (vgl. Merklinger 2015: 101). Der zweite Transfer betrifft den vom gesprochenen zum geschriebenen Wort und damit die Verschriftung. Unter Verschriftung wird der Transfer eines gesprochenen Wortes in Schriftzeichen verstanden. Nach Merklinger stellen die sprachanalytischen Tätigkeiten und das orthographisch richtige Schreiben insbesondere zu Beginn des Schriftspracherwerbs eine Herausforderung an Schüler*innen (vgl. ebd.).






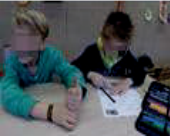
orthographische Besonderheiten aufweisen und die nicht durch die Verwendung alphabetischer Strategien bestimmt werden können.⁸²


Beide Arten von Wortschreibungen – sowohl lautgetreue als auch orthographisch anspruchsvollere – sind potenziell aushandlungsbedürftig für Schüler*innen. Am Beispiel von Jan und Leo wird deutlich, dass die schriftbezogene Handlung maßgeblich durch die Positionierungen der Schüler*innen gekennzeichnet ist. Dies zeigt die nachfolgende Sequenz, in der sich Jan und Leo mit dem Wort <Hase> auseinandersetzen. Das Wort ist in den zweiten Teilsatz eingebettet, den Jan aufschreibt (<*der Hase Friert>). Zuvor wurde von Leo <*Wanja ist net> verschriftet.

Beispiel 5: „[has_se] heißt das doch nicht“ | 16:56 Min. | 10:54-11:29 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
233			Jan schreibt ein H auf.	Leo beugt sich noch etwas näher zu Jan herüber.	
234			Jan schreibt ein <a>, <s>, <e> auf (<Hase>)		
235 236 237	Jan	oh zwei [z] oder ein [z]?		Jan schaut Leo an. Leo schaut nach vorne.	
240 241 242	Leo	[ha:se] [ha:] [has_se]		Leo und Jan schauen sich an.	

⁸² Die Schreibungen beinhalten komplexe Grapheme <chs>, morphematisch nicht herleitbare Umlaute <Bär> oder Konsonantenverdopplungen <nett>.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
243	Jan	oh	Jan fügt ein zweites <s> zwischen dem <s> und dem <e> hinzu (<Hasse>)		
244 245 246	Leo	[has_se] [has_se] [ha:_se:]		Leo schaut durch den Raum, Jan auf das Schreibblatt.	
247	Leo	nein keine zwei		Leo dreht sich zu Jan.	
248	Leo	[has_se] heißt das doch nicht		Leo und Jan schauen sich gegenseitig an.	
249	Jan	oh		Jan lächelt und nimmt seinen Radiergummi aus dem Mäppchen.	
250 251 252 253 254	Leo	[ha:se] [ha:se] [hasse] [hasse] [ha:_se]	Jan radiert <sse> weg (<Ha>)	Leo schaut durch den Raum.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
255 256	Leo	ein ha: [ha:se:] ja	Jan schreibt ein neues <s> hin und spurt das noch sichtbare <e> nach.	Leo wendet sich Jan zu. Leo zeigt auf das Wort <Hase>.	

Während Jan das Wort <Hase> verschriftet, schaut Leo zu (Z. 232ff.). Nachdem Jan das Wort zu Ende geschrieben hat, fragt er Leo nach der Anzahl der zu schreibenden <s> („oh zwei [z] oder ein [z]?“, Z. 235f.), was eine verschriftungsrelevante Frage auf Graphemebene darstellt. Durch seine Frage positioniert sich Jan als ein Schüler, dem das richtig schreiben wichtig ist und der zwei verschiedene Varianten zur Schreibung von Konsonanten kennt („einfach“ → ein [z]“ oder „doppelt“ → „zwei [z]“). Er positioniert zugleich Leo als Schüler, der auf diese Frage antworten kann.


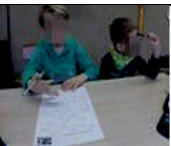
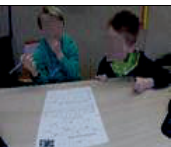
Leo führt für beide Fälle Sprechvarianten durch, indem er die Vokallänge variiert („[ha:se] [has_se]“, Z. 240; 242). Leo dehnt zunächst den Vokal im Wortganzen („[ha:se]“, Z. 240), was für die Schreibung mit einem <s> sprechen würde. Dann spricht er den Vokal kurz aus, wobei er die Silbengrenze durch eine kurze Pause markiert und sowohl vor als auch nach der Silbengrenze einen [s]-Laut ausspricht („[has_se]“, Z.242). Diese Sprechvariante kann als schriftförmiges Sprechen bezeichnet werden, da sie den nicht hörbaren Konsonanten hörbar werden lässt. Diese Aussprache würde für die Schreibung mit zwei <s> sprechen. Jan interpretiert Leos letztgenannte Äußerung („has_se“) als Verschriftungsvorschlag, da er ein zweites <s> zwischen dem <s> und dem <e> hinzufügt (<Hasse>). Leo spricht den Vokal zwei weitere Male ungespannt (kurz) aus und doppelt die Aussprache des Konsonanten [s] („[has_se] [has_se]“, Z. 244f.). Dann dehnt er den Vokal [a:] und spricht ihn lang aus („ha:_se]“, Z. 246). Aus der Variation zieht Leo die Konsequenz „nein keine zwei“ (Z. 247), was er mit der Aussprache begründet („has_se heißt das doch nicht“, Z. 248). Während Leo „[ha:se][ha:se]“ wiederholt (Z. 250f.), radiert Jan das <sse> weg, fügt ein <s> hinzu und spurt das <e> nach (<Hase>).







Das Beispiel verdeutlicht das grundlegende Interesse von Schüler*innen am ‚richtig Schreiben‘ von Wörtern, was sich in einigen Sequenzen des Datenmaterials zeigt. Dabei werden auch lautgetreue Wortschreibungen zum Gegenstand der Aufmerksamkeit. Die Interaktion zwischen Jan und Leo ist von initiierten Beiträgen und respondierenden Verschriftungstätigkeiten


geprägt: Während die Schreibung hauptsächlich durch Leo erarbeitet und argumentativ gestützt wird, ist Jan maßgeblich für die Überarbeitung der Schreibung verantwortlich. Dabei zeigten sich im Beispiel Suchbewegungen, die über ein reines Vorsagen der Lösung hinausgehen. Die initiierte Frage zur Wortschreibung stößt einen Denkprozess darüber an, der in der Überarbeitung mündet. Trotzdem liegt die Zuständigkeit für das Nachdenken über die Schreibung bei Leo an dem sich Jan orientiert. Die Schüler konstruieren hier eine Differenz als mehr wissender und weniger wissender Schüler, was sich auch im nachfolgenden Beispiel erkennen lässt. Die Sequenz setzt ein, nachdem bereits folgendes auf dem Arbeitsblatt steht:

<*Wanja ist net der Hase Friert>. Leo hat hinzugefügt <*Wanja ist ned>. Die Sequenz beginnt nach der Beendigung des zweiten Teilsatzes.

Beispiel 6: „da hast du aber n [t] hingeschriebn“ | 16:56 Min. | 13:13-13:37 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
310		(4)	Leo schreibt ein <n>, ein <e> und ein <d> auf (<ned>).	Jan schaut durch den Raum.	
311	Leo	[net]		Leo richtet sich auf und zeigt mit seiner Hand auf das Schreibblatt. Jan schaut in den Raum.	
312 313	Leo	[net] wird so geschriebn		Leo hält sich die Hand vor den Mund. Jan wendet sich dem Schreibblatt zu.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
314				Jan dreht das Schreibblatt zu sich.	
315 316 317 318	Leo	[t] [net] (-) <<leise< [ne:d]< [net]		Leo und Jan sind über das Schreibblatt gebeugt.	
319 320	Jan	da has du aber n [t] hingeschrieben da	Jan zeigt auf das zuerst von Leo geschriebene „nett“ (<net>).	Jan schaut auf das Schreibblatt. Leo schaut durch den Raum.	
321				Jan schaut zu Leo. Leo schaut auf das Schreibblatt.	
322	Jan	mit [de:]		Leo legt seinen Kopf auf seinem rechten Arm (Schreibarm) ab.	
323 324	Jan	mit [de:] mit [de:]		Jan neigt seinen Kopf an Leos Schulter.	





TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
325	Leo	ja dann schreibs doch mal weg	Leo zeigt mit seinem Stift über die geschriebenen Zeilen.	Leo lächelt.	






Die schriftbezogene Handlung wird ausgehend von der zuvor getätigten Schreibung (<ned>) initiiert. Zunächst benennt Leo das geschriebene Wort („[net]“, Z. 311) und legt dessen Schreibung fest („[net] wird so geschrieben“, Z. 312). Die sprachliche Form des Indikativs deutet Sicherheit über die Richtigkeit der benannten Schreibung an, womit sich der Schüler zugleich auch als Wissender positioniert. Die Reaktion von Jan macht deutlich, dass die von Leo festgelegte Schreibung im Widerspruch zu seiner zuvor getätigten Schreibung (<net>) steht („da hast du aber n [t] hingeschrieben da“, Z. 319f.).⁸³ Auf fachlicher Ebene folgt kein direkter Anschluss oder Einwand gegen die vorgeschlagene Schreibung, sondern Jan vergleicht Leos Schreibungen miteinander. Jan deckt damit den Widerspruch zwischen Leos Schreibungen auf. Indem Jan daran anknüpfend die von Leo eingebrachte Schreibung mit <d> unterstützt („mit [de:] mit [de:] mit [de:]“, Z. 322ff.), positioniert sich auch Jan als ein Schüler, der über Wissen verfügt und der aufmerksam für Widersprüche ist. Auf sozialer Ebene stellt Jan Nähe zu Leo her, die auch physisch sichtbar wird (er beugt sich zu Leo herunter und legt seinen Kopf auf Leos Schulter ab, Z. 323f.). Leo weist diese Nähe zurück, indem er sich aufrichtet und die Überarbeitung der Schreibung Jan zuweist („ja dann schreibs doch mal weg“, Z. 325). Die Schreibung an sich ist kein Aushandlungsgegenstand zwischen den Schülern, sondern die Differenz zur vorherigen Schreibung und die Frage, wer diese fehlerhafte Schreibung korrigiert.

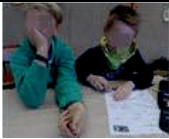




83 Implizit bearbeiten die Schüler die Differenz von Lautung und Schreibung am Beispiel der Auslautverhärtung. Bei dieser wird ein stimmhafter Konsonant am Ende eines Wortes stimmlos ausgesprochen. Das bedeutet, obwohl das geschriebene Wort einen stimmhaften Konsonanten am Ende enthält (so wie bei <Wald>), wird der Konsonant stimmlos ausgesprochen ([wɔlt]). Für das freie Schreiben im sprachlichen Anfangsunterricht ergibt sich die Herausforderung, dass ein hörbarer stimmloser Konsonant auch durch einen stimmhaften verschrieben werden kann. Eine silbische Ableitung vom einsilbigen zum zweisilbigen Wort würde die Schreibung hier hörbar machen (Wald, Wäl.der). Diese haben die Schüler*innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht im Unterricht kennengelernt. Auf das Wort nett trifft die Auslautverhärtung allerdings nicht zu.

Für die Schüler scheint es gängig zu sein, die Wortschreibung unter Verwendung des impliziten Wissens eines Schülers zu erklären. Es werden keine Gründe für die Wortschreibung expliziert und Argumentationen für oder gegen die Schreibung aufgeführt oder erfragt. Vielmehr richtet sich richtiges und falsches Schreiben an dem Schüler aus, der diese Schreibung getätigt/vorgeschlagen hat. Dies zeigt sich auch am nachfolgenden Beispiel, in dem Jan die Schreibung des Wortes <Bär> verschriftet. Sie ist in den letzten Teilsatz eingebettet, den Jan aufschreibt. Auf dem Papier steht bisher der Text: <*Wanja ist ned der Hase Friert. Wanja ist ned der Fuchs Friert. Wanja ist ned>. Leo initiiert den Schreiber*innenwechsel, der durch Jan angenommen wird.

Beispiel 7: „welches [ɛ] nochmal?“ | 16:56 Min. | 15:21-16:08 Min.

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
394	Jan	[b] [b]		Jan schaut auf, Leo schaut auf das Schreibblatt.	
395			Jan setzt seinen kleinen Finger hinter dem geschriebenen Wort <der> an.		
396	Leo	da unten malen wir die Tiere	Jan schreibt ein großes B auf.		
397 398	Jan	[be::] [beax]	Jan schreibt ein <e> hinter das B (<Be>).		

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
399 400	Jan	[beax] [beax]	Jan schaut auf das Schreibblatt. Leo beugt sich zu ihm rüber und blickt auf das Schreibblatt.		
401 402	Leo	[e:] ein	Leo schaut auf das Blatt		
403 404	Leo	da kommtn [ɛ] hin <<kaum hörbar>[be:ɐ̯]>	Leo schaut auf.		
405				Jan schaut kurz zur Seite und fährt mit seinem Zeigefinger an seinem Kinn entlang.	
406 407	Jan	oh (-) ja (2)	Jan nimmt sich seinen Radiergummi und beginnt das <e> wegzuradieren.	Leo führt die Hand vor sein Gesicht und stützt sich auf ihr ab.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
408	Jan	welches [ɛ] nochmal?	Jan schaut auf das Schreibblatt und radiert das <e> weg.	Leo schaut zur Seite.	
409	Leo	und dann ein [ʁ]			
410		[[bɛ:ar]]			
411	Jan	wie wird nochmal das [ɛ:] geschriebrn?		Jan schaut zu Leo rüber und grinst.	
412	Leo	ein [a] und ein punkte zwei		Leo schaut Jan an, Jan schaut auf das Schreibblatt.	
413					
414	Jan	ham wir noch nicht	Jan schreibt ein <ä> auf.		

Der Wortanfang wird durch mehrfaches Lautieren erschlossen und die korrespondierenden Buchstaben werden aufgeschrieben (Z. 394ff.). Es zeigt sich eine gedehnte und überbetonte Aussprache des zu schreibenden Wortes (<Bär>), sodass der nicht hörbare Konsonant des Wortendes (<r>) hörbar wird. Indem Schüler*innen also schriftförmig sprechen, erarbeiten sie sich durch die Verwendung alphabetischer Strategien Wörter, die orthographische Elemente enthalten.

Leo gibt den geschriebenen Buchstaben wieder („[e:] ein“, Z. 401) und führt einen kontrastiven Buchstaben auf („da kommtn [ɛ] hin“, Z. 403f.), den durch Jan verschrifteten in Frage stellt. Indem Jan Leos Einwand bestätigt

(„oh ja“) und zu radieren beginnt (Z. 406f.), deutet er Leos Äußerung als Appell für einen anderen Buchstaben. Seine Bestätigung deutet an, dass Jan diesen Buchstaben kennt und ihm dieser Umstand nur kurzweilig entfallen war. Auf dieser Grundlage wäre zu vermuten, dass Jan im Folgenden den Buchstaben <ä> aufschreibt. Die anschließende Frage („welches [ε] nochmal?“; Z. 408) relativiert seine Zustimmung jedoch und deutet an, dass Jan seinen Wissensstand (vorläufig) mit dem von Leo gleichgesetzt hat. Das Zustimmung zur eingeforderten Schreibweise kann damit eine gesichtswahrende Funktion für die Schüler haben.

Leo nimmt keinen Bezug auf die Frage von Jan, sondern geht auf den letzten zu schreibenden Buchstaben ein, den Jan zuvor bereits benannt hatte („und dann ein [ɛ]“, Z. 409), was Leo mit der überdehnten Aussprache des Wortes belegt („bɛ:ar“, Z. 410). Die fehlende Bezugnahme auf seine Frage versetzt Jan in den Zugzwang, diese zu präzisieren (von „welches [ε] nochmal?“ zu „wie wird nochmal das [ε:] geschriebe?“; Z. 411). Nun markiert Jan durch die Verwendung des Verbs ‚geschrieben‘ deutlicher, dass er den Buchstaben <ä> sucht. Sein Lächeln kann als Zeichen der Beschämung oder der Verlegenheit gedeutet werden. Leo äußert daraufhin: „ein [a] und ein punkte zwei“ (Z. 412f.), während er Jan anschaut. Indem Jan darauffolgend ein <ä> aufschreibt, greift er ebenfalls auf Wissen zur Umlautschreibung zurück. Während er das <ä> verschriftet, sagt Jan: „ham wir noch nicht“ (Z. 414), womit er seine Frage mit der fehlenden Thematisierung im Unterricht begründet. Die Begründung kann als Reaktion auf die zuvor erfahrene Beschämung/Verlegenheit gedeutet werden, die eine gesichtswahrende Funktion hat.

8.1.6 Zusammenfassung

Unter Berücksichtigung der gestellten Aufgabe, der Makrostruktur des Bearbeitungsprozesses sowie der Analyse von sozialer, organisatorischer und fachlich-inhaltlicher Ebene lassen sich aus der Falldarstellung von Jan und Leo die folgenden Merkmale bündeln:

- Die beiden Kinder begegnen sich in ihrer *sozialen Rolle als Schüler*, die mehrfach das Thema der *Schreibverpflichtung* aushandeln. Im Umgang mit diesem Thema konstruieren sie eine *asymmetrische Beziehung* zueinander.
- Die Schüler gehen mit der Schreibverpflichtung auf arbeitsorganisatorischer Ebene um, indem sie sich mit dem Schreiben *abwechseln*.
- Die Schüler setzen sich im freien Teil der Aufgabe mit Wortschreibungen auseinander, die auf lautbasierte sowie schriftinduzierte Zugänge hinweisen und auf das ‚richtig Schreiben‘ hin ausgerichtet sind. Darüber hinaus werden Schreibungen personenbezogen

hergeleitet, wodurch etablierte Positionierungen auch auf fachlich-inhaltlicher Ebene Bestand haben.

Soziale Ebene

Die Analyse des Aufgabebearbeitungsprozesses mit Blick auf die soziale Ebene ergibt für das Tandem Leo und Jan folgende Beschreibungsdimensionen:

- Selbst- und Fremdpositionierungen als übergeordneter und untergeordneter Schüler,
- asymmetrische Beziehung,
- Schreibverpflichtung als Beziehungsthema.

Die Schüler positionieren sich als über- und untergeordnet zueinander, was unter anderem an ihren Gesprächshandlungen deutlich wird. Während die Gesprächshandlungen von Jan auf *Abstimmen* ausgerichtet sind, sind Leos Gesprächshandlungen von *bestimmender* Art. Die Schüler können also nicht in gleichem Maße über den Verlauf der Bearbeitung entscheiden, sondern hauptsächlich Leo tätigt bestimmende und zuweisende Gesprächsschritte. Ihre Beziehung kann somit als *asymmetrisch* beschrieben werden.

Die Aufgabebearbeitung ist für die Schüler*innen nicht freiwillig, sondern Teil ihres Schüler*innenjobs (vgl. Breidenstein 2006: 145). Indem, dass die Schüler die an sie gestellten Aufgaben bearbeiten, kommen sie ihren Pflichten nach. Die Pflicht besteht bei dieser konkreten Aufgabe darin, eine Abschrift zu produzieren und die Geschichte weiterzuschreiben. Somit kann die ‚Pflicht‘ für diese Aufgabe als ‚Schreibverpflichtung‘ ausbuchstabiert werden. Da die Aufgabe an zwei Schüler*innen gerichtet ist, die diese gemeinsam lösen sollen, zeigt sich die Schreibverpflichtung nicht nur als Teil der Schüler*innenrolle, sondern auch als Beziehungsthema. Denn es wird zwischen der eigenen Schreibverpflichtung und der Schreibverpflichtung des Anderen unterscheidbar, die die Schüler miteinander koordinieren. Herausfordernd erscheint unter der Berücksichtigung von Aspekten kooperativen Lernens, dass die Aufgabe von der Anlage her keine Kooperation erfordert. Der Würfelsatz kann auch alleine abgeschrieben werden. Ein interaktiver Austausch über den abzuschreibenden Satz ist wenig erforderlich. Die Fokussierung der Schüler auf das Thema ‚Schreibverpflichtung‘ könnte ihr Umgang mit dem Bezugsproblem sein, die Aufgabe zu zweit zu lösen.

Arbeitsorganisatorische Ebene

Die Arbeitsorganisation wird vor dem Hintergrund des Beziehungsthemas ‚Schreibverpflichtung‘ und der Anforderung zu zweit zu arbeiten in der Form

des *Abwechselns* gestaltet. Das zentrale Merkmal dieser Arbeitsorganisation ist das beobachtbare gegenseitige Ablösen bei der Übernahme von Schreibtätigkeiten durch die Schüler. Dazu entwickeln sie eine Struktur (siehe hierzu auch Kap. 9.1). Die Schüler zergliedern den Abschreibinhalt in kleinere Einheiten und bestimmen Handlungen und Arbeitsschritte zur Verschriftung dieser Einheiten. Die Arbeitsorganisation vollziehen die Schüler, indem die Schreibtätigkeit von einem Schüler auf den anderen übertragen wird. Durch das Abwechseln entsteht eine Interaktionsordnung, die auf eine gemeinsame Übernahme von Schreibverpflichtungen ausgerichtet ist. Das Abwechseln wird durch Regeln aufrechterhalten, die hauptsächlich ein Schüler entwickelt. Diese Regeln können unterschiedliche Formen annehmen, sie können konkret oder diffus formuliert und mehr oder weniger einvernehmlich geteilt sein. Das Abwechseln ermöglicht den Schülern das kooperative Bearbeiten der Aufgabe auf arbeitsorganisatorischer Ebene. So entsteht durch das Abwechseln eine spezielle Form der Arbeitsteilung, die individuelle Zuständigkeiten auf beide Schüler verteilt. Dies scheint bedingt durch die geschlossene Aufgabe den Würfelsatz abzuschreiben. Über den Inhalt, der durch die Schrift transportiert wird, ist insofern kaum Austausch erforderlich. Die sprachlichen Einheiten dienen vielmehr als Strukturierungseinheit, nach denen ein Wechsel in der Schreibtätigkeit erfolgt. Diese Struktur wird auch auf den offenen Teil der Aufgabe übertragen.

Fachlich-inhaltliche Ebene

Die starke Fokussierung auf Schreibverpflichtung und dessen Verteilung durch regelmäßig aufeinanderfolgende Schreiber*innenwechsel dominiert die Aufgabenbearbeitung. So finden schriftbezogene Handlungen (als Teil der fachlich-inhaltlichen Ebene) in der ersten Teilaufgabe zum Würfelsatz wenig statt. Die hier gefundenen Aushandlungen beinhalten *kommentierende*, *überprüfende* und *überarbeitende* Gesprächsschritte, die auf eine möglichst korrekte Wiedergabe der Abschreibvorlage hindeuten.

Im freien Teil der Schreibaufgabe zeigt sich ein Normbezug der Schüler und ein Interesse am ‚richtig Schreiben‘ der eigenen Wörter. Die Schüler berufen sich beim Sprechen über die Wortschreibung sowohl auf lautbasierte als auch auf schriftinduzierte Argumente. Dies passt zu den Erkenntnissen des entwicklungspsychologischen und des kognitionspsychologischen Strangs der Schriftspracherwerbsforschung (siehe Kap. 3.1). Die schriftbezogenen Aushandlungen deuten auf einen Normbezug zur (vermeintlich) orthographisch korrekten Schreibung hin, der typischerweise von einem Schüler eingebracht wird. Die Qualität der Aushandlungen ist wenig durch wechselseitig aufeinanderfolgende Argumentationen der Schüler gekennzeichnet. Vielmehr wird die (vermeintlich richtige) Schreibung durch den Schüler

vorgegeben, der für diese Schreibung plädiert. Dies deutet darauf hin, dass sich die Schüler während der schriftbezogenen Aushandlung zugleich auch als Wissende und Könnende positionieren oder sich an den Zuweisungen ihrer Mitschüler orientieren, um ihr Gesicht zu wahren. Die Rekonstruktionen auf fachlich-inhaltlicher Ebene deuten somit personenbezogene Legitimationen von Wortschreibungen an, indem einem Schüler das Wissen um die Richtigkeit der Schreibung zugetraut und sich darauf berufen wird. Hierin wird die soziale Dimension des (richtig) Schreibens deutlich, die mit der Position des Schülers zusammenhängt. Die Selbst- und Fremdpositionierungen, die sich hinsichtlich des Umgangs mit der Schreibverpflichtung zwischen den beiden Schülern etabliert haben, werden auch auf fachlich-inhaltlicher Ebene aufrechterhalten. So wird derjenige Schüler, der hauptsächlich bestimmende Gesprächsschritte in der Zuweisung der Schreibverpflichtung tätigt, auch als Schüler positioniert, der korrekte Wortschreibungen erzeugen oder diese als richtig oder falsch bestimmen kann.

Die Rekonstruktion des Bearbeitungsprozesses verdeutlicht die Verwobenheit der Interaktionsebenen. Es konnte nachgezeichnet werden, dass die asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen den Schülern und die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Schreibverpflichtung‘ zum Überhang von arbeitsorganisatorischen Tätigkeiten führen. Die etablierten Positionierungen haben auch beim Schreiben eigener Worte Bestand und stehen dem gleichberechtigten und reziproken Austausch der Schüler entgegen.

8.2 Carina und Melanie: Fachliches im Fokus

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse aus der Analyse des Bearbeitungsprozesses von Carina und Melanie vorgestellt (siehe Abb. 23). Carina und Melanie haben sich im Erhebungszeitraum mehrfach gegenseitig als Tandempartnerinnen ausgewählt.



Abb. 23: Carina (links) und Melanie (rechts)

Die Aufgabe, die die beiden Schülerinnen bearbeiten, wurde von vier weiteren Schüler*innen-Tandems bearbeitet und wird in Kapitel 9.4 dezidiert analysiert. Der Anspruch, den diese Aufgabe an die Schüler*innen stellt, wird im Folgenden vorgestellt (siehe Kap. 8.2.1). Nachdem die Aufgabe beleuchtet wurde, findet eine Annäherung an die Makrostruktur des Bearbeitungsprozesses statt, da dieser nach Deppermann (2008: 51 ff.) einen Überblick über wiederholende Handlungsschritte ermöglicht. Die darauffolgenden Teilkapitel richten den analytischen Fokus jeweils auf eine Interaktionsebene (sozial, organisatorisch sowie fachlich-inhaltlich) und arbeiten anhand von Sequenzanalysen deren Spezifik sowie Zusammenwirken heraus.

Während der Aufgabenbearbeitung wirkt die fachlich-inhaltliche Ebene besonders stark. Die Bearbeitung vollzieht sich vor dem Hintergrund einer symmetrischen Beziehungsstruktur. Die Interaktion ist durch Wechselseitigkeit des Austauschs (Reziprozität) gekennzeichnet und weist eine gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung sowie eine Koordination der Zielsetzung auf, was nach Barron (2000: 403) zentrale Merkmale von Ko-Konstruktionen darstellt. Dabei verbindet sich die Produktionsorientierung (als Kern des Schüler*innenjobs) (vgl. Breidenstein 2006: 214ff.) mit dem erkennbaren Interesse am Leseinhalt. Der Bearbeitungsprozess vollzieht sich als ko-konstruktiver Umgang mit herausforderndem Arbeitsmaterial, das aufgrund seiner Konzeption ein nachträgliches Revidieren und Überarbeiten herausfordert (dieses Muster wird in Kap. 9.4 detailliert beschrieben).

8.2.1 *Anspruch der Aufgabe*

Die Aufgabe, die die Schüler*innen bearbeiten, ist ein Leserätsel. Im Unterricht wurde zur Bezeichnung dieser Aufgabe ebenfalls der Begriff „Knobelaufgabe“ verwendet. Bei dem Rätsel müssen Informationen gelesen und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Der Arbeitsauftrag besteht darin, drei Namen von Figuren zu ermitteln und die zugewiesenen Farben auf das Arbeitsblatt zu übertragen (siehe Abb. 24).

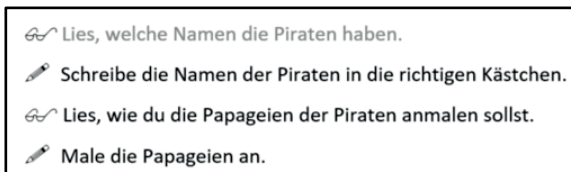


Abb. 24: Arbeitsauftrag ‚Leserätsel‘

Der Arbeitsauftrag legt folgendes Vorgehen nahe: Zuerst sollen die Namen der Piraten herausgefunden werden („Lies, welche Namen die Piraten haben“) und

dann aufgeschrieben werden („Schreibe die Namen der Piraten in die richtigen Kästchen“). Danach erst sollen die Farben der Papageien herausgefunden und diese zuletzt angemalt werden. Im Arbeitsauftrag ist diese Reihenfolge nur implizit angelegt und nicht etwa durch Nummerierung erkenntlich gemacht (z. B. durch Schritt 1, 2, 3, 4 oder Teilaufgaben a, b, c, d). Diese nahegelegte Reihenfolge hebt sich von anderen Aufgabenformaten zum Lesen ab, in denen Handlungsschritte unmittelbar nach dem Lesen eingeleitet werden (z. B. Lese-Mal-Blätter, Wort-Verbindungsaufgaben, wahr-falsch Aufgaben, etc.). In vielen Leseaufgaben für die erste Klasse wird der Handlungsschritt unmittelbar nach dem Lesen durchgeführt.

Die Besonderheit des Leserätsels besteht darin, dass diese „lineare“ Bearbeitungsrichtung aufgehoben ist. Denn die Hinweise vermitteln die Informationen für die Lösung der Aufgabe nur in Teilinformationen. Die Zusammenhänge ergeben sich erst im weiteren Verlauf durch das Lesen und Verarbeiten der Folgehinweise (siehe Abb. 25).




		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<p>Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind.</p> <p>Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot.</p> <p>Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand.</p> <p>Pirat Sausewind steht nicht außen.</p> <p>Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand.</p> <p>Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette.</p>		

Abb. 25: Das ‚Leserätsel‘ (Bildquelle ‚Pirat mit Papagei‘: <https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html>, abgerufen am 25.06.2024)

Erst durch die Kombination der Hinweise kann der dargestellten Figur die richtige Position zugewiesen werden. Dies soll am Beispiel des ersten Hinweises veranschaulicht werden. Der erste Hinweis lautet: „Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind“. Er lässt für sich betrachtet zunächst zwei verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu (siehe Abb. 26):

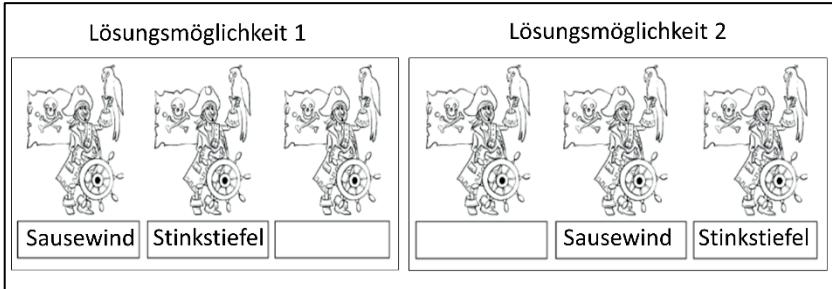


Abb. 26: Lösungsmöglichkeiten für das Eintragen der Namen nach Lesen des ersten Hinweises

Sowohl bei Lösungsmöglichkeit 1 als auch bei Lösungsmöglichkeit 2 steht die Figur Sausewind links von der Figur Stinkstiefel. Erst in Kombination mit dem vierten Hinweis („Pirat Sausewind steht nicht außen.“) wird ersichtlich, dass Lösungsmöglichkeit 1 nicht stimmen kann und Lösungsmöglichkeit 2 stimmen muss. Gestützt wird dies ebenfalls durch den fünften Hinweis („Pirat Perlenkette steht nicht rechts.“). Damit bleibt für die dritte Figur (Pirat Stinkstiefel) nur noch das rechte Kästchen übrig. In Kombination mit dem sechsten Hinweis wird diese Zuordnung unterstützt („Pirat Perlenkette steht nicht rechts.“). Wenn also die Figur Perlenkette nicht rechts steht und die Figur Sausewind nicht außen, sondern in der Mitte, dann muss die Figur Stinkstiefel rechts stehen. Dasselbe gilt für die Zuordnung der Farben. Während im zweiten Hinweis nur die Information vermittelt wird, dass es drei Farben gibt (blau, grün und rot), werden im dritten und im fünften Hinweis die Farben einem bestimmten Namen zugeordnet („Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand“ sowie „Er (Pirat Perlenkette) hält einen roten Papagei in der Hand.“). Wenn also Pirat Stinkstiefel keinen blauen Papagei in der Hand hält und Pirat Perlenkette einen roten Papagei hat, dann muss Pirat Stinkstiefel die Farbe Grün zugewiesen werden. Im Umkehrschluss bleibt für Pirat Sausewind nur noch blau als Farbe übrig.

Der fachdidaktische Anspruch der Aufgabe besteht insbesondere im Schlussfolgern und in der Inferenzbildung. Beide sind Teil von hierarchiehöheren Teilprozessen des Lesens (siehe Kap. 3.1). Am Beispiel der Aufgabe

bedeutet das Schlussfolgern und die Inferenzherstellung konkret, dass die Informationen „keinen blauen“ entweder rot oder grün bedeutet und wenn die Farbe Rot schon einer anderen Figur zugeordnet wurde, nur noch Grün übrig bleibt.

Die Aufgabe umfasst zugleich hierarchieniedrige Teilprozesse, da die Hinweise dekodiert werden müssen. Der Anspruch der Aufgabe kann (vor allem für Klasse 1) als hoch eingestuft werden. Die Aufgabe besteht im Filtern von Informationen, um den Namen des Piraten zu benennen. Die Informationen werden dabei nach und nach vermittelt. Das Memorieren und Kombinieren von Informationen sowie auch das logische Schlussfolgern sind grundlegende Ansprüche dieses Leserätsels. Darüber hinaus erschweren Negativformulierungen wie („steht nicht“, „hält keinen“) sowie richtungsweisende Angaben („links“, „links von“, „rechts“) die Lösungsfindung, da sie voraussetzungsreich sind. Das Leserätsel zielt auf *ein* richtiges Ergebnis ab und ist auf das Zuordnen von gelesenen Hinweisen auf dem Arbeitsmaterial ausgerichtet. Als Antwortmöglichkeiten sind Einwort-Antworten gefragt und es sind keine alternativen Lösungen zugelassen. Diese drei Aspekte sind nach Adamina/Hild (2019: 127) Merkmale für geschlossene Aufgaben. Nach Lotz werden hauptsächlich geschlossene Leseaufgaben im Anfangsunterricht gestellt (vgl. Lotz 2016: 272). Es ist sehr unwahrscheinlich, per Zufall zur richtigen Lösung des Rätsels zu gelangen. Dies zeigt die nähere Betrachtung der potenziellen Kombinationsmöglichkeiten von Namen und Farben. Allein die Kombination aus den drei Namen ergibt sechs Möglichkeiten der Anordnung:

Perlenkette – Sausewind – Stinkstiefel
Stinkstiefel – Perlenkette – Sausewind
Sausewind – Stinkstiefel – Perlenkette
Perlenkette – Stinkstiefel – Sausewind
Stinkstiefel – Sausewind – Perlenkette
Sausewind – Perlenkette – Stinkstiefel

In der Kombination mit den drei Farben ergeben sich insgesamt sogar 36 Möglichkeiten.

Die Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten deutet bereits die Fehleranfälligkeit der Aufgabe, die Notwendigkeit des mehrfachen Lesens sowie die Auflösung des linearen Bearbeitungsprozesses an. Damit steht die Aufgabe im Kontrast zu anderen Formaten von Leseaufgaben, in denen das Lesen eines Hinweises linear und unmittelbar mit einer Handlung verknüpft ist (wie z. B. bei Lese-Mal-Blättern, richtig/falsch Aussagen, Verbindungsaufgaben, etc.). In anderen Leseaufgaben folgt auf den gelesenen Hinweis meist unmittelbar das Malen, Verbinden, Ankreuzen oder Schreiben.

Solche „linearen“ Leseaufgaben werden im sprachlichen Anfangsunterricht häufig eingesetzt und sind den Schüler*innen meist vertraut.

8.2.2 *Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung*

Mit Blick auf die Aufgabenbearbeitung des Leserätsels von Carina und Melanie lassen sich auf makrostruktureller Ebene mehrere Abschnitte bestimmen, die im Interaktionsverlauf aufeinanderfolgen. Dabei fallen wiederholende Handlungssegmente auf, die einen Einblick liefern, was die Schülerinnen vordergründig bearbeiten.

Die Aufgabenbearbeitung beginnt mit einer kurzen Eröffnungsphase, in der die Schülerinnen zunächst das Arbeitsblatt justieren und ausrichten. Die Schülerinnen stellen physisch Nähe zueinander her, richten sich gemeinsam am Arbeitsmaterial aus und stellen einen gemeinsamen Aufgabenfokus her. Sie nehmen eine Arbeitshaltung ein und signalisieren einander Bereitschaft zur Teilnahme an der Bearbeitung. Das Arbeitsblatt positionieren sie mittig, sodass beide Schülerinnen Zugriff darauf haben, was nach Barron bereits einen Marker von Koordination darstellt (vgl. Barron 2000: 429). Die Kernphase beginnt mit dem Vorlesen des Arbeitsauftrags, dem Überführen von gelesenen Informationen in Handlungsschritte und dem Aufteilen dieser Schritte. Erkennbar ist ein zunächst lineares Bearbeiten der einzelnen Hinweise, wobei unmittelbar auf das Lesen der nächste Handlungsschritt folgt (siehe hierzu Kap. 9.4).

Wiederholende Handlungssegmente:

Innerhalb der Kernphase treten Handlungssegmente wiederholt auf und sind damit für den Bearbeitungsprozess auf makrostruktureller Ebene konstitutiv. Sie dienen zur Auswahl von Sequenzanalysen. Auffällige wiederholte Handlungssegmente sind:

- das Erlesen von Hinweisen,
- das Überführen von gelesener Information in Handlungsschritte (Malen/Schreiben),
- das Revidieren und Überarbeiten bisheriger Teilergebnisse.

Das Lesen von Hinweisen und Ermitteln von Informationen ist zum Lösen des Leserätsels notwendig (siehe Arbeitsauftrag: „Lies, welche Namen die Piraten haben“). Auf der Basis des Gelesenen müssen die Schüler*innen die enthaltenen Informationen durch Schlussfolgerungen in Handlungsschritte (Malen/Schreiben) überführen. Werden z. B. ein Name und eine Position in einem Hinweis benannt („z. B. Pirat Sausewind steht nicht außen“), muss die Schlussfolgerung gezogen werden, den benannten Namen in die jeweilige

Position einzutragen (nach innen). Ebenso zeigt die Makrostruktur das mehrfache *Revidieren und Überarbeiten bisheriger Teilergebnisse* durch die Schülerinnen. Diese wiederholenden Handlungsschritte referieren auf die fachlich-inhaltliche Ebene, auf der in dem Fall von Carina und Melanie die meisten Aushandlungen stattfinden. Wie dies mit der sozialen und arbeitsorganisatorischen Ebene zusammenhängt, wird in diesem Kapitel herausgearbeitet und anhand ausgewählter Sequenzanalysen gezeigt.

8.2.3 Soziale Ebene

Die Analyse von Sequenzen unter Berücksichtigung der sozialen Ebene macht deutlich, dass sich beide Schülerinnen in die Bearbeitung einbringen, Vorschläge zum Vorgehen äußern, Einwände aushandeln und sich an der Bearbeitung beteiligen. Die Aushandlungen der Schülerinnen sind gekennzeichnet durch Wechselseitigkeit und ihre Redebeiträge sind über den gesamten Bearbeitungsprozess hinweg sehr ausgeglichen verteilt.

Der Kern der sozialen Dynamik zwischen den beiden Schülerinnen zeigt sich insbesondere in ihrem Umgang mit Fehlern. Wie der Anspruch der Aufgabe bereits deutlich macht, sind Revisionen (also Veränderungen bisher vorgenommener Arbeitsschritte) vor dem Hintergrund der Aufgabe wahrscheinlich. Nach etwa 4,5 Minuten des Bearbeitungsprozesses stoßen Carina und Melanie vor die erste Aussage, die aufgrund der neuen Information nicht mehr stimmig zu ihrem vorherigen Handlungsschritt ist. Nach dem Lesen des Arbeitsauftrages („Male die Papageien an.“), haben die beiden das Anmalen der Papageie („ganz bunt“) eingeleitet. Im zweiten Hinweis erhielten sie die Information, dass den Papageien drei Farben zugeordnet werden müssen („Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot.“). Darauf reagieren die beiden Schülerinnen, indem sie das bisherige bunte Arbeitsergebnis übermalen. Im Nachgang an diese Revision setzt das Beispiel ein, das die Überarbeitung perspektiviert.

Beispiel 8: „das sieht man doch nicht“ | 13:26 Min. | 05:02-05:14 Min.



TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
129 130 131	Carina	ohha (--) wir haben alles falsch gemalt dann haben wir uns ver- tan		Melanie übermalt den linken Papagei rot.	
132	Melanie	das sieht man doch nicht		Melanie und Carina schauen auf das Lese- rätsel.	
133	Carina	ja egal		Melanie packt ihren Stift ins Mäppchen. Carina streckt die Arme zu den Seiten aus.	





In dieser kurzen Sequenz fällt zunächst auf, dass Carina das Personalpronomen „wir“ (Z. 130) nutzt, durch das sie das falsche Ergebnis (das im bunten Ausmalen der Papageien bestand) als gemeinsames Produkt kennzeichnet („haben alles falsch gemalt“, Z. 130). Durch die Verwendung des Indefinitpronomens „alles“ kennzeichnet Carina den Umfang des Fehlers. Aus ihrem Fehler („wir haben alles falsch gemalt“) zieht Carina die Konsequenz, dass sie sich geirrt haben („dann haben wir uns vertan“, Z. 131). Auch hier verwendet Carina das Personalpronomen „wir“ und das Reflexivpronomen „uns“, das die gemeinschaftliche Herstellung betrifft. Dieser Irrtum wird von Melanie mit Blick auf das (End-)Produkt eingeordnet, dem dieser nicht mehr anzusehen ist („das sieht man doch nicht“, Z. 132). Die Unsichtbarkeit des Irrtums am Produkt lässt diesen auch für Carina als irrelevant erscheinen („ja egal“, Z. 133). Die beiden Schülerinnen bringen eine gemeinsame Situationsdefinition bezogen auf ihren Umgang mit dem Fehler hervor, der ihre gemeinsame Peer-Beziehung nicht belastet. Vielmehr entsteht durch die kurze Aushandlung Einigkeit, denn beide Schülerinnen bewerten ihn als unwichtig. Die

Schülerinnen definieren die Situation damit als eine veränderbare, die durch sie gemeinsam gestaltet werden kann und für die sie beide verantwortlich sind. Die Sequenz zeigt zugleich eine Orientierung am fertigen Arbeitsprodukt, das über den Prozess hinweg von Carina und Melanie im Blick behalten wird.

Auch im nachfolgenden Beispiel, das später im Verlauf einsetzt, wird im Umgang mit der Revisionsbedürftigkeit der bisherigen Arbeitsschritte Beziehungsarbeit zwischen den Schülerinnen betrieben. Das Beispiel setzt ein, nachdem die Schülerinnen den Namen <Perlenkette> in das mittlere Feld und den Namen <Sausewind> in das linke Feld geschrieben haben. Die Namen müssen jedoch vertauscht werden, was den Schülerinnen deutlich wird, nachdem sie den nächsten Hinweis gelesen haben („Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette.“).

Beispiel 9: „hä? das ist echt kompliziert“ | 13:26 Min. | 07:48-08:07 Min.

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
200	Carina	also muss der da dahin		Carina zeigt vom linken Piraten (dort steht Sauswind) zu dem in der Mitte (dort steht Perlen- kette).	
201	Carina	und der da dahin		Carina zeigt von dem Piraten in der Mitte (Perlen- kette) zu dem Piraten links	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
				(Sausewind).	
202	Carina	ohaa		Carina nimmt ihren Radiergummi in die Hand.	
203		(6)	Carina radiert die aufgeschriebenen Namen aus.		
204	Melanie	hä?	Carina radiert die aufgeschriebenen Namen aus.	Melanie dreht sich zur Seite, hebt die Achseln und streckt die Zunge raus.	
205		das ist echt kompliziert			
206	Carina	genau	Carina radiert die aufgeschriebenen Namen aus.	Carina lächelt.	
207		(2)			
208		alles ist falsch			


Carina schlussfolgert aus der Information im Hinweis: Wenn auf ihrem Arbeitsblatt der Name Stinkstiefel in der Mitte steht und er somit in jedem Falle neben dem Namen Perlenkette stünde, muss ein Tausch vorgenommen werden („also muss der da dahin und der da dahin“, Z. 200f.). Durch ihre Zeigegeste von links in die Mitte und von der Mitte nach links macht sie ihre Überlegung für Melanie transparenter. Die Revision markiert Carina als etwas



Unerfreuliches („ohaa“, Z. 202). Sie wird von Melanie von der Aufgabe ausgehend begründet („das ist echt kompliziert“, Z. 204). Durch Carinas Bestätigung („genau“, Z. 205) weist Carina das falsche Ergebnis („alles ist falsch“, Z. 207) der Aufgabe zu, weil sie „echt kompliziert“ ist. Die Schülerinnen bestätigen einander und sprechen sich gegen die Schwierigkeit der Aufgabe aus, was als Akt der Solidarisierung gedeutet werden kann. Der Zuordnungsfehler wird mit der „Kompliziertheit“ der Aufgabe begründet, die schwer zu durchschauen und zu handhaben ist. Diese Zuweisung ermöglicht es den Schülerinnen, ihr Image als wissende und könnende Schülerinnen aufrecht zu erhalten. Ihre Beziehung erweist sich zum einen als stabil und wird zum anderen durch die gemeinsame Tätigkeit des Revidierens weiter stabilisiert. Anders als bei Jan und Leo etablieren die Schülerinnen eine symmetrische Beziehung zueinander.





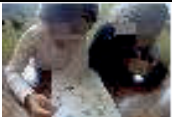
8.2.4 Arbeitsorganisatorische Ebene


Die Symmetrie in der Beziehung sowie die Reziprozität im Aufgabebearbeitungsprozess führen zu einer Arbeitsorganisation, die *simultan* gestaltet wird. Das bedeutet, dass die Schülerinnen (arbeitsorganisatorisch gesehen) beide Herangehensweisen und Vorschläge einbringen, durch die sie den Bearbeitungsprozess vorantreiben. Dabei sind Themen der Arbeitsorganisation den fachlich-inhaltlichen Themen nachgelagert. Die Schülerinnen agieren anders als Leo und Jan kaum planerisch, indem sie Handlungsschritte ermitteln und gegenseitig zuweisen, sondern sie arbeiten zeitgleich und gemeinsam. Dies zeigt sich bereits beim Einstieg in die Aufgabebearbeitung.

Beispiel 10: „[=male die papageien an]“ | 13:26 Min. | 00:29-01:14 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
03	Carina	lies welche	Carina und Melanie sind über das Leserätsel gebeugt.	Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt.	
04		lies	Carina legt ihren Finger unter das jeweilige Wort, das sie liest und		

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
			führt ihn zum nächsten.		
05 06	Melanie	welche na:men [die pira:ten] habn	Carina legt ihren Finger unter das jeweilige Wort, das sie liest und führt ihn zum nächsten.	Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt.	
07	Carina	[pira:ten]	Carina legt ihren Finger unter das jeweilige Wort, das sie liest und führt ihn zum nächsten.	Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt.	
08	Carina	uiuiui		Carina spitzt ihre Lippen und zieht ihre Augenbrauen nach oben.	
09	Melanie	[schreibe die namen]		Melanie schaut auf das Arbeitsblatt. Carina winkt in die Kamera.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
10	Carina	[halloo]		Carina winkt in die Kamera. Melanie schaut auf das Arbeitsblatt.	
11 12 13	Melanie	der piraten in die richtigen Kästchen lies wie du (--)	Carina und Melanie sind über das Lese-Blatt gebeugt.		
14			Carina legt ihren Finger unter den dritten Satz des Arbeitsauftrags („Lies wie du die Papageien der Piraten anmalen sollst“).	Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt. Carinas Finger bewegt sich beim Lesen.	
15 16 17 18	Melanie	lies wie du die (--) papageien der piraten anmalen [=sollst	Während Melanie vorliest, fährt Carina mit ihrem Finger den Satz entlang.	Carina und Melanie schauen auf das Leserätsel.	
19 20 21	Carina Melanie	[=sollst [=male die papageien an	Carina und Melanie sind beide über das		

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
			Leserätsel gebeugt.		
22	Carina	[=male die papageien an	Carina und Melanie sind beide über das Leserätsel gebeugt.		
23					

Die Schülerinnen steigen in die Kernphase der Aufgabenbearbeitung ein, indem sie den Arbeitsauftrag vorlesen. Carina startet mit dem ersten Satz („lies welche pi“, Z.3), wiederholt das Wort „lies“ und wird durch Melanie ergänzt, die das Vorlesen des Satzes beendet („welche Namen die Piraten haben“, Z. 5). Die Schülerinnen machen die Arbeitsorganisation nicht explizit zum Interaktionsthema, indem sie beispielsweise Sätze untereinander aufteilen; stattdessen wird die Arbeitsorganisation über die beidseitige Übernahme von Leseverantwortung als gemeinsames Tun hergestellt. Carina wiederholt das Subjekt des Satzes („Piraten“, Z.7) und äußert den erstaunten Ausruf („uiuiui“, Z. 8). Melanie liest den nächsten Satz der Arbeitsanweisung weiter („schreibe die namen der piraten“, Z. 9). Carina adressiert die Kamera, indem sie hineinwinkt („hallo“, Z. 10). Sie markiert die Situation der Aufgabenbearbeitung damit als eine besondere, da sie von einer Kamera aufgezeichnet wird. Melanie geht darauf nicht ein, sondern führt ihren Leseprozess fort („in die richtigen Kästchen“, Z. 11f.). Die von Carina eingebrachte Präsenz der Kamera wird also nicht durch Melanie aufgegriffen, sondern der Fokus bleibt auf dem Vorlesen des Arbeitsauftrages. Auch Carina widmet sich wieder der Aufgabe, was an ihrer körperlichen Ausrichtung deutlich wird. Beide Schülerinnen sind über das Arbeitsblatt gebeugt (Z. 11), sie teilen einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsraum. Melanie beginnt, die dritte Anweisung zu lesen und unterbricht dann („lies wie du“, Z. 13). Carina deutet Melanies Unterbrechung als Suche nach Orientierung am bisher Gelesenen und unterstützt, indem sie ihren Finger unter den dritten Satz des Arbeitsauftrags legt („Lies wie du die Papageien der Piraten anmalen sollst“). Melanie liest sodann weiter („lies wie du die (--)
papageien der piraten anmalen [=sollst“, Z. 15ff.), wobei Carina das letzte Wort gleichzeitig mitliest („[=sollst“, Z. 19). Den letzten Satz des Arbeitsauftrags lesen Carina und Melanie simultan (Z. 20-23). Beide Schülerinnen sind am Lesen der Arbeitsaufträge beteiligt. Während Melanie zwar den größeren Anteil am Erlesen übernimmt, akzentuiert Carina wichtige Inhaltswörter („[pira:ten]“, Z. 7), unterstützt durch Zeigegesten (Z. 14) und liest parallel mit (Z. 19; 22f.). Das Vorlesen des Arbeitsauftrags gestalten die Schülerinnen

somit gleichzeitig. Beide Schülerinnen bringen ihre Fähigkeiten ein, ohne dass das Zuweisen als Gesprächsschritt der Arbeitsorganisation durchgeführt wird. Ein Zuweisen ist jedoch bei der Einleitung des Handlungsschrittes „anmalen“ beobachtbar, der gleich als nächstes im sequenziellen Verlauf folgt.

Beispiel 11: „und den machen wir dann beide“ | 13:26 Min. | 1:14-01:25 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
24	Carina	also die pi pa pa papageien anmalen			
25	Melanie	du machst den		Melanie zeigt auf den rechten Papagei vor Carina.	
26	Melanie	ich mach den		Melanie zeigt auf den linken Papagei vor sich.	
27	Melanie	und den machen wir dann beide		Melanie zeigt auf den Papagei in der Mitte.	
28		okay?			
29		denk dran ganz bunt			
30					
31	Carina	aber ganz bunt		Carina und Melanie malen die Papageien an.	

Während das Lesen als anspruchsvolle Tätigkeit im sprachlichen Anfangsunterricht gemeinsam und simultan gestaltet wird, wird das Ausmalen (als kognitiv weniger anspruchsvolle Tätigkeit) untereinander aufgeteilt. Anders als bei Jan und Leo, bei denen das Zuweisen von Arbeitsschritten zum

Abwechseln etabliert wurde, hat das Zuweisen und die Aufteilung bei Carina und Melanie die Funktion, gleichzeitig und parallel zu arbeiten: Während Carina den rechten Papagei anmalt, malt Melanie den linken Papagei an (Z. 31). Hierdurch wird die Simultaneität, die beide Schülerinnen schon beim Lesen praktiziert haben, auch beim Anmalen umgesetzt. Die Simultaneität der getätigten Handlungsschritte ist ein Merkmal der Arbeitsorganisation der Schülerinnen.

8.2.5 Fachlich-inhaltliche Ebene

Bisher wurde deutlich, dass die Schülerinnen kaum Beziehungs- und Organisationsthemen verhandeln, sodass viel Raum für fachlich-inhaltliche Aushandlungen bleibt. Dies könnte einen Bezug zur Komplexität der Aufgabe haben, die zum Ersten im Ermitteln bzw. systematischen Sammeln von Informationen, zum Zweiten im Auseinanderhalten der jeweiligen Schritte (Namen ermitteln, Namen den Positionen zuweisen, Farben den Namen und Positionen zuweisen) und zum Dritten im Einhalten bzw. Erarbeiten der vorgegebenen Reihenfolge besteht. Die Schülerinnen müssen also jedem der Namen eine richtungswisende Position zuordnen und die Farbe daran anpassen (siehe hierzu auch Kap. 9.4).

Die Annäherung an die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung zeigte, dass die Schülerinnen zunächst einzelne Hinweise erlesen und unmittelbar nach Beendigung des Gelesenen, den Handlungsschritt *malen* oder *aufschreiben* einleiten. Angehalten durch die Konzeption der Aufgabe, führt diese Reihenfolge (lesen und unmittelbar darauffolgend malen/schreiben) zur Revisionsbedürftigkeit, da die nachfolgenden Hinweise die bereits getätigten Handlungsschritte widerlegen. Dies führt zu Irritationen, mit denen die Schülerinnen umgehen müssen, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

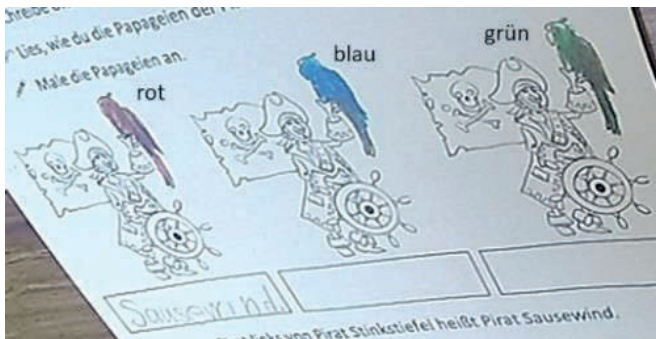


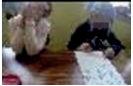


Abb. 27: Zwischenergebnis von Carina und Melanie nach etwa 5 Minuten

Bevor die Sequenz beginnt, hatten die Schülerinnen zuerst den Arbeitsauftrag gelesen, dann die Papageien bunt angemalt, den ersten Hinweis gelesen, den Namen ‚Sausewind‘ in das linke Feld eingetragen, den zweiten Hinweis gelesen und die Farben der Papageie überarbeitet (siehe Abb. 27). Der Hinweis, der nun folgt, ist der dritte und lautet: „Pirat Stinkstiefel steht nicht rechts. Er hält keinen blauen Papagei in der Hand.“

Beispiel 12: „KEInen? (2) hä::?“ | 13:26 Min. | 05:21-05:42 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
134	Melanie	pirat [=stink		Carina und Melanie sind über das Leserätsel gebeugt.	
135	Carina	[=und ein papagei ist rot		Carina und Melanie sind über das Leserätsel gebeugt.	
136		okay			
137					
138	Melanie	warte	Melanie und Carina		
139		pirat stinkstiefel hält keinen blauen papagei in der hand (--)	schauen beide auf das Leserätsel.		
140					
141					
142					
143	Melanie	KEInen?		Melanie schaut Carina an. Carina schaut auf das Leserätsel.	
144	Melanie	(2)			

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
145	Melanie	hä::?		Melanie schaut Carina an und streckt die Zunge heraus. Carina schaut auf das Arbeitsblatt.	
146	Carina	ja der hat kei		Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt. Carina zeigt auf den linken Piraten, den sie den Namen „Sausewind“ zugeordnet haben.	
147		(--) stinkstiefel			
148		(2)			
149	Carina	lies doch einfach mal wei:te:r		Carina wendet sich ab und schaut nach oben.	

Melanie und Carina sind beide über das Arbeitsblatt gebeugt und mit zwei unterschiedlichen Hinweisen beschäftigt. Während Melanie mit dem Erlesen des dritten Hinweises beginnt („pirat [=stink“, Z. 134), wiederholt Carina simultan dazu den letzten Satz des zweiten Hinweises („[=und ein papagei ist rot“, Z. 135), der ihr zur Absicherung des vorherigen Arbeitsschrittes dient („okay“, Z. 137). Melanie adressiert Carina („warte“, Z. 138), womit sie gemeinsam den dritten Hinweis fokussieren („pirat stinkstiefel hält keinen blauen papagei in der hand“, Z. 139ff.). Melanie stellt eine Nachfrage („KEINEN?“, Z. 143) und äußert daraufhin eine Irritation („hä::?“ , Z. 145). Ob Melanie die Negation irritiert („keinen blauen“) oder der Umstand, dass in dem Hinweis ein Name eingeleitet wurde, den die Schülerinnen noch nicht notiert hatten, bleibt offen. Carinas anschließende Äußerung deutet zunächst an, dass

sie die Negation im Hinweis („keinen“) bestätigt („ja der hat kei“, Z. 146), während sie auf den linken Piraten zeigt. Diesem hatten die Schülerinnen zuvor den Namen Sausewind und die Farbe Rot zugeordnet. Carina wiederholt sodann den von Melanie vorgelesenen Namen („stinkstiefel“, Z. 147) während sie noch auf den linken Piraten zeigt. Da dort der Name Sausewind notiert ist, kommt es hier zum Widerspruch. Diesem Widerspruch begegnet Carina, indem sie Melanie dazu auffordert, weitere Informationen zu sammeln („lies doch einfach mal wei:te:r“, Z. 149). Die Information wird von Carina somit als nicht eindeutig bewertet, wodurch sie die Konsequenz einleitet, weiterzulesen. Ihre bisherige Vorgehensweise wird damit aufgebrochen: Die Schülerinnen lesen nicht mehr jeden Satz und leiten einen neuen Arbeitsschritt ein, sondern fahren mit dem Lesen fort.

Im Verlauf der Aufgabenbearbeitung werden die Schülerinnen vor dem Hintergrund ihrer Revisionen und Veränderungen zum mehrfachen Lesen und Wiederholen der Hinweise angeregt. Nach fast 9 Minuten im Bearbeitungsprozess haben Carina und Melanie den linken Namen (Perlenkette) und den mittleren Namen eingetragen (Sausewind). Dem linken Namen haben sie die Farbe Rot zugeordnet (siehe Abb. 28).

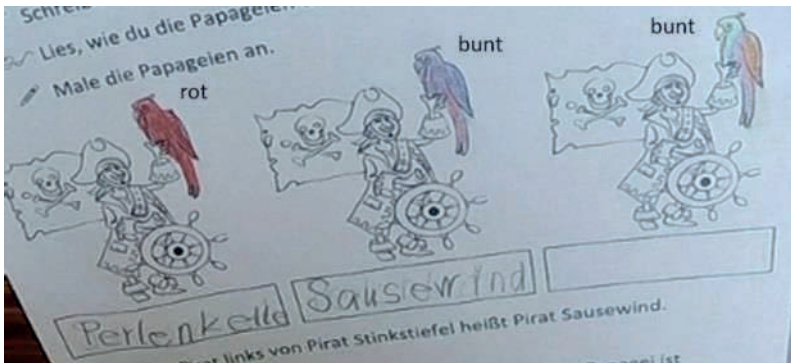
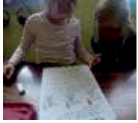







Abb. 28: Zwischenergebnis von Carina und Melanie nach etwa 9 Minuten

Nun fehlen noch der rechte Name sowie die Zuordnung der Farben für den mittleren und den rechten Papagei. Im folgenden Beispiel verfolgen die Schülerinnen unterschiedliche Lösungsansätze.

Beispiel 13: „der heißt stinkstiefel?“ | 13:26 Min. | 08:59-09:35 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
221	Melanie	wie heißt der denn?			
222		pirat stinkstiefel			
223		stinkstiefel			
224	Carina	NEIN		Carina zeigt auf den	
225		wir müssen hier		den	
226		hier		Papagei	
227		(2)		des Piraten	
228		hier bei diesem		im	
229		(--) welche farbe der hat		mittleren Kästchen (Sausewind).	
230	Melanie	warte		Melanie und Carina schauen	
231		der pirat links von		auf das	
232		pirat stinkstiefel		Leserätsel.	
233		(--) links?			
234		(2)			
235	Melanie	der heißt stinkstiefel?		Melanie zeigt auf den linken Piraten (die beiden haben in das Feld Perlenkette eingetragen)	
236		(2)			

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
237 238 239 240	Carina	ne der da (--) ist dann stinkstiefel (--)		Carina zeigt auf den rechten Piraten.	
241		(2)			
242 243 244 245	Carina	aber les erst mal hier hier bei diesem ähm welche Farbe der hat	Carina zeigt auf den vor-letzten Hinweis.	Carina und Melanie schauen auf das Arbeitsblatt.	

Melanie fragt nach dem Namen des rechten Piraten („wie heißt der denn?“, Z. 221) und macht nach Blick auf das Arbeitsblatt einen Vorschlag für diesen Namen („pirat stinkstiefel stinkstiefel“, Z. 222f.). Carina widerspricht Melanie („NEIN“, Z. 224) und fokussiert den Farbaspekt des mittleren Piraten („wir müssen hier (2) hier bei diesem (--) welche farbe der hat“, Z. 225ff.). Melanie und Carina sind an unterschiedlichen Aspekten der nächsten Arbeitsschritte orientiert, die beide für die Lösung des Rätsels wichtig sind. Melanie spricht Carina an („warte“, Z. 230) und beginnt damit, den Hinweis im Arbeitsblatt zu lesen („der pirat links von pirat stinkstiefel“, Z. 231), der an ihrem vorherigen Thema zur Ermittlung des Namens anschließt. Melanie stoppt nach dem benannten Namen und wiederholt fragend die erlesene Position („links?“, Z. 233). Melanie wählt also gezielt Informationen aus dem Hinweis aus, die sie relevant setzt. Die Informationen überführt sie in eine Deutung der Position („der heißt stinkstiefel?“, Z. 235) woraufhin Melanie auf das linke Feld zeigt. Carina bringt eine gegensätzliche Position ein („ne der da“, Z. 237), wobei sie auf das rechte Feld zeigt. Sie konkretisiert ihre Äußerung und weist den Namen der Position zu („ist dann stinkstiefel“, Z. 239). Die beiden bringen unterschiedliche Deutungen ein: Während Melanie von dem gelesenen Hinweis ausgeht, ist Carina auf ihr gemeinsames Zwischenergebnis ausgerichtet. In diesen beiden unterschiedlichen Deutungen der Schülerinnen zeigt sich eine besondere Handlungsanforderung in der Aufgabenbearbeitung: Die Schülerinnen müssen einerseits immer wieder ihre Ergebnisse revidieren und vor dem Hintergrund neuer Informationen überarbeiten und andererseits bereits Gelesenes und Erarbeitetes nutzen, von dem sie ausgehend die nächsten

Arbeitsschritte einleiten. Zugleich gilt es, die Informationen zur Figur und zur Farbe zu bedenken. So bringt Carina nach Bestimmung der Position des letzten Namens wieder ihr vorheriges Thema der Farbe ins Spiel („aber les erst mal hier hier bei diesem ähm welche Farbe der hat“, Z. 242ff.). Die beiden Schülerinnen suchen nach Informationen, bringen ihre jeweilige Perspektive zur Lösung des Rätsels ein und ergänzen sich bei der Lösungsfindung.

8.2.6 Zusammenfassung

Unter Berücksichtigung der gestellten Aufgabe, der Makrostruktur des Bearbeitungsprozesses sowie der Analyse von sozialer, organisatorischer und fachlich-inhaltlicher Ebene lassen sich aus der Falldarstellung von Carina und Melanie die folgenden Merkmale bündeln:

- Die beiden Kinder begegnen sich hauptsächlich in ihrer *sozialen Rolle als Schülerinnen*. Indem sie sich als *arbeitsbereit und -willig positionieren*, halten sie das Bild der engagierten Schülerinnen aufrecht. Die aufgabenbezogene Beziehungsstruktur kann als *symmetrisch* bezeichnet werden, es treten kaum Konflikte auf Beziehungsebene auf und die Interaktion ist durch einen hohen Grad an *Reziprozität*⁸⁴ gekennzeichnet.
- Die Symmetrie und die Reziprozität des sozialen Gefüges spiegeln sich in der arbeitsorganisatorischen Ausgestaltung der Bearbeitung wider. Die Schülerinnen organisieren die Bearbeitung simultan (als Ausdruck der Reziprozität).
- Auf fachlich-inhaltlicher Ebene sind der Textinhalt sowie die Kombination von Informationen bedeutsam. Die sukzessive Bearbeitung der Hinweise führt zum revidierenden Überarbeiten der Schülerinnen.

84 Der Begriff Reziprozität ist unterschiedlich besetzt. Im gesprächsanalytischen Kontext wird darunter ein Prinzip oder eine Prämisse verstanden, die prinzipiell für alle Gespräche gilt. Sie wird im Rahmen von durchgeführten Gesprächsanalysen beschreibbar. Die Prämisse besagt, dass alle Beteiligten im Gespräch davon ausgehen, dass die Positionen, die sie einbringen, auch von den anderen Gesprächspartner*innen eingenommen werden könnten (vgl. Brinker/Sager 2010:127). Brinker/Sager bezeichnen dies als wechselseitige Unterstellung, durch die eine gemeinsame Gesprächsbasis möglich wird (vgl. ebd.: 128). Ein stärker erziehungswissenschaftlich gerahmtes Verständnis von Reziprozität geht vom Prinzip der Gegenseitigkeit aus. Zu finden ist der Begriff vielfältig im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Anerkennung. Aber auch bei der Beschreibung von Kooperationsprozessen wird der Begriff Reziprozität verwendet. So versteht Tomasello Reziprozität als gegenseitiges Zeigen, Erklären und Teilen von Informationen. Sie kann in Situationen der gemeinsamen Aufmerksamkeit entstehen (vgl. Tomasello 2002). Diesem Verständnis lehnt sich die vorliegende Studie an.

Soziale Ebene

Die Rekonstruktionen machen deutlich, dass sich die beiden Kinder in ihrer sozialen Rolle als Schülerinnen begegnen und Arbeitshandlungen ausführen, die von ihnen im Rahmen der Aufgabe erwartet werden: Sie tätigen eine Vielzahl an lesenden und revidierenden Handlungsschritten, tauschen sich über die gelesenen Informationen aus und stimmen ihre Handlungen miteinander ab. Es lassen sich im Bearbeitungsprozess keine privaten Themen und kaum thematische Abweichungen von der Aufgabe finden. Die Schülerinnen nehmen ihre Pflicht, die Aufgabe zu bearbeiten, ernst. Sie positionieren sich als gewissenhafte und arbeitswillige Schülerinnen, die das Rätsel als Teil ihrer „Arbeit“ lösen. Zugleich geht die Aufgabenbearbeitung über einen rein „pflichtgemäßen Modus“, wie ihn Breidenstein (2006: 145) als pragmatische Bearbeitung beschreibt, hinaus. Insbesondere wiederholende Leseschritte (eines einzelnen Hinweises) deuten auf eine Darstellung als gewissenhafte und ordentliche Schülerinnen hin. Die revidierenden Handlungsschritte offenbaren den Anspruch, das richtige Ergebnis zu ermitteln. Die Auseinandersetzung mit den vermittelten Satzinhalten, Rückfragen der Schülerinnen, Zurückstellen von Handlungsschritten, Revisionen und Überprüfungen deuten ebenfalls darauf hin, dass die Schülerinnen den Anspruch an sich stellen, die Aufgabe zu lösen. Dieser Anspruch geht über eine reine Pragmatik hinaus.

Die *aufgabenbezogene Beziehung* zwischen den Schülerinnen kann als ausgeglichen und symmetrisch beschrieben werden, da sich beide an der Bearbeitung beteiligen können und den Lösungsprozess vorantreiben. Beide Tandempartnerinnen können gleichermaßen Anweisungen vornehmen, aber auch Zuweisungen aussetzen. Es treten keine Konflikte untereinander auf. Die Schüler*innen gehen weitestgehend bestätigend miteinander um und vermeiden (insbesondere in Phasen der Revisionsbedürftigkeit) einen Gesichtsverlust, indem sie Fehler der „Kompliziertheit“ der Aufgabe und nicht ihren Fähigkeiten zuschreiben. Hierdurch können die Schülerinnen ihr Image als wissende und könnende Schülerinnen aufrechterhalten. Die symmetrische Beziehung ist im Bearbeitungsprozess auf das gemeinsame Ziel hin ausgerichtet, zur Lösung der Aufgabe zu gelangen.

Arbeitsorganisatorische Ebene

Die gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung sowie die geteilte Verantwortlichkeit für die Teilnahme an der Aufgabenbearbeitung (wie sie sich auf der sozialen Ebene zwischen den Schülerinnen zeigt) wirkt auf die Arbeitsorganisation, die von den Schülerinnen simultan gestaltet wird. Die Schülerinnen arbeiten dabei weitestgehend gleichzeitig (also simultan) und arbeits-technisch parallel zueinander. So kommt es bspw. bei den Leseprozessen zu

zahlreichen Überschneidungen im Transkript, da die Schülerinnen simultan lesen. Auch den Handlungsschritt Ausmalen setzen die Schülerinnen zeitgleich um. Diese Form der Arbeitsorganisation kommt nicht ohne die gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung aus, die Barron als „joint attention“ bezeichnet (vgl. Barron 2000: 429).

Die Arbeitsorganisation vollzieht sich in Form einer gemeinsamen Lösungsfindung, an der beide Schülerinnen beteiligt sind. Sie ermitteln und koordinieren notwendige Handlungsschritte für die Aufgabenbearbeitung.

Fachlich-inhaltliche Ebene

Die Aufgabe stellt die Schülerinnen immer wieder vor die Herausforderung, neue Informationen zu berücksichtigen und deren Satzaussagen miteinander auszuhandeln. Damit bilden zum einen die Verknüpfung von Satzinhalten und zum anderen das Ziehen von Inferenzen (also von logischen Schlussfolgerungen) zentrale Gegenstände der schriftbezogenen Aushandlung. Die Schülerinnen setzen die neuen Informationen in Beziehung zu ihren bisherigen Handlungsschritten und bemerken Widersprüche. Dazu dienen das mehrfache Vorlesen, das Zeigen und Zuweisen von Positionen, das in Frage stellen bisheriger Handlungsschritte sowie das Aussetzen des nächsten Handlungsschrittes.

Die Analyse des Bearbeitungsprozesses zeigt mehrfaches Revidieren, wobei die Schülerinnen immer wieder Veränderungen an ihrem Arbeitsprodukt vornehmen. Das Revidieren referiert auf eine Interaktionsordnung der Aufgabenbearbeitung, die auf das Lösen des Rätsels als Teil des Schüler*innenjobs bezogen ist und zugleich Teil einer gemeinsamen Lernhaltung ist, da sie im Lösungsprozess involviert bleibt. Das mehrfache Revidieren und Überarbeiten sind grundlegender Teil dieser Ordnung, die auf die Ermittlung der *richtigen* Lösung ausgerichtet ist (dies wird in Kap. 9.4 genau beschrieben). Sowohl das Überprüfen als auch das Revidieren sind bereits in der Konstruktion der Aufgabe angelegt. Die Aufgabe ist anspruchsvoll und komplex. Insbesondere das Bilden von Inferenzen und Zusammenetzen von Informationen könnte schnell als zu schwer für Erstklässler*innen bewertet werden. Der Bearbeitungsprozess von Carina und Melanie macht jedoch deutlich, dass die gedankliche Auseinandersetzung und das Aushandeln von Bedeutung besonders dann herausgefordert werden, wenn im Bearbeitungsprozess Widersprüche auftreten. Die Aufgabe bildet somit eine ‚echte‘ Kooperationsaufgabe, da sie die Kombination von Wissen und Können beider Schülerinnen erfordert.

Die Rekonstruktion des Bearbeitungsprozesses kann nachzeichnen, dass die symmetrische Beziehungsstruktur zwischen den Schülerinnen und die Reziprozität ihres Austauschs zur simultanen Arbeitsorganisation führt.

Arbeitsorganisatorische Themen stehen damit zurück und werden über den gesamten Bearbeitungsprozess hinweg kaum explizit verhandelt. Die fachliche Aushandlung leitet den Bearbeitungsprozess. Die Schülerinnen sind auf das Lösen des Rätsels ausgerichtet und nehmen dazu eine lernende Haltung ein.

8.3 Paul und Jan: Soziale Interaktion im Fokus

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse aus der Analyse des Bearbeitungsprozesses von Paul und Jan vorgestellt (siehe Abb. 29). Paul und Jan haben sich im Erhebungszeitraum mehrfach gegenseitig als Tandempartner ausgewählt.



Abb. 29: Paul (rechts) und Jan (links)

Die Aufgabe, die sie bearbeiten, wurde von zwei weiteren Tandems des Datenmaterials bearbeitet und wird in Kapitel 9.2 dezidiert analysiert. Diese Aufgabe wird im Folgenden vorgestellt (siehe Kap. 8.3.1).

Während der Aufgabenbearbeitung wirkt die soziale Ebene zwischen den Schülern besonders stark; sie ereignet sich nach Goffman (1969) im Spannungsfeld zwischen der Vorder- und der Hinterbühne des Unterrichts. Die Schüler sind damit beschäftigt, die Erwartungen an ihre Schülerrolle zu erfüllen und bewegen sich zugleich auch immer wieder aus ihrer Schülerrolle heraus, indem sie sich die Aufgabe zu ihrem Vergnügen zu eigen machen. Die Hinterbühne ist Teil der Aufgabenbearbeitung, da die Schüler ihre soziale Rolle als Peers ausleben. Die organisatorische und die fachlich-inhaltliche Ebene stehen in diesem Fall besonders stark mit der sozialen Ebene in Verbindung, die in den Analysen immer wieder durchscheint. Die Aufgabenbearbeitung richtet sich an dem Vergnügen der Schüler aus.


8.3.1 Anspruch der Aufgabe


Wie in dem Fall von Jan und Leo bearbeiten auch Paul und Jan eine Aufgabe zum Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ (Michels/Michl 2015). Dabei handelt es sich jedoch um eine andere Aufgabe, die aber auch auf das Abschreiben ausgerichtet ist. Das Bilderbuch ist in gereimter Sprache verfasst, wodurch der Text auf den einzelnen Bilderbuchseiten als Verse und Strophen erscheint.


Die erste Bilderbuchseite führt mit einem Vierzeiler in die Geschichte ein („Weit fort in einem kalten Land/ steht Wanjas Haus am Waldesrand./ In langen Zapfen hängt das Eis/ und ringsumher ist alles weiß.“). Als Reimschema liegt der Paarreim vor (aabb; Land – Waldesrand – Eis – weiß), der das Reimschema in der gesamten Geschichte bildet. Der Bildtext der Seite zeigt ein eingeschneites Haus, das in die weiße Seite eingelagert ist. Es sieht so aus, als würde das Haus fast im weißen Schnee verschwinden.


Die Aufgabenstellung auf dem Arbeitsblatt lautet: „Sucht gemeinsam euren Lieblingsreim im Buch. Schreibt den Reim ab. Erklärt, warum er euch gefällt“ (siehe Abb. 30).


Dein Lieblingsreim


 Sucht gemeinsam euren Lieblingsreim im Buch.
Schreibt den Reim ab.
Erklärt, warum er euch gefällt.


 _____


 _____


 _____

 _____

 _____

 _____

 _____

 _____


 _____

Abb. 30: Arbeitsblatt Lieblingsreim: Eigene Abbildung

Diese Aufgabe erfordert:

- a) das Lesen im Bilderbuch, um den entsprechenden Reim zu finden,
- b) das Schreiben, um den Reim auf das Arbeitsblatt abzuschreiben und
- c) das Begründen der persönlichen Relevanz.

Um einen Reim auszuwählen, müssen die Schüler*innen zunächst den Bilderbuchtext lesen. Die Reimstruktur ist hier auf Satzebene zu identifizieren. Das heißt, das Reimwort steht jeweils am Ende des Satzes:

Weit fort in einem kalten **Land**
steht Wanjas Haus am **Waldesrand**

Für geübte Leser*innen sind die Pausen zwischen den Reimwörtern bei flüssigem Lesen nur von kurzer Dauer. Es dauert etwa 2-3 Sekunden, bis auf das gelesene Wort <Land> das Reimwort <Waldesrand> folgt. Somit ist der Reim auf Satzebene leicht zu identifizieren. Für Leseanfänger*innen kann der Zeitraum zwischen den Reimwörtern (je nach Lesegeschwindigkeit) deutlich länger, etwa zwischen 8-16 Sekunden oder länger, andern. Ein überdehntes und synthetisierendes Erlesen der einzelnen Wörter steht dem melodischen Klang des Reims entgegen. Die Reimwörter dabei zu memorieren ist also erschwert.

Da Paul und Jan die erste Bilderbuchseite ausgewählt haben, werden die Anforderungen zum Erlesen der Wörter anhand der Verse auf dieser Seite exemplarisch entfaltet. Die erste Bilderbuchseite enthält Wörter mit mehrgliedrigen Graphemen (z. B. <Zapfen>, <steht>), langen Wörtern (<Waldesrand>) und Buchstaben, die häufig erst später im Anfangsunterricht thematisiert werden (z. B. *ä*, *z*, *ß*). Sie können allesamt für Leseanfänger*innen herausfordernd sein.

Beim Abschreiben sollen die Schüler*innen die abgedruckte Schrift im Bilderbuch graphisch reproduzieren. Das Abschreiben gilt meist als eine Übungsform und dient zur Festigung/Verbesserung der Schreibflüssigkeit. Es kann aber auch eingesetzt werden, um Entdeckungen an Schrift zu machen. Besonders die Typographie der Bilderbuchschrift bietet Potenzial für die Beobachtungen der Schüler*innen (siehe Kap. 9.2). Bei dieser handelt es sich um eine Serifenschrift⁸⁵, die sich vom Schreiblehrgang des Anfangsunterrichts abhebt, der in einer serifenlosen Grundschrift erfolgt.

85 Unter Serifen versteht Spitzmüller Endstriche an Buchstaben, wie sie z.B. bei der Schriftart Times New Roman vorliegen. Beim A finden sich beispielsweise kleine Querstriche an den diagonalen Linien. Eine Schrift ohne Serifen wird als Groteskschrift bezeichnet (vgl. Spitzmüller 2016: 209). Ihr fehlen diese Endstriche. Der Vergleich eines Wortes in einer Schrift mit und in einer Schrift ohne Serifen macht den Unterschied deutlich. Während das Wort „Beobachtung“ in der Schrift „Times New Roman“ acht Buchstaben mit Serifen aufweist, gibt es in der Schrift „Calibri“ keine Serifen bei „Beobachtung“.

Nach Adamina/Hild (2019: 127) kann die Aufgabe als halboffene Aufgabe verstanden werden. Der geschlossene Teil der Aufgabe bezieht sich auf das Abschreiben, da Schrift reproduziert werden soll. Eine Ergebnisoffenheit besteht in der Auswahl des Reims. Diese Offenheit lässt unterschiedliche Schreibprodukte der Schüler*innen zu, die sich auch in der jeweiligen Begründung unterscheiden können. Das Begründen gilt als zentrales Merkmal für halboffene Aufgaben (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist das Arbeitsblatt kaum strukturiert und macht keine kleinschrittigen Vorgaben.

Analyse des Arbeitsproduktes

Das Arbeitsprodukt von Paul und Jan (siehe Abb. 31) lässt zwei unterschiedliche Handschriften erkennen: In einer davon wurde der Stift beim Schreiben kräftiger aufgedrückt (unterstrichelt), in der anderen leichter (umrandet). Daher lässt sich darauf schließen, dass ein Schüler 3,5 Zeilen verschriftet hat und der andere Schüler 1,5 Zeilen. Ungewöhnlich ist, dass die ersten drei Zeilen des Arbeitsblattes leer sind. Es wurde also erst ab der vierten Zeile befüllt.

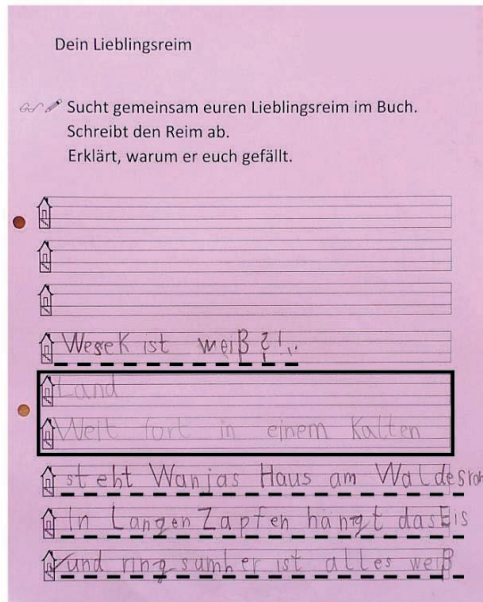


Abb. 31: Arbeitsprodukt von Paul und Jan

In der ersten beschriebenen Zeile⁸⁶ steht *<Wesek ist weiß?!> was „Witzig ist weiß?!“ bedeuten soll. Dieser Teilsatz ist nicht auf der Bilderbuchseite enthalten, sondern zeigt die Gedanken der Schüler zum zweiten Teil der Aufgabe („Erklärt, warum er (der Reim) euch gefällt.“). Da dieser Teil in der obersten Zeile steht, liegt die Vermutung nahe, dass die Schüler die zweite Aufgabe zuerst erledigt haben. Die Satzaussage „witzig ist weiß“ lässt vermuten, dass die Schüler die Strophe ausgewählt haben, weil sie das Wort <weiß> witzig finden oder weil etwas Witziges weiß ist. Für die Schüler scheint einerseits von Bedeutung zu sein, dass etwas witzig ist und andererseits spielt das Wort <weiß> eine Rolle. Das Wort <weiß> hat darüber hinaus auch einen engen Bezug zur Bilderbuchseite, da Wanjas Haus komplett in der weißen Seite versinkt. Dass dieser Satz in der obersten Reihe steht, könnte für seine Bedeutsamkeit sprechen. Das Schreibprodukt der Schüler beginnt in der nächsten Zeile mit dem Wort <Land> und darunter haben sie <Weit fort in einem kalten> notiert. Da die Schüler den Vers „Weit fort in einem kalten **Land**“ abschreiben, ist davon auszugehen, dass das zuerst aufgeschriebene Wort <Land> noch zu dem Satz gehört. Unklar ist anhand des Schreibproduktes, wie der Zeilenumbruch nach oben zustande kommt. Ab der vierten Zeile wirft das Schreibprodukt kaum Fragen auf, es zeigt eine leserliche Wiedergabe der abgeschriebenen Vorgabe.

Perspektivierung des Arbeitsproduktes durch den Bearbeitungsprozess

Der Zeilenumbruch lässt sich anhand des Schreibproduktes nicht eindeutig erklären. Er erschließt sich jedoch schnell, wenn man den sequenziellen Verlauf der Aufgabenbearbeitung berücksichtigt. Der Zeilenumbruch nach oben, die Begründung <*Wesek ist weiß?!> in der obersten Zeile und die drei freien Reihen kommen zustande, weil die beiden Schüler das Arbeitsblatt in der Zeilenrichtung von unten nach oben befüllen (siehe Abb. 32).

86 Die Nummerierung erfolgt hier ausgehend von der ersten beschriebenen Zeile (also Zeile 4).

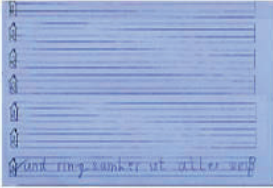
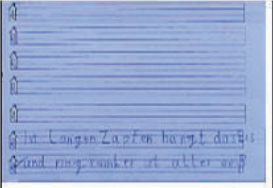
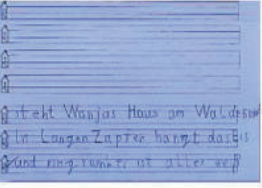
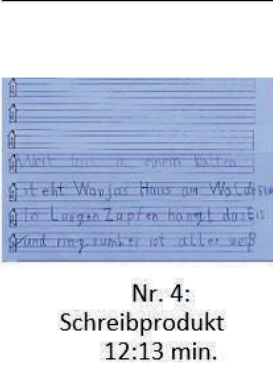
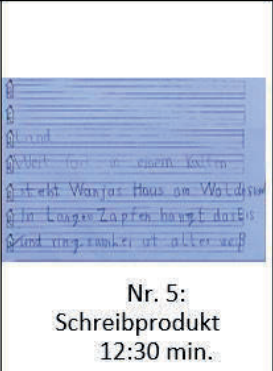
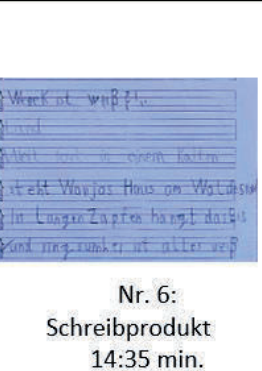
		
<p style="text-align: center;">Nr. 1: Schreibprodukt 2:17min.</p>	<p style="text-align: center;">Nr. 2: Schreibprodukt 6:45 min.</p>	<p style="text-align: center;">Nr. 3: Schreibprodukt 9:20 min.</p>
		
<p style="text-align: center;">Nr. 4: Schreibprodukt 12:13 min.</p>	<p style="text-align: center;">Nr. 5: Schreibprodukt 12:30 min.</p>	<p style="text-align: center;">Nr. 6: Schreibprodukt 14:35 min.</p>

Abb. 32: Arbeitsprodukte im sequenziellen Verlauf der Bearbeitung

Die Schüler haben während der Aufgabenbearbeitung damit begonnen, den letzten (also untersten) Vers aufzuschreiben (siehe Abb. 32, Nr. 1). Dass sie mit diesem Vers beginnen, deutet darauf hin, dass er eine besondere Bedeutung für sie hat. Da dieser Vers das Wort „weiß“ beinhaltet und die Schüler darauf bei der Bearbeitung der zweiten Aufgabe verweisen, erscheint der Beginn mit diesem Vers plausibel.

Das Abschreiben dieses Verses steht außerdem in Bezug zur Gestaltung der Bilderbuchseite: Im Bilderbuch steht der Vers ganz unten am Ende der Seite. Und so schreiben die Schüler diesen ebenfalls nach ganz unten auf das Arbeitsblatt.

Die Schüler schließen mit dem vorletzten Vers auf der Bilderbuchseite an, den sie in ihrem Arbeitsblatt eine Zeile darüber eintragen (siehe Abb. 32, Nr. 2). Diese Vorgehensweise erschwert die Einschätzung des Schreibplatzes, was beim Eintragen des Verses „steht Wanjas Haus am Waldesrand“ deutlich wird (siehe Abb. 32, Nr. 3). Das Wort <Waldesrand> wurde sehr eng bis

zum äußersten Ende des Seitenrandes aufgeschrieben und die Zeile wurde dazu erweitert. Anders verhält sich dies bei dem ersten Vers („Weit fort in einem kalten Land“) und dem Ausweichen in die oberste Reihe, wodurch der Zeilenumbruch nach oben entsteht. Die Befüllung des Arbeitsblattes von unten nach oben lässt eine eigene Logik erkennen, die dem unterrichtlichen Vorgehen entgegensteht. Denn die Schüler*innen schreiben im sprachlichen Anfangsunterricht sonst immer in der Schreibrichtung von oben nach unten. Diese Logik soll im Folgenden näher beschrieben werden.

8.3.2 Überblick über die Makrostruktur der Aufgabenbearbeitung

Mit Blick auf den Bearbeitungsprozess der Abschreibaufgabe von Paul und Jan lassen sich auf makrostruktureller Ebene mehrere Abschnitte bestimmen. Hierzu wurden nach Deppermann (2008: 52) Themensegmente und Handlungsschritte ermittelt, um die Besonderheiten und Merkmale des segmentalen Verlaufs fassbar zu machen. Die Schüler starten direkt in die Kernphase der Aufgabenbearbeitung, indem sie Handlungsschritte vollziehen, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind. Die Eröffnungsphase ist auf der Videoaufzeichnung nicht enthalten.⁸⁷

Die Aufgabenbearbeitung beginnt direkt mit der *Kernphase* in der mit dem Lesen auf der ersten Bilderbuchseite begonnen und die Abschreibeinheit festgelegt werden („und ringsumher ist alles weiß“) (siehe Kap. 8.3.4). Nach dem Festlegen der Abschreibeinheit folgt das Abschreiben dieser Einheit und das Bewerten im Sinne der Aufgabe.

Wiederholende Handlungssegmente

Innerhalb der Kernphase fallen wiederholende Handlungssegmente auf, die während der Bearbeitung mehrfach auftreten und somit einen Eindruck vermitteln, womit sich die Schüler*innen während der Bearbeitung beschäftigen. Auffallend sind:

- das Abschreiben und das Auffordern zum Abschreiben,
- das Antizipieren und das Erfinden von Wörtern und Satzinhalten sowie
- das Amüsieren und Lachen.

Das wiederholende Handlungssegment *Abschreiben* ist vor dem Hintergrund der Aufgabe erwartbar, da das Abschreiben explizit durch die

⁸⁷ Möglicherweise fand eine Eröffnung der Aufgabenbearbeitung vor Aufzeichnungsbeginn statt. Dabei könnten sich die Schüler*innen z. B. über das Arbeitsmaterial ausgetauscht haben, sie könnten das Arbeitsblatt herumgedreht haben oder geklärt haben, was zu tun ist. Dies ist im Videomaterial jedoch nicht enthalten.



Aufgabenstellung herausgefordert wird. Das *Auffordern zum Abschreiben* zeigt sich als sprachliche Tätigkeit, durch die die Schülerrolle aufrechterhalten wird (siehe hierzu Kap. 8.3.3). Es fügt sich somit in den institutionellen Rahmen der Aufgabenbearbeitung ein und lässt eine Produktionsorientierung erkennen (vgl. Breidenstein 2006: 215).







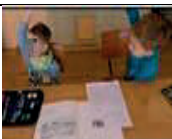
Hingegen ist das *Antizipieren und Erfinden* von Satzinhalten im Zusammenhang mit der Abschreibeaufgabe, die die Reproduktion bereits vorhandener Inhalte erfordert, kaum erwartbar. Diese Tätigkeiten zeigen vielmehr eine eigensinnige Bearbeitung der Aufgabe, die sich am Vergnügen des sprachlichen Inhaltes ausrichtet (vgl. Kap. 8.3.5) und verknüpft ist mit dem dritten mehrfach wiederholten Handlungssegment (*Amüsieren und Lachen*). Dies bildet eine Schnittstelle des Rollenhandelns auf Vorder- und Hinterbühne und zwischen sozialer und fachlich-inhaltlicher Ebene (siehe Kap. 2.3).


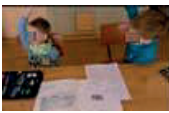
8.3.3 Soziale Ebene

Die beiden Schüler führen (insbesondere zu Beginn der Bearbeitung) Handlungsschritte aus, die die Bearbeitung vorantreiben und damit Teil der Vorderbühne des Unterrichts sind. Das Einleiten von Handlungsschritten vollzieht sich durch Abstimmungsprozesse, die in einer gemeinsamen Annäherung und Einigkeit münden. Dies wird im nachfolgenden Beispiel deutlich. Vor Beginn der Sequenz hat Paul den letzten Vers der Bilderbuchseite „und ringsumher ist alles weiß“ in die unterste Zeile des Arbeitsblattes eingetragen.

Beispiel 14: „wir müssen uns mal melden“ | 19:08 min. | 02:37- 02:57 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
69	Paul	fertig			
70	Jan	ja was solln wir da hin schreiben?		Jan schaut Paul an. Er hebt seine Hand hoch.	







TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
71	Paul	keine ahnung			
72				Jan hält sich die Hand an den Kopf. Paul schaut zur Seite.	
73	Paul	wir sind fertig		Jan hält sich die Hand an den Kopf. Paul schaut zur Seite.	
74		(--)			
75		lödelödelö			
76	Jan	nei:n (-)		Jan schaut Paul an. Paul schaut Jan an und dann in den Raum.	
77		wir müssen uns mal melden			
78					
79	Jan & Paul	<<lachend> (3)		Paul zeigt auf, dann zeigt Jan auf.	
80	Jan	ja wir wissen nicht wies weiter geht		Jan und Paul zeigen auf. Sie schauen in den Raum.	
81	Paul	ja		Jan und Paul zeigen auf. Sie schauen in den Raum.	






TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
82	Jan	vielleicht wissen die das		Jan und Paul zeigen auf. Sie schauen in den Raum.	
83	Paul	genau		Jan und Paul zeigen auf. Sie schauen in den Raum.	

Paul setzt die Beendigung der Aufgabe fest („fertig“, Z. 69), dem Jan zunächst zustimmt („ja“, Z. 70). Dann impliziert Jan jedoch, dass die Aufgabe noch nicht beendet ist („was solln wir da hinschreiben?“, Z. 70). Die Verwendung des Modalverbs „solln“ deutet auf den institutionellen Kontext hin, in dem sich die Schüler befinden: Ihnen wurde durch die Aufgabe die Anweisung erteilt, etwas abzuschreiben. Mit seiner Frage („was solln wir da hinschreiben?“) etabliert Jan einen Zugzwang, der auf den Weitergang der Bearbeitung bezogen ist. Paul bedient den Zugzwang, indem er antwortet und sein Unwissen bekundet („keine Ahnung“, Z. 71). Paul bezieht sich auf seine vorherige Äußerung zurück („wir sind fertig“, Z. 73), dem Jan explizit widerspricht („ne:in“, Z. 76). Beide Schüler bringen gegensätzliche Positionen ein: Paul erklärt die Aufgabe für beendet, Jan erklärt sie für noch nicht beendet. Der daraus resultierende Widerspruch wird sodann nach außen gegeben („wir müssen uns mal melden“, Z. 78). Die Modalverb-Formulierung „müssen“ deutet eine Verpflichtung an. Durch ihr darauffolgendes Lachen (Z. 79) könnte das Nachfragen als etwas Belustigendes markiert werden oder es könnte Ausdruck von Verlegenheit sein. Die beiden Schüler positionieren sich als arbeitsbereit und adressieren Personen als befugt, ihnen den Fortgang des Bearbeitungsprozesses zu erläutern („ja wir wissen nicht wies weiter geht“ und „vielleicht wissen die das“, Z. 80-82). Dieses Vorgehen spiegelt bekannte Muster der unterrichtlichen Interaktion wider, in denen Lehrpersonen (und andere Erwachsene) den meisten Gesprächsraum einnehmen (vgl. z. B. Mehan 1979).

Nachdem die Interaktion mit dem Erwachsenen ergeben hat, dass der Bearbeitungsprozess noch nicht beendet ist, sondern der ganze Reim abgeschrieben werden soll, fängt Paul an, den vorletzten Satz abzuschreiben. Jan spricht Paul dabei an.

Beispiel 15: „wir machen hier nur blödsinn“ | 19:08 min. | 04:51-05:27 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
149 150 151 152 153	Jan	paul du hast einfach nur mal das und dann und dann fertig	Paul schreibt ein <l> auf.	Jan zeigt auf den von Paul geschriebenen Satz <i>und ringsumher ist alles weiß.</i>	
154 155	Paul	und dann auf einmal disch		Paul und Jan schauen sich an. Paul macht eine ruckartige Bewegung nach unten.	
156	Jan	äh das sehen die		Jan zeigt in die Kamera.	
157				Paul schaut in die Kamera und lächelt breit.	
158	Paul & Jan	<<lachend> (3)			
159	Paul	wir machen hier nur blödsinn			
160		(13)	Paul schreibt <ang> auf (<lang>).		

TZ	Akteur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
161				Jan macht mit seinen Händen schnelle Bewegungen vor seinem Kopf. Er schaut dabei in die Kamera, Paul schaut Jan an.	
162	Jan & Paul	<<lachend>	Paul schaut auf die Bilderbuchseite.		
163			Paul schreibt en auf (<langen>).		
164	Paul	das ist voll witzig	Paul schaut auf die Bilderbuchseite.		
165	Jan	<<lachend ja>			

Jan spricht seinen Tandempartner an („paul“, Z. 149), adressiert ihn direkt („du hast“, Z. 150) und hebt seine bisherige Tätigkeit hervor („einfach nur mal das“, Z.150f.). Durch die Verwendung des Adjektivs „einfach“ sowie des Adverbs „nur“ in Verbindung mit seiner Zeigegeste auf den von Paul geschriebenen Satz, wird die bisherige Arbeitshandlung als eine begrenzte gekennzeichnet. Unter Berücksichtigung des vorherigen Interaktionsverlaufs positioniert Jan Paul damit als ein Schüler, der die Bearbeitung zu schnell abgeschlossen hat („und dann und dann fertig“, Z. 152f.). Durch die direkte Ansprache („paul du





hast“, Z. 149f.) nimmt Jan sich selbst aus dem Bearbeitungsprozess heraus. Die Verantwortung für die zu schnelle Beendigung wird damit Paul zugeteilt. Paul markiert den Punkt im Gespräch mit dem Erwachsenen, durch den deutlich wurde, dass die Aufgabenbearbeitung noch nicht beendet ist („und dann auf einmal disch“, Z. 154f.). Die von Jan an ihn zugewiesene Fremd-Positionierung als Zuständiger für die Bearbeitung nimmt Paul an, indem er die Abschreibetätigkeit fortführt.






Jan thematisiert daraufhin die Aufnahmesituation („äh das sehen die“, Z. 156). Er macht die Erhebungssituation explizit zum Gesprächsgegenstand und markiert diese als Besondere. Ob er mit „das“ die fälschlich frühzeitige Beendigung der Bearbeitung oder Pauls Geste meint, bleibt offen. Beide Schüler lachen (Z. 158), womit die Situation als eine Komische markiert wird. An die Komik schließt Paul an, indem er ihren Bearbeitungsprozess bewertet („wir machen hier nur blödsinn“, Z. 159). Die Verwendung des Adverbs „nur“ deutet an, dass es eine andere Erwartungserwartung im schulischen Kontext gibt: nämlich anderes als Blödsinn zu machen. Die Weiterführung des Schreibens durch Paul (Z. 160) deutet auf die Wiederaufnahme der geforderten Tätigkeit hin, die durch den „Blödsinn“ unterbrochen wurde. Jan schließt an den aufgeführten „Blödsinn“ an, indem er mit seinen Händen schnelle Bewegungen vor seinem Kopf macht, wobei er in die Kamera schaut (Z. 161). Damit führt Jan den von Paul eingebrachten Aspekt („wir machen hier nur blödsinn“) weiter, woraufhin beide Schüler lachen (Z. 162). Beide sind sich über die Komik der Situation einig („das ist voll witzig“, Z. 164).


Die Sequenzanalysen machen die enge Verbindung zwischen Vorder- und Hinterbühne bei der Aufgabenbearbeitung deutlich. So thematisieren die Schüler einerseits die (Un-)Angemessenheit ihrer Tätigkeiten mit Blick auf den Bearbeitungsprozess. Sie stellen sich als Schüler dar, die die Aufgabe erledigen und Rücksprache halten, nachdem sie glauben, diese beendet zu haben. Auch die Wiederaufnahme der Verschriftungstätigkeiten ist Teil der Vorderbühne, die den Eindruck als arbeitswillige und engagierte Schüler stärken. Zugleich nutzen die beiden Schüler die Aufgabenbearbeitung als Raum zur Belustigung, in der sie durch Gestik, Mimik, Lachen sowie durch sprachliche Markierung eine komische Situation herstellen.

Die Überlagerung von Vorder- und Hinterbühne lässt sich am nachfolgenden Beispiel weiter ausdifferenzieren. Zuvor hatte Paul bereits folgende Sätze beschrieben: <und ringsumher ist alles weiß>, <in langen Zapfen hängt das Eis> sowie <steht Wanjas Haus am Waldesrand>). Nach Beendigung des letzten Satzes übergibt Paul die Abschreibetätigkeit an Jan und sie vollziehen einen Schreiber*innenwechsel. Bei dem Satz, den Jan nun abschreiben soll, handelt es sich um den ersten der Bilderbuchseite: <Weit fort in einem kalten Land.>

Beispiel 16: „das kann ich auch“ | 19:08 Min. | 09:43-10:32 Min.

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
286	Paul	hier schreiben sie herr opelmann		Paul legt das Arbeitsblatt vor Jan ab. Paul und Jan schauen darauf.	
287 288	Jan	okay ich zieh mir dann mal kurz aus der nase nen popel		Jan schaut zu Paul. Paul macht Bewe- gungen in die Kamera.	
289	Paul & Jan	<<lachend> (14)		Jan und Paul beugen sich zur Tischplatte runter.	
290	Paul	[vait]	Jan schreibt ein großes <W> auf.	Jan und Paul schauen auf das Bilder- buch.	
291			Jan schreibt ein <e> und ein <i> auf.	Jan und Paul schauen auf das Arbeits- blatt.	
292	Paul	hier guck mal jan		Paul steckt sich seinen Stift kurz in die Nase. Paul und Jan schauen auf das Arbeits- blatt. Paul beugt sich zu Jan runter.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
293	Jan	weit	Jan schreibt ein <t> auf (<Weit>).	Paul und Jan schauen auf das Arbeitsblatt. Paul beugt sich zu Jan runter.	
294	Paul	ich hab mit meinem stift in der nase gepopelt		Paul und Jan schauen auf das Arbeitsblatt. Paul beugt sich zu Jan runter.	
295	Jan	ok ok		Jan steckt sich den Finger in die Nase. Er schaut dabei Paul an. Paul schaut auf die Bilderbuchseite.	
296	Paul	wai:t fo:r:t		Paul schaut auf die Bilderbuchseite, Jan schaut Paul an und steckt seinen Finger kurz in den Mund.	
297	Jan	oh guck mal		Jan und Paul schauen sich an. Jan steckt sich seinen Finger in die Nase und dann in den Mund.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
298	Paul	<<lachend>>das kann ich auch>		Paul steckt sich erst seinen Finger in die Nase und dann in den Mund. Er schaut dabei Jan an.	

Der Schreiber*innenwechsel wird von Paul durch Zuschieben des Arbeitsblattes initiiert („hier“, Z. 286) und von Jan angenommen. Sprachlich wird der Schreiber*innenwechsel über Höflichkeitsformen eingeleitet („schreiben sie herr“, Z. 286), die typisch für die Kommunikation unter fremden Erwachsenen sind und von den Schülern wie in einem Rollenspiel umgedeutet werden. Begleitet wird die Ansprache in der Höflichkeitsform durch den erfundenen Namen „opelmann“ (Z. 286), der ebenfalls die Hinterbühne durchscheinen lässt, indem reimend an ihn angeschlossen wird („ich zieh mir dann mal kurz aus der nase nen popel“). Die beiden Schüler lachen 14 Sekunden lang über den Witz, der sich einerseits in der Reimform zeigt (Opel-Popel) und andererseits einen Tabubruch markiert, da das Popeln in der Nase als unangemessenes Verhalten auf der Vorderbühne gilt und somit Ausdruck von Privatheit darstellt.





Die Schüler wenden sich auf der Vorderbühne wieder ihrer Arbeit zu und benennen das nächste Wort („[vait]“, Z. 290), das sodann aufgeschrieben wird (Z. 290f.). Die Schülerrolle überschneidet sich durch die Bezugnahme auf das Reimwort „Popel“ wieder mit der Peer-Rolle, indem Paul Jan adressiert („hier guck mal jan“, Z. 292) und sich dabei seinen Stift in die Nase steckt. Dies kommentiert Paul („ich hab mit meinem stift in der nase gepopelt“, Z. 294). Der Tabubruch wird somit nicht nur verbal verkündet, sondern auch in die Tat umgesetzt. Paul nimmt seine Rolle als Schüler wieder ein, indem er die nächsten aufzuschreibenden Worte auf der Bilderbuchseite benennt („wait fo:r:t, Z. 296). Jan geht noch einen Schritt weiter, indem er seinen Finger in die Nase und dann in den Mund steckt (Z. 297), woraufhin Paul lacht und selbiges tut („<<lachend>>das kann ich auch>“, Z. 298). Es entsteht eine Art Wettbewerb zwischen den Schülern, wer beim Popeln (als Ausdruck von Privatheit) weiter geht.









Die Analyse der sozialen Ebene zeigt im Fall von Paul und Jan eine deutliche Überlagerung in ihren Handlungen als Schüler und als Peers. Anders als bei Jan und Leo sowie bei Carina und Melanie ist eine Privatheit erkennbar, die im Horizont des Inhaltes der Aufgabe (Reime) ausgelebt wird.





8.3.4 Arbeitsorganisatorische Ebene

Die starke Präsenz von Interaktionsthemen auf der sozialen Ebene lässt die arbeitsorganisatorische Ebene in den Hintergrund treten. Dies zeigt sich darin, dass es insgesamt wenige Aushandlungen über organisatorische Themen gibt. Die Arbeitsorganisation spielt hauptsächlich zu Beginn der Aufgabebearbeitung und in Überleitungsphasen (also nach der Beendigung einer (Teil-)Aufgabe und dem Beginn der nächsten) eine Rolle, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

Beispiel 17: „sollen wir den reim schreiben?“ | 19:08 Min. | 00:00-00:55 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
01 02	Paul	fo:rt i:n einem klei ka:lte:n la:nd	Paul und Jan sind beide über das Bilderbuch gebeugt.		
03	Jan	ich weiß gar nicht wo du bist		Jan schüttelt leicht den Kopf. Er nimmt die Hände hoch	
04	Paul	sta:t wanjas haus am waldesrand	Paul schaut auf das Bilderbuch.	Die Person hinter der Kamera klatscht einmal in die Hände.	
05	Jan	<<lachend>	Paul schaut auf das Bilderbuch.	Jan hebt seinen Kopf nach oben und lacht.	
06 07	Paul	i:n la:ng wo ist weiß?	Jan und Paul schauen beide auf das Bilderbuch.		

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
08	Jan	[v:]	Jan und Paul schauen beide auf das Bilderbuch.		
09 10 11	Paul	[va::is] (--) weiß	Jan und Paul schauen beide auf das Bilderbuch.		
12		(2)	Jan und Paul schauen beide auf das Bilderbuch.		
13	Paul	hier weiß		Paul zeigt auf das letzte Wort auf der ersten Bilderbuchseite.	
14 15 16	Paul	alle:s (--) und ri:ngs:umer ist alles weiß	Jan und Paul schauen beide auf das Bilderbuch.		
17 18	Jan	ähm los solln wir DEN reim schreiben?		Jan greift in sein Mäppchen. Paul ebenfalls in seins.	
19	Paul	solln wir ganz viele schreiben?		Paul nickt.	
20	Jan	nein nein nein		Jan schüttelt den Kopf. Paul greift zum Bilderbuch, das am Tisch festgeklebt ist.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
21	Paul	oha ich krieg das ding nicht weg		Paul zieht an dem Bilderbuch, das auf dem Tisch angeklebt ist.	
22	Jan	nur eins		Jan und Paul schauen sich an	
23		(--)			
24		nur ein reim			
25	Paul	okay			
26		dann sind wir dann fertig			
27	Jan	nein dann müssen wir		Jan schaut Paul an. Paul hält seinen Stift in der Hand.	
28		noch (--)			
29		oh hab ich vergessen			
30	Paul	ja also wir schreiben den ganzen da unten		Paul zeigt auf den letzten Vers auf der Bilderbuchseite.	

Die Aufgabenbearbeitung wird durch Paul eröffnet, der den ersten Vers auf der Bilderbuchseite vorliest („Weit fort in einem kalten Land“). Jan signalisiert einen fehlenden Anknüpfungspunkt („ich weiß gar nicht wo du dran bist“, Z. 03). Die Verwendung der Verstärkung „gar“ („gar nicht“) und die Ansprache mit dem Personalpronomen („du“) deuten darauf hin, dass Jan nicht an der Aufgabenbearbeitung teilnehmen kann. Paul liest auf der ersten Bilderbuchseite weiter (Z. 04) und zeigt sich damit als ein Schüler, der die Aufgabenbearbeitung vorantreibt. Paul fragt nach der Position des Wortes <weiß> („wo ist weiß?“, Z. 06f.), das sich im letzten Vers der ersten Bilderbuchseite befindet (<und ringsumher ist alles **weiß**>). Am Suchprozess beteiligt sich Jan, was an der Äußerung des Anlautes („[v:]“, Z.08) sowie seinem Blick auf die Bilderbuchseite deutlich wird. Paul, der wie Jan auf das Bilderbuch schaut, deutet

auf die Fundstelle („hier weiß“, Z. 13) und liest den Vers vor („und ri:ngs:umer ist alles weiß“, Z. 16). Der Beginn der Aufgabenbearbeitung ist demnach maßgeblich von den Initiationen Pauls gekennzeichnet, in die Jan unterstützend einsteigt. Dabei steht das Wort <weiß> thematisch im Vordergrund, das bestimmte Eigenschaften hat (den Buchstaben β).⁸⁸

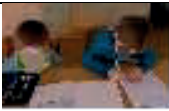
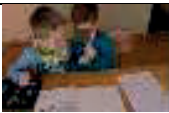




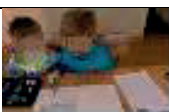
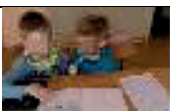
Jans anschließender Gesprächsschritt („ähm los solln wir DEN reim schreiben?“, Z. 17f.) ist organisatorischer Art, denn sprachlich markiert die Verwendung des Adverbs „los“ die Einleitung des nächsten Handlungsschrittes. Die Modalverbkonstruktion „solln schreiben“ konkretisiert, um welche Tätigkeit es sich bei diesem Schritt handelt. Die Frageform eröffnet zugleich Raum für Widerspruch und deutet auf eine abstimmende Funktion hin, an die Paul anknüpft, indem er den Vorschlag von Jan ergänzt („solln wir ganz viele schreiben?“, Z. 19). Die Verwendung des Personalpronomens „wir“ durch beide Schüler deutet an, dass die Arbeitssituation als eine gemeinsame definiert wird.



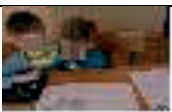



Pauls Vorschlag („solln wir ganz viele schreiben?“, Z. 19) wird durch Jan abgelehnt („nein nein nein“, Z. 20) woraufhin ein Gegenvorschlag folgt („nur eins (-) nur ein reim“, Z. 22f.). Die Schüler erarbeiten die einzuleitenden Arbeitsschritte in beidseitiger Beteiligung, die Widersprüchen und Einwänden standhält und zu einem gemeinsamen Verständnis führt („okay“, Z. 25). Die Arbeitsorganisation richtet sich an der Reihenfolge der Arbeitsaufträge aus: Zunächst wird der abzuschreibende Inhalt ermittelt („wo ist weiß?“, Z. 07), dann wird dieser als Abschreibeinheit festgelegt („solln wir DEN reim schreiben?“, Z.18). Jan und Paul übernehmen Tätigkeiten und führen Handlungen aus, die ihrer Rolle als Schüler entsprechen.

Im Verlauf der Bearbeitung entwickelt sich eine Form der Arbeitsorganisation, in der die Schüler durch ihre Äußerungen und Handlungen (also implizit) unterschiedliche Zuständigkeiten etablieren. Dies soll anhand des nachfolgenden Beispiels entfaltet werden. Zuvor hatte Paul den vorletzten Vers abgeschrieben („in langen Zapfen hängt das Eis.“) und gerade die Schreibung des letzten Wortes (<Eis>) beendet.

88 Im weiteren Verlauf der Aufgabenbearbeitung wird besprochen, dass den beiden Schülern das β als Buchstabe besonders gut gefällt und sie dieses witzig finden.

Beispiel 18: „los, schreib weiter“ | 19:08 Min. | 06:41-07:05 Min.

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
189 190	Jan	oh [ai:s] da steht eis	Paul schreibt ein i und ein s auf (<Eis>).	Jan schaut auf das Bilderbuch, Paul schaut auf das Arbeitsblatt.	
191	Paul	okay		Paul schaut auf das Bilderbuch, Jan schaut auf das Arbeitsblatt.	
192 193	Jan	dürfen wir dürfen wir denn da ein eis essen		Jan und Paul schauen beide auf das Bilder- buch.	
194	Jan & Paul	<<lachen> (3)		Jan und Paul schauen sich gegenseitig an.	
195	Jan	los schreib weiter		Jan und Paul schauen auf das Bilderbuch.	
196	Paul	ja ich bin jetzt hier		Paul zeigt mit seinem Stift auf die vorletzte Zeile von unten („in langen Zapfen hängt das Eis“).	
197 198	Paul	äh da (-) oh nein		Paul zeigt mit seinem Stift auf die drittletzte Zeile von unten („steht Wanjas Haus am Waldesrand“).	
199	Jan	is der wo du [xxx]		Jan zeigt auf den letzten Vers	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
				der Bilderbuchseite.	
200	Paul	der letzte satz machst du aber		Paul beugt sich zu Jan rüber. Paul und Jan schauen beide auf das Bilderbuch.	
201	Jan	den?	Jan zeigt auf den ersten Vers auf der Bilderbuchseite.	Paul ist zu Jan gebeugt. Paul und Jan schauen beide auf das Bilderbuch.	
202	Paul	ja		Paul nickt. Paul und Jan schauen beide auf das Bilderbuch.	
203	Jan	jut		Jan nickt. Paul und Jan schauen beide auf das Bilderbuch.	
204	Paul	ich bin da aber noch nich		Paul bewegt sich in Richtung des Arbeitsblattes.	
205		(-)			
206		ich dong dong dong			
207	Jan	ich bum bum bum		Paul und Jan schauen beide auf das Bilderbuch.	

Das aufgeschriebene Wort <Eis> wird von Jan aufgegriffen, der vorliest („oh [ai:s]“, Z. 189) und feststellt „da steht Eis“ (Z. 190). Dieses Wort versetzt er in einen neuen Kontext („dürfen wir denn da ein eis essen“, Z. 193). Jans Äußerung spielt mit schulischen Normen, die das Essen von Eis bei der Aufgabenbearbeitung ausschließen. Diese Norm wird sprachlich durch die Verwendung des Verbs „dürfen“ zum Ausdruck gebracht, das in der Frageform

auf die Notwendigkeit der Erlaubnis hindeutet und in Verbindung mit der Partikel „denn“ andeutet, dass dies im Unterschied zum sonstigen Unterrichtszustand steht. Das Eis essen wird damit zur privaten Freizeittätigkeit, die im Gegensatz zu schulischen Normen steht. Dies führt zu Belustigung, die durch beidseitiges Lachen der Schüler zum Ausdruck kommt (<<lachen> (3), Z. 194). Jan unterbricht die Belustigung und lenkt den Abschreibeprozess in der sprachlichen Form des Imperativs als Zuweisung zurück zur Aufgabe („los schreib weiter“, Z. 195). Der Witz wird schlagartig beendet und die Schülertätigkeit veranlasst. Jan positioniert sich damit als Schüler, der Witze macht und lustig ist, der aber auch die notwendigen Tätigkeiten zur Erfüllung der Aufgabe einfordert. Durch Pauls Zeigen und Kontextualisieren („ja ich bin jetzt hier“, Z. 196) schafft er einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsraum und akzentuiert zugleich die bisherigen Schreibtätigkeiten, indem er auf den derzeitigen Stand beim Abschreiben verweist. Dies ist arbeitsorganisatorisch relevant, weil es den Stand der Bearbeitung darlegt, von dem ausgehend der weitere Fortgang der Aufgabenbearbeitung mitbestimmt wird („der letzte satz machst du aber“, Z. 200). Auf die Kontextualisierung des bisherigen Arbeitsstandes folgt ein planerischer Ausblick auf den weiteren Fortgang der Bearbeitung, der die Abgabe des Zuständigkeitsbereichs von einem Schüler an den anderen (in Form eines Schreiber*innenwechsels) ankündigt.

8.3.5 *Fachlich-inhaltliche Ebene*

Das Spannungsfeld zwischen Vorder- und Hinterbühne wirkt auch auf die fachlich-inhaltliche Ebene. Wie bereits beschrieben, sollen die Schüler zur Erfüllung der Aufgabe ihren Lieblingsreim aus dem Bilderbuch abschreiben (siehe Kap. 8.3.1). Das Arbeitsblatt ist so konzipiert, dass der Lieblingsreim in die vorgegebene Lineatur eingetragen werden soll. Betrachtet man die Entstehung des Arbeitsproduktes im Verlauf (siehe Abb. 32, in Kap. 8.3.1) und berücksichtigt unterschiedliche Zeitpunkte, so fällt auf, dass sich die Schüler beim Abschreiben des Reims auf die Gestaltung des Bilderbuchs beziehen: Im Bilderbuch steht der Vers ganz unten. Dies wird beim Abschreiben auf das Arbeitsblatt übertragen.

Die Gestaltung des Schreibblattes verbindet sich hier mit dem fachlich-inhaltlichen Gegenstand der abzuschreibenden Schrift und ist Ausdruck von Vorlagentreue, die zugleich der chronologischen Schreibrichtung von oben

nach unten entgegensteht. Das Arbeitsblatt wird von den Schülern von unten nach oben befüllt.

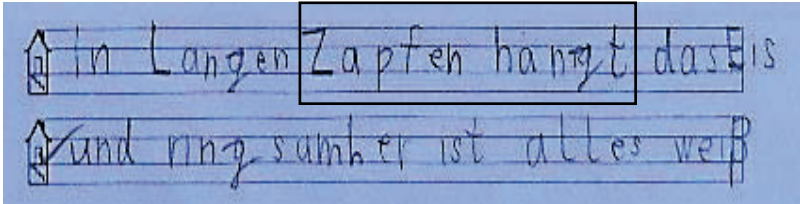

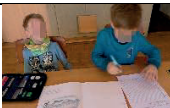








Abb. 33: Schreibprodukt von Jan und Paul, vorletzter Vers

Anhand des Verschriftungsprozesses der Wortschreibungen <Zapfen> sowie <hängt> (siehe Abb. 33) zeigen sich eigenwillige Logiken, bei denen die Schüler Bezug auf Verschriftungspraktiken im Anfangsunterricht nehmen und diese zu ihrem Vergnügen hin umgestalten.

Beispiel 19: „oder [tse:] wie eine zippelpalonese“ | 19:08 Min. | 05:28-05:52 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
166	Paul	so das [tset] wie eine zitrone	Paul schreibt ein großes Z		
167		oder [tse:] wie eine zippelpalonese	auf.		
168	Jan	<<lachend>		Paul ist über das Arbeitsblatt gebeugt, während Jan vor dem Bilderbuch sitzt.	

TZ	Akteur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
169	Paul	[ap] appel	Paul schreibt <ap> auf (<Zap>).		
170	Jan	ap wie apfel o: el			
171	Paul	oder apfel- ohren	Paul schreibt ein <f> auf.		
172	Jan	oder [=apfel			
173	Paul	[= a: pe:	Paul schaut auf die Bilderbuchseite.		
174			Paul schreibt <en> auf (<Zapfen>).		
175	Paul	[tsa:pfe:n]		Paul schaut auf das Arbeitsblatt.	
176	Paul	was für zapfen?	Paul und Jan schauen auf die Bilderbuchseite.		




Paul begleitet das Verschriften des nächsten Buchstabens („so das [tset]“, Z. 166) mit einem Wort, das mit diesem Buchstaben beginnt („wie eine zitrone“, Z. 166). Die Zitrone ist auf der Anlauttabelle, die in der Klasse verwendet wird, das Symbol für den Buchstaben Z/z. Die Art, wie Paul hier auf das Symbol der Anlauttabelle verweist, bezeichnen Lingnau und Mehlem (2012) als „formelhaftes Sprechen“ (zitiert nach Hackbarth/Mehlem 2019: 37). Zuerst wird der Laut geäußert ([tset]“), dann folgt eine Vergleichspartikel („wie“) und dann ein Wort, das den benannten Laut zum Anlaut hat („eine zitrone“). Das formelhafte Sprechen gilt als sprachliches Mittel für die Routine „Unterstützung durch Anlautwort“ (ebd.).






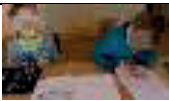


Im vorliegenden Interaktionsverlauf zeigt sich das formelhafte Sprechen nicht als Unterstützung, sondern bildet den Ausgangspunkt von Wort-

neuschöpfungen („oder [tse:] wie eine zippelpalonese“, Z. 167), die belustigen („<<lachend>“, Z. 168). Beim Verschriften der weiteren Buchstaben („[ap]“ sowie <ap>, Z. 169) wird dies weiter aufgegriffen („ap wie apfel o: el“, Z. 170) und eine Korrespondenz hergestellt zwischen der Lautkombination („ap“) und dem Symbol der Anlauttabelle („apfel“). Dies wird zugleich um Teile erweitert, die nicht hinzugehören („o: el“) und eine erneute Wortneuschöpfung gebildet („oder apfelohren“, Z. 171). Die Schüler nutzen das formelhafte Sprechen somit nicht hauptsächlich zur Erzeugung der Schreibung, sondern als sprachspielerische Tätigkeit, die sie beim Verschriften amüsiert.

Die Schüler äußern beim Abschreiben von <Zapfen> Assoziationen zu einzelnen Buchstaben, bis das Wort verschriftet ist (Z. 174). Die Schreibung wird zunächst buchstabenweise entfaltet, ohne dass ein Bezug zum Wort hergestellt wird. Das Aufgeschriebene wird erst nach Beendigung der Schreibung vorgelesen („[tsa:pfe:n]“, Z. 175). Dies führt zu einer Verständnisfrage („was für zapfen?“, Z. 176), die einerseits auf Interesse am Kontext schließen lässt und andererseits andeutet, dass der abgeschriebene Satz hinter den eigenen Assoziationen zurücksteht. Die Funktionalität der Assoziationen lässt sich am nachfolgenden Beispiel weiter ausdifferenzieren. Die Sequenz schließt unmittelbar an dem vorherigen Beispiel an. Paul schreibt als Nächstes das Wort (<hängt>) ab.


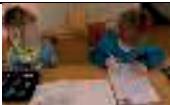



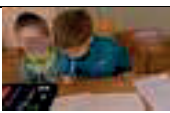
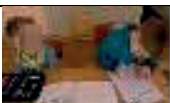

Beispiel 20: „wanja hängt in der nacht im spinnennetz“ | 19:08 Min. | 05:54-06:13 Min.







TZ	Akteur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
177	Paul	hä::ngt		Paul beugt sich zu Jan rüber.	
178	Paul & Jan	<<lachend>		Paul und Jan schauen sich an.	
179	Jan	[=]jetzt schreib was		Jan und Paul schauen beide auf das Bilderbuch.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
180	Paul	[=hängt		Jan und Paul schauen beide auf das Bilderbuch.	
181	Jan	hängt		Jan und Paul schauen auf das Bilderbuch.	
182	Jan	hängt (--) wanja in der nacht	Paul schreibt ein <h> auf.	Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut Paul an.	
183	Paul	wanja in der herd	Paul schreibt ein <ä> auf.	Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut in den Raum.	
184	Paul	hä::ng:		Paul schaut auf das Bilderbuch und dann auf das Arbeitsblatt.	
185	Jan	wanja hängt in der nacht im spinnen- netz	Paul schreibt ein <n> auf.	Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan dreht sich zu Paul rüber.	
186 187	Paul	bääh igitt	Paul schreibt ein <g> auf.	Paul verzieht seinen Mund.	
189	Jan	pfui		Paul schaut auf die Bilderbuchseite. Jan schaut Paul an.	

Anders als bei <Zapfen> startet der Verschriftungsprozess von <hängt> zunächst damit, dass Paul das Wort benennt („hängt“, Z. 177). Dabei beugt er sich zu Jan, dehnt das /ä/ und schaut Jan an. Die beiden lachen und schauen auf das Bilderbuch (Z. 178). Die Situation wird von beiden als eine lustige definiert. Das Lachen unterbricht Jan und adressiert Paul, wobei er ihn in Befehlsform (Imperativ) zum Weiterschreiben auffordert („jetzt schreib was“, Z. 179). Dies zeigt eine Verpflichtung gegenüber ihrer Schülerrolle, die durch das Schreiben erfüllt wird. Pauls zeitgleiches Wiederholen des zu schreibenden Wortes („hängt“, Z. 180) signalisiert eine Aufgabenfokussierung, die ebenfalls der Schülerrolle entspricht. Auch Jan wiederholt das Wort („hängt“, Z. 181) und erfindet dann einen neuen Kontext („hängt wanja in der nacht“, Z. 182). Sprachlich wird das Verb („hängen“) mit dem Protagonisten der Geschichte (Wanja) und dem Schauplatz (nachts) verbunden. Dieser Satz weist Ähnlichkeiten mit dem Titel der Geschichte auf („Es klopft bei **Wanja in der Nacht**“). An den erfundenen Satz schließt Paul an, der sich sprachlich an Jans Formulierung anlehnt („wanja in der“) und ein neues Nomen einsetzt („herd“, Z. 183). Strukturell beginnt Pauls Satz nicht mit dem Verb hängt, sondern mit dem Subjekt Wanja. Daran schließt wiederum Jan sprachlich an, indem er den Satz mit dem Subjekt beginnt („wanja“, Z. 185), das Verb hinzufügt („hängt“, Z. 185) und einen weiteren Kontext erfindet („in der nacht im spinnennetz“, Z. 185). Hierdurch erweitert er seine bisherige Formulierung („hängt wanja in der nacht“, Z. 182) um eine adverbiale Bestimmung („im spinnennetz“). Das Spinnennetz wird im weiteren Verlauf als etwas Ekliges markiert („bääh igitt“, Z. 186f.). Die beiden Schüler nutzen beim Abschreiben einen semantischen Zugang und setzen die Wörter in neue Kontexte. Dabei knüpfen sie jeweils an vorherige Beiträge an. Bei dieser Tätigkeit lösen sich die Schüler von der eigentlichen Satzaussage („in langen Zapfen hängt das Eis“) ab und kreieren eigene Zusammenhänge, die auf die Hauptfigur der Geschichte bezogen sind. Während die Schüler mehrere Sätze mit „hängt“ erfinden, entsteht die Wortschreibung schrittweise (Z. 182ff.). Dieses *Erfinden*, *Antizipieren* und *Assoziieren* auf semantischer Ebene hat eine belustigende Funktion, die auf die Reimstruktur ausgeweitet wird.

Beispiel 21: „dose wie aprikose“ | 19:08 Min. | 07:54-08:32 Min.

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
230		(7)	Paul schreibt <Wanj> auf.	Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut auf sein Mäppchen.	
231	Jan	[d] wie daup		Jan schaut Paul an.	
232	Paul	<<lachen>	Paul schreibt ein <a> auf.	Paul und Jan lächeln.	
233	Jan	<<lachend<[d] wie daup>			
234 235	Paul	nein [d] wie <<lachend<dachbummelmann>		Paul beugt sich in Richtung Jans und schaut erst zu Jan und dann auf das Bilderbuch.	
236	Paul & Jan	<<lachen>			
237 238	Jan	[d] wie (2) gar nix	Paul schreibt ein <s> auf (<Wanjas>).	Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut nach oben.	
239	Paul	genau		Paul und Jan schauen sich an.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
240	Jan	fällt mir nix ein		Jan schüttelt den Kopf, Paul schaut Jan an.	
241 242 243	Paul	nein NEIN dose wie dinglebummel		Paul und Jan schauen sich an.	
244	Jan	dose wie aprikose		Jan schaut nach vorne, Paul schaut auf das Bilderbuch.	
245	Paul & Jan	<<lachen>		Paul beugt sich über das Arbeitsblatt. Jan schaut zu Paul.	
246 247	Paul	hose wie aprikose ha:u:s	Paul schreibt <Haus> auf.		
248	Jan	klaus		Jan schaut zu Paul, Paul schaut auf das Arbeitsblatt.	

Während Paul auf das Arbeitsblatt ausgerichtet ist und das Wort <Wanja> aufschreibt, äußert Jan einen Laut („[d]“, Z. 231), den er sodann mit einem erfundenen Wort verbindet („wie daup“, Z. 231). Damit praktiziert Jan das formelhafte Sprechen ohne Bezug zu dem Wort, das Paul gerade aufschreibt (das Wort <Wanja> enthält kein <d>). Paul widerspricht („nein“, Z. 234) und erfindet ein neues Wort („[d] wie dachbummelmann“, Z. 234). Das Symbol für das <d> auf der Anlauttabelle ist das Dach. Paul greift das Wort der Anlauttabelle auf („dach“, Z. 234) und erweitert es um „bummelmann“ (Z. 234). Jan überlegt weiter („[d] wie“, Z. 235), bricht nach kurzer Zeit ab („gar nix“, Z. 236) und begründet („fällt mir nix ein“, Z. 238). Daraufhin erfindet Paul eine neue Kombination („dose wie dinglebummel“, Z. 241). Paul erweitert die

vorherige Einheit *Laut* ([d]) zur Einheit *Wort* (Dose), die er mit der Wortneuschöpfung „dingelbummel“ ins Verhältnis setzt („wie“). Diese Erweiterung auf Wortebene greift Jan auf, der nun ein Reimwort hinzufügt („dose wie aprikose“, Z. 242). Paul schließt hieran an, indem er das Minimalpaar zu *Dose* bildet und ihm das Reimwort Aprikose gegenüberstellt („hose wie aprikose“, Z. 244).

Die Schüler entwickeln im Gespräch beim Abschreiben das amüsierende formelhafte Sprechen zum amüsierenden Reimen weiter, das sich als eigener Zugang zum Reim zeigt. Dieser Zugang hebt sich von der Aufgabe sowie von der Bilderbuchvorlage ab. Das formelhafte Sprechen dient den Schülern nicht in erster Linie zur Unterstützung der Schreibung, denn es ereignet sich entweder vorgelagert zur Wortbedeutung oder losgelöst vom geschriebenen Wortkontext. Vielmehr amüsiert das formelhafte Sprechen die Schüler beim Verschriften und bildet einen zentralen Gesprächsgegenstand. Das Assoziieren und Antizipieren eigener Anlautwörter deckt die Umdeutung von Routinen beim Verschriften im sprachlichen Anfangsunterricht auf. Sie zeigen sich als sprachspielerische Praktiken, die die Funktion des Witzes und des Vergnügens erfüllen.

8.3.6 Zusammenfassung

Unter Berücksichtigung der gestellten Aufgabe, der Makrostruktur des Bearbeitungsprozesses sowie der Analyse von sozialer, arbeitsorganisatorischer und fachlich-inhaltlicher Ebene lassen sich aus der Falldarstellung von Paul und Jan folgende Merkmale bündeln:

- Die Aufgabenbearbeitung ereignet sich in einem über die Ebenen hinweg präsenten Spannungsfeld zwischen Vorder- und Hinterbühne. Die Beziehungsstruktur kann als *symmetrisch* bezeichnet werden.
- Die Schüler organisieren die Bearbeitung mit *aufgeteilten Zuständigkeiten*, die über die Bearbeitung hinweg relativ stabil bleiben, aber zugleich auch flexibel gehandhabt werden können.
- Die fachlich-inhaltliche Ebene tritt über *schriftbezogene (Aus-)Handlungen* in Erscheinung, die Anlaute, Satzinhalte und Reime zum Gegenstand haben. Der Bearbeitungsprozess zeigt das Spiel als zentrale Funktion von schriftbezogenen Aushandlungen.

Soziale Ebene

Durch die Sequenzanalysen mit Fokus auf der sozialen Ebene konnte gezeigt werden, dass die Kinder ihre Rolle als arbeitsbereite Schüler einnehmen, indem sie aufgabenbezogene Tätigkeiten ausüben. Diese bestehen im *Aussuchen*, *Absprechen* und *Abschreiben*. Auch das *Erfragen nach dem*

Fortgang der Bearbeitung kann als Ausdruck ihres Schüler*innenjobs (Breidenstein 2007) verstanden werden und verweist auf die Vorderbühne. Zugleich wirkt auch die Hinterbühne, denn die beiden Schüler begegnen sich in der sozialen Rolle der Peers, die Spaß miteinander haben und sich amüsieren möchten. Während die Schüler einerseits ihren Schüler*innenjob erfüllen, indem sie Arbeitshandlungen vollziehen, den Fortgang der Aufgabe erfragen und die Aufgabenbearbeitung fortsetzen, sind sie andererseits mit der Inszenierung eines witzigen Umfeldes beschäftigt, in welchem sie miteinander lachen und sich amüsieren können. Die Vorder- und Hinterbühne sind somit gleichermaßen präsent im Aufgabenbearbeitungsprozess und überlagern sich während der Bearbeitung. Dies zeigt sich sowohl im Amüsieren über die frühzeitige Beendigung des Arbeitsprozesses und im Kreieren eines Wettbewerbs als auch im Erfinden und Assoziieren neuer Wörter und Satz-zusammenhänge. Die Beziehung zwischen den Schülern kann als symmetrisch beschrieben werden, da beide Witze und Vorschläge für den Verlauf der Bearbeitung einbringen können. Die Überlagerung von Schülerrolle und Peer-Rolle auf Vorder- und Hinterbühne wird insbesondere in der fachlich-inhaltlichen Auseinandersetzung sichtbar. Die Schüler agieren, während sie ihre Tätigkeiten auf der Vorderbühne ausüben, zeitgleich auf der Hinterbühne, indem sie ihr Vergnügen und die Belustigung im Rahmen des Wortmaterials der Bilderbuchseite ausleben.

Arbeitsorganisatorische Ebene

Die Arbeitsorganisation etabliert sich über unterschiedliche Zuständigkeiten. Identifizierbar ist der Zuständigkeitsbereich *Abschreiben*, durch den der Fortgang der Aufgabenbearbeitung gesichert wird. Als zweiter Zuständigkeitsbereich lässt sich das *Animieren* erkennen, das sich in zwei Facetten ereignet: Einerseits als *Antreiben des Schreibers*, wodurch der Fortgang der Aufgabenbearbeitung sichergestellt wird. Andererseits als *Sicherstellen des Vergnügens*, welches durch das Initiieren von Wortspielen und Antizipieren neuer Satzkontexte realisiert wird. Die Schüler agieren mit diesen Zuständigkeiten flexibel, indem sie sie teilweise zeitgleich ausüben oder jeweils variieren. Auch die Arbeitsorganisation vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen Vorder- und Hinterbühne. Auf der Vorderbühne üben die Schüler die an sie gerichteten Rollenerwartungen durch das Abschreiben und Antreiben zum Weiter-schreiben aus, was ihr Bild als engagierte Schüler aufrechterhält. Auf der Hinterbühne stellen die Schüler (auch arbeitsorganisatorisch) das Vergnügen bei der Aufgabenbearbeitung sicher.

Fachlich-inhaltliche Ebene

Das Vergnügen hat eine wichtige Funktion für die fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung und führt zu Eigendynamiken im Bearbeitungsprozess. Denn die Schüler machen aus der Abschreibaufgabe eine Assoziations- und Antizipationsaufgabe, in der sie sich vom reinen Reproduzieren des geschriebenen Wortmaterials loslösen und selbst wortschöpferisch und sprachspielerisch produktiv werden. In diesem Zusammenhang konnten im Interaktionsverlauf *das Isolieren von Anlauten* und *das formelhafte Sprechen von erfundenen Wörtern* als schriftbezogene Handlungen rekonstruiert werden. Diese haben nicht (wie im sprachlichen Anfangsunterricht gewohnt) die Funktion, beim Erzeugen der Wortschreibung zu unterstützen, sondern sollen beim Abschreiben belustigen und amüsieren. Die Schüler gehen beim Isolieren von Anlauten und beim formelhaften Sprechen also über deren funktionale Tätigkeit hinaus. Weiterhin zeigten sich im Abschreibprozess inhaltsbezogene Aushandlung, die im *Erfinden*, *Antizipieren* und *Assoziieren von neuen Satzinhalten* sowie im *Entwickeln eigener Reime* bestanden. Dabei ist festzustellen, dass der vorgegebene Textinhalt hinter den eigenen erfundenen Inhalten und Ideen der Schüler zurücksteht.

Die halboffene Aufgabe, die auf persönliche Bedeutsamkeit ausgerichtet ist, bietet den Schülern die Möglichkeit, eine eigene Wahl zu treffen. Leitend für diese Wahl ist der Witz und das Witzig-sein, das sich wie ein roter Faden durch die gesamte Aufgabebearbeitung hindurchzieht. Die sprachspielerischen Tätigkeiten der Schüler sind an ihrem Vergnügen ausgerichtet. Dass die Wahl der Schüler auf das Wort <weiß> fällt, ist sowohl schriftkonventionell als auch textinhaltlich interessant. Schriftkonventionell handelt es sich bei dem Buchstaben ß um ein besonderes Zeichen, das selten verwendet wird. Mit Blick auf den Textinhalt bringt das Wort <weiß> die Illustration auf der Bilderbuchseite exakt auf den Punkt, da das Haus am Waldesrand ringsherum im weißen Schnee steht.

Durch die Rekonstruktion des Bearbeitungsprozesses kann nachgezeichnet werden, dass insbesondere die soziale und die fachlich-inhaltliche Ebene zusammenwirken (siehe zusammenfassend Kap. 10.1). Die Handlungen und Zuteilungen der Schüler auf der arbeitsorganisatorischen Ebene halten dabei den Rahmen für dieses Zusammenwirken. Erst dadurch, dass sich die Schüler als Peers miteinander amüsieren möchten und damit aus ihrer Schülerrolle ausbrechen, werden sie spielerisch tätig und erfinden neue Wörter sowie Satzinhalte. So findet eine tiefgreifendere Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema ‚Reime‘ statt, was durch die Aufgabe indirekt auch angeregt war. Die Aufgabe ist interessiert an der persönlichen Bedeutsamkeit des Reims („findet euren Lieblingsreim“) und eröffnet damit einen Spielraum für die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuchinhalt sowie auch mit dem Wortmaterial auf Reimebene. Insofern zeigt sich das Ausbrechen aus der

Schülerrolle (soziale Ebene) für diesen Fall als besonders konstruktiv hinsichtlich schriftbezogener Aushandlungen (fachlich-inhaltliche Ebene).

9. Aufgabenspezifische Muster der Bearbeitungsprozesse

Im nachfolgenden Kapitel werden die aufgabenspezifischen Muster vorgestellt, die aus dem zweiten Analysezyklus hervorgegangen sind (siehe Kap. 7.3). Darin wurde jede Aufgabe als Gruppierung von Fällen (Bearbeitungsprozesse) aufgefasst. Der Begriff ‚Muster‘ wird im Kontext der Gesprächsanalyse zumeist als Sequenzmuster verwendet. Sequenzmuster

„werden Schritt für Schritt von den Beteiligten bei der Bewältigung von jeweils momentan (‚lokal‘) relevanten Anforderungen erzeugt, die ihrerseits für die Bewältigung übergreifender Interaktionsaufgaben und -zwecke grundlegend sein können“ (Deppermann 2008: 76).

Sie bestehen aus Aktivitäten sowie Gesprächsschritten und vollziehen sich in erwartbaren Routinen, können aber auch sehr komplexe Formen annehmen (vgl. ebd.). Sequenzmuster werden auf makrostruktureller Ebene beschrieben. Nach Deppermann dient dies einer Annäherung an den interaktiven Aushandlungsprozess (vgl. Deppermann 2008: 75).

In dieser Arbeit wird ein Begriff von Muster verwendet, der sich zum Teil von dem oben beschriebenen Sequenzmuster abhebt. Denn im gesprächsanalytischen Verständnis von Sequenzmustern wäre eine Ablösung von den konkreten Aufgaben erforderlich, hin zu übergreifenden Sequenzmustern. Da diese Untersuchung jedoch nach aufgabenspezifischen Mustern der Bearbeitung fragt, besteht das Muster aus einem aufgabenspezifischen und einem abstrakteren Teil. Der aufgabenspezifische Teil bezieht sich auf Prozessmerkmale, die für die Bearbeitung der konkreten Aufgabe wesentlich sind. Die Prozessmerkmale beschreiben die Aufgabenbearbeitungen also näher. Der abstrakte Teil bezieht sich auf Interaktionshandlungen und schriftbezogene Handlungen, die die Schüler*innen bei der Bearbeitung ausüben (siehe Abb. 34).

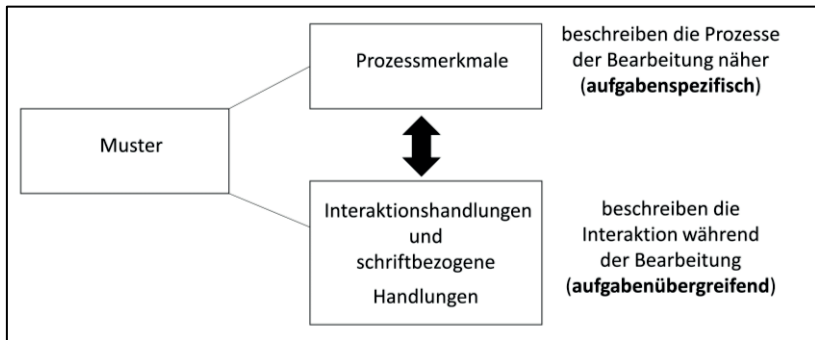


Abb. 34: Aufgabenspezifische Muster: Eigene Abbildung

Die Prozessmerkmale stehen im Verhältnis zu der konkreten Aufgabe und sind für die jeweiligen Bearbeitungen konstitutiv. Sie dienen der Prozessbeschreibung. Die Interaktionshandlungen und die schriftbezogenen Handlungen sind in ihren Vollzügen potenziell auch in anderen Bearbeitungsprozessen zu finden. Sie zeugen von einem höheren Abstraktionsgrad. Zugleich stehen sie in Verbindung zu den Prozessmerkmalen und differenzieren diese weiter aus.

Die Bezeichnungen der rekonstruierten Muster stellen eine Verdichtung dar. Sie setzen sich jeweils aus einem Partizip oder Adjektiv-Attribut und einem substantivierten Verb zusammen. Mit den substantivierten Verben werden grundlegende Tätigkeiten und Gesprächshandlungen angesprochen, die durch die interaktionsanalytische Auswertung näher beschrieben werden: Abwechseln, Inspizieren, Erschließen und Revidieren. Das Partizip/Adjektiv-Attribut hebt sich zum Teil von der rein deskriptiven Beschreibung ab und differenziert die hervorgebrachten Logiken weiter aus: strukturierend, schriftbezogen, sinnerzeugend, wiederholt.

Die Auswertung erfolgt hinsichtlich der Forschungsfrage: *Welche aufgabenspezifischen Muster kennzeichnen die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben?* Zur Beantwortung werden Prozessmerkmale der Bearbeitungsprozesse und die Interaktionshandlungen sowie schriftbezogenen Handlungen zu den jeweiligen Aufgaben rekonstruiert. Die Darstellung der Muster erfolgt entlang der Aufgaben (siehe Tab. 5).

**Vier Gruppierungen der 14 Fälle
(= Aufgaben)**

Gruppierung	Würfelsatz	Lieblingsreim	Lese-Mal-Blatt	Leserätsel
Fälle	<i>Leo und Jan Ella und Melanie Paul und John</i>	<i>Jamie und Stefan Ella und Jane Paul und Jan</i>	<i>Jamie und Kolja Jan und Paul Ella und Jane</i>	<i>Carina und Melanie Jamie und Kolja Jan und Stefan Filla und Ella Paul und John</i>
Muster	Strukturieren- des Abwechseln	Schriftbezoge- nes Inspizie- ren	Sinnerzeugen- des Erschlie- ßen	Wiederhol- tes Revidieren
Kapitel	9.1	9.2	9.3	9.4

Tab. 5: Übersicht über Gruppierungen, Fälle und Muster: Eigene Darstellung

In Kapitel 9.1 und 9.2 werden die Bearbeitungsprozesse zu den beiden Abschreibeaufgaben vorgestellt. Diese Aufgaben wurden bereits in den Kapiteln 8.1 und 8.3 beschrieben und werden daher nachfolgend nur kurz aufgegriffen. In Kapitel 9.3 und 9.4 erfolgt eine Darstellung der Muster zu den Leseaufgaben. Das Leserätsel (9.4) wurde bereits in Kapitel 8.2 vorgestellt. Die zweite Aufgabe (9.3) ist bisher noch nicht analysiert worden und wird daher hinsichtlich des fachlichen Gehalts erläutert.

Die Darstellung der Ergebnisse hat zum Ziel, die Spezifik der Bearbeitungsprozesse in nachvollziehbarer Weise zu entfalten und in der Zusammenfassung am Ende an den fachdidaktischen Kontext rückzubinden.

9.1 Strukturierendes Abwechseln

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu der (Ab-)Schreibeaufgabe ‚Würfelsatz‘ zusammengetragen, die anhand der sequenziellen Interaktionsanalysen der drei Bearbeitungsprozesse generiert wurden. Die Aufgabe war bereits

Gegenstand in der Falldarstellung von Jan und Leo und wurde dort hinsichtlich ihrer Anforderungen eingeordnet (siehe Kap. 8.1). Während in der Einzelfalldarstellung die Verwobenheit der Interaktionsebenen im Vordergrund stand, wird im Folgenden der Bearbeitungsprozess anhand markanter Prozessmerkmale beschrieben, die sich zum Teil bereits in der Falldarstellung angedeutet haben.

Zur Erinnerung: Diese Aufgabe präsentiert die Teilaufgaben in sukzessiver Reihenfolge, wobei zuerst zwei Würfelsätze geordnet und dann abgeschrieben werden sollen. Beim Abschreiben wird der Inhalt reproduziert, da dieser bereits durch die Verbindungslinien erarbeitet wurde. Im ersten Teil der Aufgabe zeigt sich eine Kombination aus der kleinschrittigen Darstellung von zwei Bilderbuchversen (Würfelsätze) und der reproduktiven Tätigkeit (dem Abschreiben). Im zweiten Teil der Aufgabe sollen die Schüler*innen die Geschichte weiterschreiben, wobei sie auf den Handlungsverlauf Bezug nehmen oder sich etwas Eigenes ausdenken können.

Die Analysen der Bearbeitungsprozesse zu dieser Aufgabe zeigen, dass die Schüler*innen arbeitsorganisatorisches fokussieren, was sich auch auf den freien Teil der Schreibaufgabe überträgt. Aufgedeckt wurde das Muster *strukturierendes Abwechseln*, das sich über die drei zentralen Prozessmerkmale beschreiben lässt, die in den videografierten Bearbeitungsprozessen zu dieser Aufgabe wiederholt gefunden wurden:

- Struktur des Abwechslens (9.1.1),
- Struktur umsetzen (9.1.2),
- Interaktionsmuster des Schreiber*innenwechsels (9.1.3).

Diese aufgabenspezifischen Prozessmerkmale werden im Folgenden hinsichtlich der ausgabenbezogenen Interaktionshandlungen ausdifferenziert. Die Beschreibung der Prozesse dient im zweiten Schritt dazu, Rückschlüsse über das Zusammenwirken von Aufgabe und Bearbeitungsprozess zu generieren.

9.1.1 *Struktur des Abwechslens*

In allen drei Bearbeitungsprozessen zur Aufgabe sticht hervor, dass die Schüler*innen zunächst notwendige Arbeitsschritte ermitteln und planerisch tätig werden, um eine Struktur des Abwechslens zu entwickeln. Dazu bestimmen sie die Abschreibereinheit, nach der ein Wechsel in der Schreibtätigkeit erfolgen soll. Das Beispiel 22 von Paul und John zeigt ein solches Strukturieren.

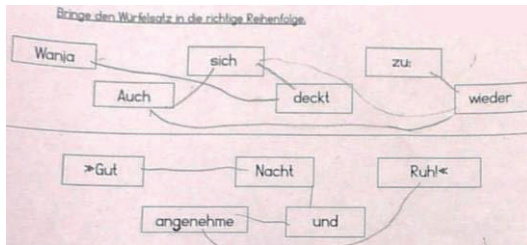






Abb. 35: Arbeitsprodukt von Paul und John, Teilaufgabe 1a: Würfelsatz ordnen

Es setzt ein, nachdem die beiden Schüler den Würfelsatz in die richtige Reihenfolge gebracht haben (siehe Abb. 35).







Beispiel 22: „ich schreib den oberen“ | Paul und John | 15:44 Min. | 02:58-03:07 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
84 85	Paul	ich schreib den oberen ich schreib hier den	Paul zeigt auf den oberen Würfel- satz.	Paul und John schauen auf das Arbeits- blatt.	
86	Paul	du machst den da unten		Paul und John schauen auf das Arbeits- blatt.	
87	John	okay			
88	Paul	ich fang schon mal an			
89	John	dann nehm ich den	John zeigt auf den unteren Würfel- satz.		

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
90	Paul	ja	Paul beugt sich über das Arbeitsblatt und setzt seinen Stift an.	John schaut auf das Arbeitsblatt.	

Die Auseinandersetzung mit der zweiten Teilaufgabe beginnt durch die arbeitsorganisatorische Klärung der Zuständigkeiten. Paul ermittelt in dem oberen Teil der Aufgabe zwei Einheiten, die er als „den oberen“ (Z. 84) und „den da unten“ (Z. 86) bezeichnet. Diese Einheiten referieren auf die beiden Würfelsätze, die durch eine Linie voneinander getrennt sind (siehe Abb. 35). Die ermittelten Einheiten werden von Paul sprachlich mit den beiden Schülern verbunden: Paul weist zunächst sich selbst die Schreibverpflichtung für den ersten Würfelsatz zu („ich schreib den oberen ich schreib hier den“, Z. 84f.) und weist dann John die Schreibverpflichtung für den zweiten Würfelsatz zu („du machst den da unten“, Z. 86). Das Ermitteln der Abschreibeinheit ist unmittelbar mit dem Zuweisen der Schreibverpflichtung für diese Einheit verknüpft. Diese Zuweisungen haben die Funktion, eine Struktur zu etablieren, die das gemeinsame Arbeiten durch Abwechseln ermöglicht. Dies zeigt sich auch in Beispiel 23 von Ella und Melanie. Die Sequenz ereignet sich direkt zu Beginn des Bearbeitungsprozesses.

Beispiel 23: „immer abwechselnd würd ich weiterschreiben“ | Ella und Melanie | 16:06 Min. | 00:16-01:07 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schriftbe- zogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
06 07	Ella	also ich würds so machen (-)			
08	Ella	einer schreibt diesen satz schonmal	Ella zeigt auf den unteren Satz.		
09	Ella	und du DEN dann	Ella zeigt auf den oberen Satz.		
10	Ella	ich schreib den hier			
11		(4)			
12 13 14	Ella	dann machen wirs so dass du erst mal wanja hier oben das schreibst	Ella bewegt ihren Bleistift in der Luft über dem ersten Satz.		
15	Ella	und ich das hier	Ella bewegt ihren Bleistift in der Luft über dem		

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schriftbe- zogene Tätigkeit zweiten Satz.	Gestik/ Mimik	Still
16	Ella	aber wie solln wir das dann machen?		Ella und Melanie schauen auf das Arbeits- blatt.	
17		(15)		Ella und Melanie schauen auf das Arbeits- blatt.	
18	Ella	also du schreibst wanja		Ella und Melanie schauen sich an. Melanie nickt.	
19		ich dann deckt			
20		immer abwech- selnd würd ich weiter- schreiben			
21	Mela- nie	dann schreib ich mal zu- erst wanja			

Auch hier wird zunächst die Abschreibeinheit ermittelt („diesen Satz schonmal“, Z. 08 sowie „DEN“, Z. 09) und beiden Schüler*innen zugewiesen („einer schreibt diesen Satz schonmal und du DEN dann“, Z. 08f.). Wie in Beispiel 22 erfolgt das Aufteilen und Zuweisen durch eine*n Schüler*in, hier Ella („dann machen wirs so dass du erst mal wanja hier oben das schreibst und ich das hier“, Z. 12-15). In beiden Beispielen wird der Inhalt der Würfelsätze nicht thematisiert, womit die Zuweisung auf eine rein arbeitsorganisatorische Handlung hindeutet, die zur Strukturierung der Arbeitsschritte dient. Die Abschreibaufgabe zieht insofern keine Aushandlung des Satzinhaltes nach sich.

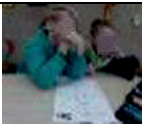
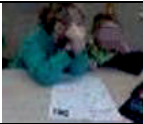
Ellas anschließende Frage („aber wie solln wir das dann machen?“, Z. 16) sowie ihr zweiter Vorschlag („also du schreibst wanja ich dann deckt immer


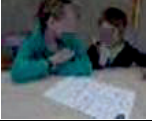
abwechselnd würd ich weiterschreiben“, Z. 19) verändern die Dauer des Leerlaufs für die jeweils nicht schreibende Schülerin. Denn während Ellas erster Vorschlag zu zwei längeren Abschreibphasen führt, in der erst Melanie den ganzen ersten Würfelsatz abschreibt und dann Ella den ganzen zweiten Würfelsatz, beinhaltet der zweite Vorschlag kurze Phasen, nach denen wieder abgewechselt wird (Melanie schreibt ein Wort, dann schreibt Ella wieder ein Wort, usw.). Genau wie Paul bestimmt auch Ella die Abschreibereinheit, nach der ein Abwechseln erfolgen soll. Die Verringerung dieser Abschreibereinheit vom Satz zum Wort führt jedoch zu regelmäßigen und engmaschigen Wechseln, da die Schülerinnen jeweils nach einem Wort wieder an der Reihe sind.

Die entwickelten Strukturen der Schüler*innen sind auf die optische Gestaltung des Arbeitsblattes bezogen. Beide Abschreibereinheiten (Satz und Wort) sind in der Gestaltung angelegt (siehe Abb. 35). Die Einheit Satz wird durch die Trennlinie angedeutet. Sie lässt anklingen, dass die Kästchen oberhalb und unterhalb der Linie jeweils zusammengehören. Die Einheit *Wort* tritt in Form der eingerahmten Kästchen in Erscheinung und ist damit visuell präsent. Auf beide angelegten Be- und Abgrenzungen nehmen die Schüler*innen implizit Bezug und nutzen diese arbeitsorganisatorisch.

Das Strukturieren bleibt auch im freien Teil der Aufgabe prominent, in der die Schüler*innen die Geschichte weiterschreiben sollen. Der freie Teil der Schreibaufgabe wird – wie der vorstrukturierte Teil zum Abschreiben – von den Schüler*innen ebenfalls durch Zuweisen von Schreibverpflichtung im abwechselnden Modus gestaltet.

Beispiel 24: „und du schreibst dann“ | Jan und Leo | 16:56 Min. | 09:48-10:07 Min.


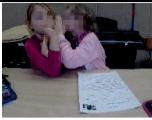





TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
196	Leo	wir schreiben jetzt einfach		Leo beugt sich zu Jan rüber und hält seine Hand vor den Mund.	
197	Leo	wanja ist nett		Leo schaut Jan an. Jan schaut nach vorne.	




TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
198	Leo	schreiben wir zuerst oder?		Leo schaut Jan an. Jan schaut nach oben.	
199	Jan	gut		Jan nickt und schaut auf das Blatt. Leo schaut Jan an.	
200	Jan	dann schreib mal		Jan und Leo schauen sich an.	
201				Leo dreht das Blatt und zieht es zu sicher heran. Jan schaut darauf.	
202 203 204 205	Leo	und du schreibst dann die tiere sind die tier ähm der hase friert ein		Leo schaut Jan an, Jan schaut vor sich.	
206	Leo	schreibst du dann		Leo beugt sich zurück und lächelt.	
207	Jan	was?		Jan beugt sich in Richtung Leos.	
208 209	Leo	du schreibst dann der hase friert ein		Leo schaut zu Jan, der nach vorne schaut.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
210	Jan	ja		Jan nickt und schaut Leo an. Er lächelt.	
211	Leo	okay		Leo zieht das Arbeitsblatt zu sich heran. Er setzt seinen Stift an.	
212	Jan	eine gute idee		Jan nickt, dreht sich zu Leo und schaut ihn an. Leo ist über das Arbeitsblatt gebeugt.	

Dem von Leo geäußerten Formulierungsvorschlag („wir schreiben jetzt einfach Wanja ist nett“, Z.196f.), stimmt Jan zügig zu („gut“, Z. 199). Inhaltlich findet keine Überarbeitung statt, sondern Jan schließt arbeitsorganisatorisch an, indem er die Schreibverpflichtung für den erdachten Inhalt Leo zuweist („dann schreib mal“, Z. 200). Auf diese Zuweisung folgt eine Rückzuweisung durch Leo („und du schreibst dann die tiere sind die tier ähm der hase friert ein“, Z. 202-205), die zur Arbeitsteilung im Hinblick auf die Verschriftung der Schreibidee führt. Die arbeitsorganisatorische Umsetzung des erdachten Textinhaltes zeigt sich auch bei Ella und Melanie im Beispiel 25. Die Sequenz setzt ein, nachdem die beiden Schülerinnen den Würfelsatz abwechselnd abgeschrieben haben.

Beispiel 25: „schreibst du die ich tere“ | Ella und Melanie | 16:06 Min. | 10:11-12:33 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
100	Ella	was solln wir denn schreiben?		Ella und Melanie schauen sich an.	
101		(25)			
102	Melanie	<<sehr leise flüsternd<di e tere fra- gen wanja ob sie rein- kommen dürfen>		Melanie flüstert Ella etwas ins Ohr.	
103				Ella nickt.	
104	Ella	schreibst du die			
105		ich tere			
106				Melanie zieht das Arbeitsblatt zu sich heran.	
107	Ella	<<sehr leise>wie war der satz nochmal>	Melanie schreibt <Di> auf.		
108				Melanie schaut Ella an.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
109	Ella	nein da muss noch n [e:] hin	Ella zeigt auf hinter das von Melanie aufge- schriebene <Di>.		
110			Melanie fügt ein e hinzu (<Die>).		
111		(10)	Ella nimmt das Arbeits- blatt zu sich. Sie schreibt <Tiere> auf.		

Auch bei Ella und Melanie folgt auf die Äußerung der Schreibidee („die tiere fragen wanja ob sie reinkommen dürfen“, Z. 102) die Verteilung der Schreibverpflichtung für diese Idee. Ella weist zunächst Melanie die Schreibverpflichtung für das erste Wort („schreibst du die“, Z. 104) und sich selbst für das darauffolgende Wort zu („ich tiere“, Z. 105). Das Aufschreiben folgt nach der Struktur, die bereits in der ersten Teilaufgabe grundgelegt wurde und richtet sich an der Abschreibereinheit Wort aus.

Die Struktur des Abwechslens kann anhand der durchgeführten Sequenzanalysen näher ausdifferenziert werden. So zeigt sich das *Strukturieren des Verschriftungsprozesses* als arbeitsbezogene Interaktionshandlung des kooperativen Abschreibens. Es ist durch spezifische und wiederholte Gesprächsschritte gekennzeichnet (siehe Tab. 6).

Struktur des Abwechselns

Arbeitsbezogene Interaktionshandlungen	Gesprächsschritte	Funktion
den Verschriftungsprozess <i>strukturieren</i>	<i>Ermitteln</i> des nächsten Handlungsschritts (implizit) <i>Festlegen</i> der Abschreibeinheit <i>Zuweisen</i> von Schreibtätigkeiten (Selbst- und Fremdzweisung) <i>Festlegen</i> der Abschreibeinheit <i>Zuweisen</i> von Schreibtätigkeiten (Selbst- und Fremdzweisung)	der kooperativen Bearbeitungssituation gerecht werden den Abschreibinhalt untereinander aufteilen

Tab. 6: Struktur des Abwechselns und aufgabenbezogene Interaktionshandlungen

Zunächst *ermitteln* die Schüler*innen den nächsten Handlungsschritt, indem sie das (Ab-) Schreiben als Tätigkeit benennen. Sie *legen* sodann die Abschreibeinheit *fest*, die variieren kann. In den Bearbeitungsprozessen zu der Abschreibaufgabe finden sich die Abschreibeinheiten Satz (Paul und John), Teilsatz (Jan und Leo) sowie Wort (Ella und Melanie). Das Festlegen der Abschreibeinheit mündet im *Zuweisen* von Schreibtätigkeiten und tritt zweimal auf, da beiden Schüler*innen eine Abschreibeinheit zugewiesen wird. Die Schüler*innen bearbeiten damit die Frage, wer für die Verschriftung von welcher Abschreibeinheit zuständig ist.

Dabei gibt es jeweils eine initiativ Schölerin, die Handlungsschritte ermittelt und zuweist und eine respondierende Schölerin, die Zuweisungen annimmt und die etablierte Struktur mit aufrechterhält. Das Strukturieren bildet eine arbeitsorganisatorische Tätigkeit, durch die die Schüler*innen eine Ordnung herstellen, die ihnen das Voranschreiten im Bearbeitungsprozess ermöglicht. Dies wird unter anderem dadurch deutlich, dass der Inhalt des Reims und auch seine sprachliche Struktur keinen Gesprächsgegenstand

darstellt, sondern dass die Wörter und Sätze als Einheiten dienen, nach denen abgewechselt werden kann.

9.1.2 Struktur umsetzen

Das Abwechseln wird durch den Schreiber*innenwechsel umgesetzt. Mit dem Begriff ‚Schreiber*innenwechsel‘ ist die Veränderung derjenigen Schülerin gemeint, die den Stift führt und die Schreibung auf dem Arbeitsblatt erzeugt. Der Schreiber*innenwechsel ist insofern nur dann zu erkennen, wenn die Schülerin, die zuvor nicht geschrieben hat, Schreibtätigkeiten übernimmt und die zuvor schreibende Schülerin nicht mehr schreibt. Der Schreiber*innenwechsel wurde in der Falldarstellung von Jan und Leo bereits bemerkbar (siehe Kap. 8.1.4) und wird nun am Beispiel von Ella und Melanie beschrieben. Die Sequenz setzt ein, kurz nachdem Melanie das Abschreiben von <Wanja> zugewiesen wurde. Melanie hat zuvor <Wa> aufgeschrieben. Die Rahmen auf den Videostills dienen der besseren Nachvollziehbarkeit.

Beispiel 26: Schreiber*innenwechsel | Ella und Melanie | 16:06 Min. | 01:33-02:46 Min.

TZ	Ak- teur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
26		(8)	Melanie schreibt ein <j> auf und fügt ein <a> hinzu (<Wanja>).		
27			Melanie richtet sich auf.	Melanie schiebt Ella das Arbeitsblatt zu.	
28				Ella beugt sich über das Arbeitsblatt.	

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
29		(18)	Ella schreibt <deckt> auf.	Ella und Melanie schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
30			Ella richtet sich auf.	Ella und Melanie schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
31				Melanie zieht das Arbeitsblatt zu sich.	
32		(14)	Melanie schreibt <sich> auf.	Melanie und Ella schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
33				Melanie schiebt Ella das Arbeitsblatt zu.	
34		(13)	Ella schreibt <Auch> auf.	Ella und Melanie schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
35				Ella schiebt das Arbeitsblatt zu Melanie.	

Das Arbeitsblatt liegt vor Melanie, die Schreibtätigkeiten ausübt (Z. 26). Sie beendet die Verschriftung (von <Wanja>), richtet sich auf und schiebt Ella das Arbeitsblatt zu (Z. 27). Durch das Zuschieben wechselt sich die Position des Arbeitsblattes: Es liegt nicht mehr vor Melanie, sondern vor Ella. Ella beginnt mit der Schreibtätigkeit (Z. 29). Nach 18 Sekunden beendet sie die Verschriftung

tung (von <deckt>) und richtet sich auf (Z. 30), Melanie zieht das Arbeitsblatt zu sich (Z. 31). Durch das Ziehen verändert sich die Position des Arbeitsblattes erneut. Allein in dieser kurzen Sequenz wechselt das Arbeitsblatt viermal die Position zwischen Melanie und Ella (siehe Rahmen auf den Videostills). Der Positionswechsel wird über das Ziehen oder Schieben vorgenommen (siehe Kreise auf den Videostills). Der Positionswechsel ist ein sichtbares und markantes Merkmal des Abwechselns.

Vor dem Hintergrund der Sequenz lassen sich die folgenden Merkmale und Handlungsschritte des Schreiber*innenwechsels herausarbeiten:

- das Arbeitsblatt liegt vor der Schülerin, die Schreibtätigkeiten ausübt (Z. 26),
- diese Schülerin beendet die Schreibtätigkeit (Z. 27),
- sie schiebt das Arbeitsblatt zur Mitschülerin oder die Mitschülerin zieht das Arbeitsblatt zu sich (Z. 27/28)
- das Arbeitsblatt veränderte seine Position, es liegt nun vor der zuvor nicht schreibenden Schülerin (Z. 28)
- die zuvor nicht schreibende Schülerin übt Schreibtätigkeiten aus (Z. 28)






In dem Beispiel von Ella und Melanie vollzieht sich der Schreiber*innenwechsel völlig ohne Kommunikation und Aushandlung. Er mutet wie eine Choreographie an, ein geübter Bewegungsablauf, der keiner Worte bedarf. Die Schülerinnen zeigen sich mit dem Schreiber*innenwechsel gegenseitig an, wann sie an der Reihe sind und markieren den Wechsel der Schreibverpflichtung über das Zuschieben des Arbeitsmaterials. So reibungslos wie bei Ella und Melanie in dem Beispiel verläuft der Schreiber*innenwechsel aber nicht immer, was nachfolgend ausgeführt wird.

9.1.3 *Interaktionsmuster des Schreiber*innenwechsels*

Bisher wurde deutlich, dass die Schüler*innen eine Struktur des Abwechselns entwickeln und diese durch den *Schreiber*innenwechsel* umsetzen. Die sequenzanalytische Auswertung deutet darüber hinaus darauf hin, dass die Schüler*innen über den Schreiber*innenwechsel im sequenziellen Verlauf des Bearbeitungsprozesses immer wieder auf die zugewiesene Reihenfolge Bezug nehmen. Sie greifen auf, worauf sie sich zu einem früheren Zeitpunkt im sequenziellen Verlauf geeinigt haben und nutzen die Initiierung von Schreiber*innenwechseln dazu, um die zuvor entwickelte Struktur aufrechtzuerhalten. So verweist das nachfolgende Beispiel 27 auf die Struktur, die in Beispiel 22 ermittelt wurde. Das Beispiel 27 setzt ein, nachdem Paul die Abschreibenheit Satz festgelegt und sie jeweils sich und John zugewiesen hat (siehe Beispiel 22). Paul hat daraufhin den ersten Würfelsatz abgeschrieben

(<*Wanja deckt sich Auch wieder zu.>). Die nachfolgende Sequenz setzt ein, nachdem Paul das Abschreiben beendet hat.



Beispiel 27: „jetz bist du“ | Paul und John | 15:44 Min. | 05:14-05:55 Min.
 [Referenz auf Beispiel 22]








TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
142	Paul	jetz bist du		Paul schaut auf das Arbeitsblatt. John schaut auf den Tisch.	
143		Es gongt. Eine Schuldurchsage zum Thema „Lob“ ertönt.			
144		(5)		Paul schaut in den Klassenraum, John schaut auf sein Mäppchen.	
145		(30)		Paul schaut in den Klassenraum, John schaut auf sein Mäppchen.	
146	Paul	du bis	Paul schiebt das Arbeitsblatt zu John rüber.	Paul beugt sich zu John rüber.	
147			John hält seinen Stift und beugt sich übers Arbeitsblatt.		

Paul adressiert John, nachdem er den ersten Würfelsatz abgeschrieben hat und weist ihm die Schreibverpflichtung für diesen zu („jetzt bist du“, Z. 142). Paul *initiiert* damit den Schreiber*innenwechsel. John beschäftigt sich 35 Sekunden mit seinem Mäppchen und reagiert nicht auf Pauls Zuweisung. Damit *weist* er den initiierten Schreiber*innenwechsel durch seine fehlende Reaktion indirekt *zurück*. Paul beugt sich zu John hinüber, stellt körperliche Nähe her und adressiert ihn erneut („du bis“, Z. 146). Paul *insistiert* auf dem Schreiber*innenwechsel und bezieht sich damit auf seine vorherige Zuweisung (in Beispiel 22) zurück, die das Verschriften des zweiten Würfelsatzes von John vorgesehen hat. Paul fordert somit die Verschriftungstätigkeit von John ein und stabilisiert die Struktur. John *akzeptiert* den Schreiber*innenwechsel, da er seinen Stift in der Hand hält, sich über das Arbeitsblatt beugt und sich so in die Schreibposition begibt (Z. 147).

Ein Wiederaufgreifen und Bezugnehmen auf die festgelegten Zuweisungen findet sich auch in Beispiel 28. Nachdem der erste Würfelsatz abgeschrieben wurde (<*Wanja deckt sich Auch wieder zu>), beginnen Ella und Melanie mit der Verschriftung des zweiten Würfelsatzes („Gut Nacht und angenehme Ruh“).

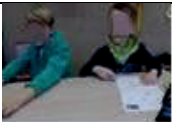

Beispiel 28: „ich bin doch jetzt dran“ | Ella und Melanie | 16:06 Min. | 04:00-04:59 Min. [Referenz auf Beispiel 23]

TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
46	Ella	du musst jetzt gut nacht		Ella zeigt mit dem Stift auf das Arbeitsblatt.	
47 48	Ella	also nacht schreib ich dann			
49	Ella	gut musst du nur schreiben		Ella und Melanie schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
50	Ella	nur gut			

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
51		(12)	Melanie schreibt <Gut> auf.		
52		(2)		Melanie schiebt Ella das Arbeits- blatt zu.	
53		(4)	Ella schreibt ein großes N auf.		
54	Ella	ach (7)	Ella nimmt ihren Radierer und radiert den obigen Strich (der etwas län- ger ist) des N wieder weg.		
55		(10)	Ella fügt ein <a> und ein <ch> hinzu (<Nach>).		
56	Mela- nie	ich bin doch dran		Melanie legt ihre Hand auf das Arbeitsblatt.	
57	Ella	ich muss aber noch n [t] schreiben	Ella fügt ein <t> hinzu (<Nacht>).		

Das Abschreiben des zweiten Würfelsatzes wird durch Ella arbeitsorganisatorisch eingeleitet. Sie weist – wie Paul – ihrer Tandempartnerin Melanie das Abschreiben zu („du musst jetzt gut nacht“, Z. 46). Ellas Präzisierung („also nacht schreib ich dann gut musst du nur schreiben“, Z. 47ff.) führt das wortbezogene Abschreiben, das bereits beim Abschreiben des ersten Würfelsatzes vollzogen wurde, fort: Ella weist sich selbst das Wort <Nacht> und Melanie das Wort <gut> zu. Melanie nimmt Ellas Zuweisung an (sie schreibt <Gut> auf, Z. 51 und schiebt Ella das Arbeitsblatt wieder zu, Z. 52) und greift ebenfalls die ihr zugewiesene Schreibverpflichtung auf („ich bin doch jetzt dran“, Z. 56). Damit *initiiert* Melanie den Schreiber*innenwechsel, der durch Ella zunächst *zurückgewiesen* wird („ich muss aber noch n [t] schreiben“, Z. 57) und somit (noch) nicht stattfindet. Ella nimmt dabei implizit Bezug auf die entwickelte Struktur. Das Abwechseln erfolgt immer nach Beendigung eines Wortes. Da Ella dieses Wort noch nicht beendet hat, bleibt das Arbeitsblatt bei ihr. Dass das Abweichen von der festgelegten Vorgehensweise nicht vorgesehen ist, wird auch am Beispiel 29 deutlich. Die Schüler hatten zuvor die Abschreibereinheit ‚Teilsatz‘ festgelegt und diesen aufeinander verteilt (siehe Beispiel 24). Nachdem Leo den ersten Teilsatz verschriftet hat (<*Wanja ist ned>), übergibt er Jan das Arbeitsblatt, damit er den zweiten Teilsatz verschriften kann („der Hase friert“). Die Sequenz setzt ein, nachdem Jan <der Hase> aufgeschrieben hat.

Beispiel 29: „nein friert schreibst du“ | Jan und Leo | 16:56 Min. | 11:33-11:41 Min. [Referenz auf Beispiel 24]

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schriftbezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
257 258	Jan	[f] [f] [f] [f] [fʷi:ɐt]		Jan schaut vom Arbeitsblatt auf in den Raum.	
259	Leo	friert		Jan richtet sich Leo zu.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
260	Jan	oh das kann ich nicht			
261				Jan schiebt das Arbeits- blatt in die Mitte von ihm und Leo.	
262	Leo	nein friert schreibst du		Leo schiebt das Arbeits- blatt wieder zu Jan rüber.	

Jan lautiert zunächst den Anlaut („[f] [f] [f] [f]“, Z. 257) und benennt das Wort, das er zu schreiben beabsichtigt („[fri:ɪt]“, Z. 258). Leo äußert das Wort in seiner ungedehnten Form („friert“, Z. 259) und nimmt damit Bezug auf Jan. Jan schiebt das Arbeitsblatt in die Mitte der beiden und kündigt die Abgabe seiner Schreibverpflichtung an („oh das kann ich nicht“, Z. 260). Der Versuch, die Schreibverpflichtung abzugeben wird von Leo abgelehnt („nein“, Z. 262) und damit nicht akzeptiert. Er fordert Jan erneut auf („friert schreibst du“, Z. 262) und erinnert so an die zuvor entwickelte Reihenfolge, die das Schreiben des Teilsatzes durch Jan vorsieht. Der Versuch, die Schreibverpflichtung abzugeben, wird vor dem Hintergrund der etablierten Struktur zurückgewiesen.

Die Schüler*innen beziehen sich bei der Durchführung des Schreiber*innenwechsels auf die etablierte Ordnung des ‚Dranseins‘ und halten damit die Struktur aufrecht, die sie zuvor festgelegt hatten. Die entwickelte Struktur des Abwechselns wird von den Schüler*innen somit ernst genommen und bildet einen wichtigen Bezugspunkt, der den Bearbeitungsprozess leitet. Die Analysen aus den vorliegenden Beispielen zeigen, dass sich der Schreiber*innenwechsel aus verschiedenen Gesprächs- und Teilschritten zusammensetzt, die sich zu unterschiedlichen Interaktionsmustern (IM I, II, III) verdichten (siehe Tab. 7).

Gesprächsschritt	Interaktionsmuster ‚Schreiber*innenwechsel‘ (SW)			
	Teilschritte	IM I	IM II	IM III
Initiieren	- durch Beenden der Schreibtätigkeit und Aufrichten des Körpers - durch zuweisende Äußerung („jetzt bist du“, „du bist“, „hier“, „jetzt schreibst du wieder“) - durch Zuschieben des Arbeitsblattes/Stiftes	x	x	x
Zurückweisen	- Ablehnen („mhmhm“) - Auslassen einer Reaktion - Zurückschieben des Arbeitsblattes/Stiftes		x	x
Insistieren	- zuweisende Äußerung wiederholen - Zuschieben des Arbeitsblattes (wiederholen)		x	
Akzeptieren	- Annehmen des Arbeitsblattes, - Zu sich ziehen des Arbeitsblattes - Einleiten der Schreibtätigkeit	x	x	
		SW ohne Aushandlung Beispiel 26 Ella & Melanie	SW mit Aushandlung Beispiel 27 Paul & John	kein SW vollzogen Beispiel 28 Ella & Melanie Beispiel 29 Jan & Leo

Tab. 7: Interaktionsmuster beim Schreiber*innenwechsel

Die Durchführung des Schreiber*innenwechsels erfolgt zunächst durch eine Form des *Initiierens*. Dies kann niederschwellig geschehen, indem Schreib-tätigkeiten beendet werden und sich vom Arbeitsblatt aufgerichtet wird oder expliziter erfolgen, etwa durch zuweisende Äußerungen (verbal) oder durch direktes Zuschieben des Arbeitsblattes (nonverbal). Auch die Kombination von mehreren Teilschritten des Initiierens ist möglich.

Damit der Schreiber*innenwechsel als vollzogen betrachtet werden kann, bedarf es ebenfalls eines akzeptierenden Gesprächsschritts der zuvor nicht schreibenden Schülerin. Das *Akzeptieren* zeigt sich im Annehmen oder zu sich ziehen des Arbeitsblattes und wird insbesondere anhand eines Einleitens von Schreibtätigkeiten deutlich. Folgt auf einen initiierenden Gesprächsschritt also ein akzeptierender, so wird der Schreiber*innenwechsel ohne Aushandlungsbedarf durchgeführt (Interaktionsmuster I (IM I)). Gibt es hingegen keinen akzeptierenden Gesprächsschritt, wird der Schreiber*innenwechsel nicht vollzogen, was sich im Interaktionsmuster (IM) III zeigt (siehe Tab. 7, rechte äußere Spalte).

Als drittes Interaktionsmuster (IM II) zeigen die analytischen Auswertungen den Schreiber*innenwechsel mit Aushandlungsbedarf. Bei diesem Interaktionsmuster lassen sich zwischen dem Gesprächsschritt *initiiieren* und *akzeptieren* zwei weitere Gesprächsschritte identifizieren. Zunächst wird der initiierte Schreiber*innenwechsel durch Ablehnen oder Auslassen einer Reaktion zurückgewiesen. Daraufhin *insistiert* die initiierende Schülerin, indem sie die Zuweisung wiederholt. Der Schreiber*innenwechsel wird sodann *akzeptiert* und mündet in den Wechsel der Schriftführerin, die das Verschriften einleitet. Die analysierten Beispiele verdeutlichen, dass die Interaktionsmuster des Schreiber*innenwechsels mit der zuvor etablierten Struktur in Zusammenhang stehen. Die etablierte Struktur dient den Schüler*innen zum Insistieren, wodurch sie die kooperative Aufgabebearbeitung für sich handhabbar machen. Im Rahmen der fachlichen Aushandlung kann diese Struktur (wie bei Leo und Jan) auch zur Entstehung von Wortschreibungen beitragen, die zunächst als zu herausfordernd eingeordnet wurden.

9.1.4 Zusammenfassung

Die Auswertung der Bearbeitungsprozesse zur (Ab-)Schreibaufgabe Würfelsatz verdeutlicht das Muster *strukturierendes Abwechseln*. Dieses Muster zeigt sich durch wiederholte und wiederholbare Interaktionshandlungen der Schüler*innen, die andeuten, dass es sich um ein leitendes Prinzip im Bearbeitungsprozess zu dieser Aufgabe handelt.

Das Muster weist einen engen Bezug zur arbeitsorganisatorischen Ebene auf, da sich die Schüler*innen insbesondere mit dem Strukturieren des Abschreibprozesses sowie dem Aufrechterhalten dieser Struktur auseinander-

setzen. Die Aufgabe scheint aus mehreren Gründen die arbeitsorganisatorische Auseinandersetzung herauszufordern:

1. *Stark strukturierte und kleinschrittige Aufgabenstruktur:* Der erste Teil der Aufgabe ist auf Reproduktion ausgerichtet und präsentiert überschaubare und visuell kleingliedrig strukturierte Abschreibeinheiten. Die Darstellungsform des Würfelsatzes wird durch eingerahmte, einzelne Wörter präsentiert.
2. *Vorgegebener Abschreibinhalt:* Der Abschreibinhalt ist vorgegeben und wird nicht selbst von den Schüler*innen bestimmt. Die Aufgabe ist im ersten Teil somit nicht auf das inhaltliche Interesse der Schüler*innen an der Bilderbuchgeschichte ausgerichtet.
3. *Die Geschichte weiterschreiben:* Der zweite Teil der Aufgabe ist als freie Schreibaufgabe auf das Verschriftlichen und Verschriften der eigenen Gedanken ausgerichtet. Während der erste, geschlossene Teil der Aufgabe kaum inhaltliche Zusammenarbeit erfordert, ist der zweite, offene Teil für Kooperation geeignet.

Die interaktionsanalytische Auswertung offenbart zentrale Prozessmerkmale, die auf die Aufgabe bezogen sind (siehe Tab. 8). Als aufgabenbezogene Interaktionshandlungen des kooperativen Abschreibens zeigen sich das *Strukturieren des Verschriftungsprozesses*, der *Schreiber*innenwechsel* sowie das *Durchführen, Aushandeln und Aussetzen von Schreiber*innenwechseln*. Insgesamt ließen sich vor allem *ermittelnde, zuweisende* und *festlegende* Gesprächsschritte rekonstruieren.

Prozess-merkmal	Arbeits-bezogene Interaktions-handlungen	Gesprächs-schritte	Handlungs-schritte	Funktion
Struktur des Abwechselns	<i>Verschriftungsprozess strukturieren</i>	<i>Ermitteln</i> des nächsten Handlungsschritts (implizit) <i>Festlegen</i> der Abschreibereinheit <i>Zuweisen</i> von Schreibtätigkeiten (Selbst- und Fremdzuweisung) <i>Festlegen</i> der Abschreibereinheit <i>Zuweisen</i> von Schreibtätigkeiten (Selbst- und Fremdzuweisung)		der kooperativen Bearbeitungssituation gerecht werden den Abschreibehalt untereinander aufteilen
Struktur umsetzen	<i>Schreiber* Innenwechsel</i>		<i>Ausüben</i> der Schreibtätigkeiten (Schülerin a) <i>Beenden</i> der Schreibtätigkeit (Schülerin a) <i>Zuschieben</i> des Arbeitsblatts (durch Schülerin a)/ <i>zu sich ziehen</i> des Arbeitsblatts (durch Schülerin b) = <i>Verändern</i> der Position des Arbeitsblattes <i>Ausüben</i> der Schreibtätigkeiten (Schülerin b)	Abwechseln: Schreibverpflichtung gemeinsam übernehmen

Prozess-merkmal	Arbeits-bezogene Interaktions-handlungen	Gesprächs-schritte	Handlungs-schritte	Funktion
Inter-aktions-muster des Schreiber*innenwech-sels	<i>Schreiber*innen-wechsel durchfüh-ren/aushan-deln/ausset-zen</i>	IM I:	Initiieren	die abwech-selnde Struktur auf-recht erhal-ten
		Akzeptieren		
		IM II:	Initiieren	
		Zurückweisen		
		Insistieren		
		Akzeptieren		
		IM III:	Initiieren	
		Zurückweisen		

Tab. 8: Zusammenfassung des Musters strukturierendes Abwechseln

Die Schüler*innen entwickeln eine **Struktur des Abwechselns**, wobei hauptsächlich eine*r der beiden Schüler*innen initiiierend und eine*r respondierend agiert. Das *Strukturieren* tritt über die Gesprächsschritte *Ermitteln* des nächsten Handlungsschritts (implizit), *Festlegen* der Abschreibereinheit, *Zuweisen* von Schreibtätigkeiten (Selbst- und Fremdzweisung) sowie *Ankündigen* der Schreibtätigkeit in Erscheinung. Insbesondere das *Festlegen der Abschreibereinheit* sowie das *Zuweisen von Schreibtätigkeiten*, sind auf das Abwechseln ausgerichtet. Sie haben die Funktion, den Abschreibinhalt untereinander aufzuteilen, um ihn so zu handhaben. Diese Funktion deutet eine Verbindung zu Punkt 2 (Vorgegebener Abschreibinhalt) an. Da die Schüler*innen einen Inhalt reproduzieren und nicht selbstständig schreiben sollen, sind sie stärker auf die Aufteilung ausgerichtet, als dass sie sich über den Inhalt austauschen. Begünstigt wird dies, da der erste Aufgabenteil keine inhaltliche Kooperation der Schüler*innen erfordert, sondern alleine bearbeitet werden kann.

Durch den Schreiber*innenwechsel können die Schüler*innen die entwickelte **Struktur umsetzen**. Dieser Wechsel zeichnet sich durch das *Verändern der schreibenden Person*, durch die *veränderte Position des Arbeitsblattes* sowie durch *ziehende oder schiebende Bewegungen* aus. Insbesondere die veränderte Position des Arbeitsblattes repräsentiert das Abwechseln. Wie beim Staffellauf wird der Stab überreicht und die Strecke so zergliedert und bewältigt. In dieser Metapher steht der Staffellauf für die Aufgabe, die bearbeitet und erledigt werden soll und der Stab symbolisiert das Arbeitsblatt, das immer wieder übergeben wird. Die Schüler*innen bearbeiten die Aufgabe nicht kontinuierlich gemeinsam, sondern nacheinander im

Wechsel. Nicht jeder der beiden Schüler*innen bearbeitet alles, sondern Teilabschnitte werden nacheinander wechselseitig bearbeitet.

Die Sequenzanalysen haben drittens unterschiedliche **Interaktionsmuster** aufgedeckt, durch die der Schreiber*innenwechsel eingeleitet werden kann. Diese sind auf die entwickelte Struktur des Abwechslens ausgerichtet und haben die Funktion, diese Struktur aufrechtzuerhalten. Die starke Fokussierung auf die Schreibverpflichtung und deren Verteilung durch regelmäßig aufeinanderfolgenden Schreiber*innenwechsel dominiert die Aufgabebearbeitung. Fachlich-inhaltliche Aushandlungen finden insbesondere in der ersten Teilaufgabe zum Würfelsatz kaum statt.

Die kleingliedrige Strukturierung des Arbeitsmaterials überträgt sich auf den Bearbeitungsprozess und verstärkt die arbeitsorganisatorische Ausrichtung. Mit den Einheiten der Schrift setzen sich die Schüler*innen kaum auseinander, es gibt nur wenige schriftbezogene (Aus-)Handlungen. Die Schüler*innen nutzen die Einheiten der Schrift als Strukturierungseinheit, nach der ein Schreiber*innenwechsel vollzogen wird. Ihre Form, ihr Inhalt oder ihre Bedeutung sind kaum relevant.

Aus den Bearbeitungsprozessen lassen sich Rückschlüsse auf die Aufgabe ziehen. Zum einen begünstigt die kleingliedrige Strukturierung des Arbeitsblattes eine Dominanz der arbeitsorganisatorischen Ebene (siehe Kap. 2.3). Aber nicht nur das strukturierte Arbeitsblatt, sondern auch der auf Kooperation ausgelegte Bearbeitungsmodus im Rahmen der reproduktiven Tätigkeit Abschreiben begünstigt dies. Denn beim Abschreiben des vorgegebenen Würfelsatzes ist keine gedankliche Zusammenarbeit erforderlich. Nach den Kriterien zum kooperativen Lernen von Johnson/Johnson (1994) bietet die Aufgabe keine positive Abhängigkeit (siehe Kap. 2.2). Die Schüler*innen begegnen diesem Bezugsproblem auf arbeitsorganisatorischer Ebene, um dem Anspruch an Kooperation gerecht zu werden. Sie stellen arbeitsorganisatorisch eine positive Abhängigkeit her, die als beidseitige Betätigung voneinander abhängt.

Im zweiten Teil der Aufgabe macht die Kooperation deutlich mehr Sinn, da die Schüler*innen gemeinsam überlegen sollen, wie die Geschichte weitergehen könnte. Für diesen Teil der Aufgabe bleibt aufgrund der vorgelagerten Abschreibetätigkeit nicht viel Zeit. Die Schüler*innen einigen sich jeweils zügig auf den Schreibeinhalt, dieser ist kaum aushandlungsbedürftig. Vielmehr zeigt sich auch hier eine Fokussierung auf die Verteilung von Schreibverpflichtung für den Textinhalt und das Durchführen von Schreiber*innenwechseln als Möglichkeit zur Umsetzung dieser Verteilung. Die im geschlossenen Teil der Aufgabe festgelegte Struktur des Abwechslens wird auch beim freien Schreiben aufrechterhalten und bildet den Bezugspunkt der Interaktion. Zwar werden in diesem Teil der Aufgabe im geringeren Ausmaß Wortschreibungen hinsichtlich ihrer Schreibnorm verhandelt (siehe Kap. 8.1.5), jedoch gibt es keine Hinweise auf Aushandlungen zum Textinhalt.

Die geringe inhaltliche Aushandlung von Schüler*innen über den Textinhalt bleibt hinter den Möglichkeiten von Erstklässler*innen zurück. So zeigt Merklinger in ihrer Studie zum diktierenden Schreiben, dass bereits Vorschulkinder, die noch nicht selbstständig lesen und schreiben können, Überarbeitungen an ihren Texten vornehmen (vgl. Merklinger 2011/2018²: 128ff.).

Zu fragen bleibt, ob die Geschlossenheit und Schein-Kooperativität der ersten Teilaufgabe auf den offeneren Teil der Aufgabe zurückwirkt. Hieran ließe sich die These aufstellen, dass kleinschrittig angelegte, reproduktive und geschlossene Aufgaben die Schüler*innen zu einer arbeitsorganisatorischen Auseinandersetzung und zu einem Abarbeiten anregen, das auch beim freien Schreiben ihrer Gedanken Bestand hat.

9.2 Schriftbezogenes Inspizieren

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Abschreibaufgabe ‚Lieblingsreim‘ zusammengetragen, die anhand der sequenziellen Interaktionsanalysen der drei Bearbeitungsprozesse zu dieser Aufgabe generiert wurden. Die Aufgabe war bereits Gegenstand in der Falldarstellung von Paul und Jan, wo sie hinsichtlich ihrer Anforderungen eingeordnet wurde (siehe Kap. 8.3). Während in der Einzelfalldarstellung die Verwobenheit der Interaktionsebenen im Bearbeitungsprozess im Vordergrund stand, wird im Folgenden der Bearbeitungsprozess anhand markanter Prozessmerkmale beschrieben, die sich zum Teil bereits in der Falldarstellung angedeutet haben.

Zur Erinnerung: Die Aufgabe erfordert von den Schüler*innen, zu zweit ihren Lieblingsreim aus dem Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ (Michels/Michl 2015) auszuwählen und diesen Reim abzuschreiben. Danach sollen sie begründen, warum ihnen der Reim gefällt. Das Bilderbuch liegt ihnen zu zweit vor (siehe Kap. 8.3).

Auf dem Arbeitsblatt werden die Arbeitsaufträge gebündelt im oberen Teil präsentiert. Darunter gibt es neun Zeilen, die die Schüler*innen zum Abschreiben und Begründen nutzen können. Das Arbeitsblatt ist (bis auf die Lineatur) kaum strukturiert, es gibt keine kleinschrittig angelegte Darstellung einzelner Teilaufgaben. Die Tätigkeit ‚Abschreiben‘ ist als Reproduktion der Schreibvorlage zwar eine geschlossene Aufgabe, jedoch wird die Aufgabe durch den persönlich bedeutsamen Kontext geöffnet (siehe auch Kap. 8.3.1). Das Treffen einer eigenen Wahl sowie dessen Begründung ermöglicht unterschiedliche Resultate der Tandems. Die Aufgabe kann daher als halboffen bezeichnet werden. Sie erfordert das Abstimmen und Einigen, das Finden des Reims im Bilderbuch sowie das Abschreiben auf der vorgegebenen Lineatur.

Die Analysen der Bearbeitungsprozesse zeigen, dass sich die Schüler*innen in dieser Aufgabe sowohl mit dem Inhalt der Geschichte auseinandersetzen als auch Schreibnormen beim Abschreiben verhandeln. Das Muster der Bearbeitungsprozesse wird als *schriftbezogenes Inspizieren* zusammengefasst, wodurch die Auseinandersetzungen der Schüler*innen mit Schriftzeichen und den Eigenarten der Schriftproduktion akzentuiert wird. Mit ‚Inspizieren‘ soll ausgedrückt werden, dass die Schüler*innen Details von Schriftkonventionen aushandeln und Schrift der genauen Betrachtung unterziehen.⁸⁹ Die Schüler*innen verhandeln beim Produzieren von Schriftzeichen, Konventionen und Normen der Schrift und des Schreibens, die sie im Unterricht erlernt haben.

Das Muster schriftbezogenes Inspizieren lässt sich über mehrere Prozessmerkmale beschreiben, die in den drei videografierten Bearbeitungsprozessen zu dieser Aufgabe identifiziert werden konnten. Sie beziehen sich auf:

- die Auswahl eines Reims (9.2.1)
- den Umgang mit unterschiedlichen Schriftarten (9.2.2),
- das Schreiben auf der Lineatur (9.2.3) und
- das Schreiben der eigenen Buchstaben (9.2.4).⁹⁰

Diese aufgabenspezifischen Prozessmerkmale werden im Folgenden hinsichtlich der ausgabenbezogenen Interaktionshandlungen ausdifferenziert. Die Beschreibung der Prozesse dient im zweiten Schritt dazu, Rückschlüsse über das Zusammenwirken von Aufgabe und Bearbeitungsprozess zu generieren.

9.2.1 *Auswahl eines Reims*

Den Schüler*innen wurde die Aufgabe gestellt, ihren Lieblingsreim aus dem Bilderbuch abzuschreiben. Die Wahl richtet sich also danach, was die Schüler*innen als persönlich bedeutsam erachten. Die Aufgabe löst sich insofern von Erwartung der Lehrperson ab und widmet sich dem Interesse der Schüler*innen. Da die Schüler*innen die Aufgabe zu zweit bearbeiten, erscheint die Abstimmung über die Reimauswahl erforderlich. Damit wären (so die theoretische Überlegung) begründende Gesprächszüge bei der Auswahl erwartbar. Dies zeigt sich jedoch nicht in den Bearbeitungsprozessen, was am


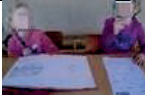
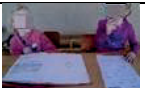
89 Einzelne der hier gefundenen schriftbezogenen (Aus-)Handlungen konnten in weiteren Aufgabenbearbeitungsprozessen identifiziert werden.

90 In einem der drei Fälle wurden Aushandlungen entdeckt, die über die materiale Ebene hinausgehen und sich in Form von Sprachspielen auf den Textinhalt beziehen. Diese Aushandlungen wurden bereits in der Falldarstellung „Paul und Jan“ ausgeführt (vgl. Kap. 8.3). Sie werden hier nicht näher beschrieben, da das sprachspielerische Assoziieren und Antizipieren eine Eigenlogik offenbart, die nicht in den anderen Bearbeitungsprozessen gefunden wurde.

folgenden Beispiel entfaltet wird. Es zeigt die Anfangssequenz des Bearbeitungsprozesses von Ella und Jane.

Beispiel 30: „das ist irgendwie mein lieblingssatz“ | Ella & Jane | 20:21 Min. | 00:14-00:45 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
07	Ella	wir müssen mal grad eben die plätze tauschen			
08				Ella geht hin- ter Janes Stuhl her, Jane rutscht von ihrem Stuhl zur Seite.	
09				Ella und Jane sitzen beide auf Janes Stuhl.	
10	Ella	weit fort in einem kalte:n land	Ella und Jane schauen beide auf das Bilder- buch.		
11	Ella	das ist irgendwie mein lieblingssatz		Ella schaut auf.	
12	Ella	das schreib ich mal grad auf		Ella steht auf und setzt sich auf ihren Platz zurück.	
13	Ella	[=okay			

14	Jane	[=meins au:ch	Jane schaut Ella an, Ella schaut auf das Bilderbuch.	
15	Ella	wir könnten		
16		wir müssen uns auf einen einigen		
17		aber vielleicht schau wir mal vielleicht		
18		können wir auch zwei machen		
19	Jane	okay		

Die Schülerinnen richten sich zum Bilderbuch aus, das zunächst vor Jane liegt. Ella schlägt einen Platztausch vor („wir müssen mal grad eben die plätze tauschen“, Z. 07) und wechselt auf den Stuhl von Jane. Ella stellt damit sicher, dass sie die Inhalte im Bilderbuch gut sehen kann. Sie beginnt damit, den ersten Vers der Bilderbuchseite vorzulesen („weit fort in einem kalte:n“, Z. 10) und zu bewerten („das ist irgendwie mein Lieblingsatz“, Z. 11), woraufhin sie das Abschreiben von diesem Vers ankündigt („das schreib ich mal grad auf“, Z. 12). Ella äußert einen Lösungsansatz für die Aufgabe und treibt den Aufgabebearbeitungsprozess voran, ohne ihn mit Jane abzustimmen.

Jane legt indirekt Einspruch ein („meins au:ch“, Z. 14), womit sie Ella deutlich macht, dass auch ihr Lieblingsreim aufgeschrieben werden soll. Jane fordert also einen Teil an Bestimmungsrecht für sich ein. Ella plädiert zunächst für die Notwendigkeit einer Einigung („wir könnten wir müssen uns auf einen einigen“, Z. 15f.). Da sie dies zuvor selbst übergangen hat, deutet sich hier eine indirekte Aufforderung an Jane an, sich auf ihren Vorschlag einzulassen. Dann führt Ella eine Alternative aus („aber vielleicht schauen wir mal vielleicht können wir auch zwei machen“, Z. 17f.), was einen Kompromiss bedeutet und die weitere Abstimmung irrelevant macht. Jane stimmt zu („okay“, Z. 19). Als Zwischenlösung wird das Abschreiben beider Lieblingsreime in Aussicht gestellt, worin sich die Ausdeutung des Arbeitsauftrags zeigt, die weder eine direkte inhaltliche Abstimmung noch eine Begründung für den ausgewählten Reim erfordert. Vielmehr deuten die Schülerinnen die Aufgabe so, dass jede

von ihnen ihren Reim aufschreiben kann. Im Bearbeitungsprozess wird die Frage, wann Janes Reim aufgeschrieben wird noch zwei weitere Male zum Thema.

Auch in den anderen Bearbeitungsprozessen zu der Aufgabe entscheiden sich die Schüler*innen direkt für einen Reim und wählen denjenigen auf der ersten Bilderbuchseite aus. Im dritten Tandem sind die beiden Schüler die ersten neun Minuten der Aufgabenbearbeitung damit beschäftigt, einen Reim im Buch zu finden, den sie auf der Wortebene vermuten. Dabei steht die Frage im Vordergrund, was genau ein Reim ist. Nachdem sie durch die Unterstützung der Erwachsenen einen Reim gefunden haben, entscheiden sie sich für diesen. Die Entscheidung wird nicht inhaltlich begründet.

Auswahl eines Reims		
Aufgabenbezogene Interaktionshandlung	Gesprächsschritte	Funktion
<i>Auswählen</i>	<i>Vorlesen/Identifizieren</i> (eines Verses)	
	<i>Festlegen</i> (des Verses als Abschreibinhalt)	die Aufgabenbearbeitung einleiten und vorantreiben
	<i>Ankündigen/initiieren</i> (des Abschreibens)	
	<i>Abschreiben</i> (des Verses)	

Tab. 9: Auswahl eines Reims

Beim *Auswählen* nehmen die Schüler*innen Bezug zum Bilderbuch, indem sie den Vers *vorlesen* und ihn damit *identifizieren*. In allen drei Tandems bildet das Vorlesen des Verses einen notwendigen Gesprächsschritt für dessen Auswahl. Die Schüler*innen *legen* den Vers als Abschreibinhalt *fest* und *kündigen* das Abschreiben dieses Verses *an*. Das Auswählen endet, wenn die Schüler*innen mit dem *Abschreiben* des Verses beginnen.

Die getroffene Wahl erscheint für die Schüler*innen kaum aushandlungsbedürftig, was sich im Ausbleiben begründender Gesprächsschritte zeigt. Während das Auswählen des Lieblingsreims auf einen konkreten Inhalt des Bilderbuchs gerichtet ist, so sind die Abstimmprozesse zwischen den Schüler*innen nicht explizit inhaltlicher Art. Das Auswählen hat für den

Bearbeitungsprozess die Funktion, das Voranschreiten der Aufgabebearbeitung einzuleiten und voranzutreiben.

Wenngleich keine begründenden und erklärenden Gesprächsschritte bei der Reimauswahl identifiziert werden konnten, finden in dieser Aufgabe viele schriftbezogene Handlungen beim Abschreiben statt. Diese sind auf die Bilderbuchschrift, den Transfer vom Bilderbuch aufs Arbeitsblatt und auf das Aussehen der eigenen geschriebenen Buchstaben ausgerichtet.

9.2.2 *Umgang mit unterschiedlichen Schriftarten*

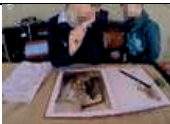
Die Bilderbuchschrift unterscheidet sich als maschinell erzeugte Serifenschrift von der serifenlosen Druckschrift, die die Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht erlernen (siehe Kap. 8.3.1). Neben den Serifen enthält die Schrift zudem Grapheme (als konkrete Realisierungsformen des abstrakten Graphems), die sich von den im Unterricht vermittelten Buchstaben unterscheiden (g und a im Bilderbuch vs. g und a als erlernte Buchstaben).

Diese Differenz regt beim Abschreiben schriftbezogene (Aus-)Handlungen zwischen den Schüler*innen an, was anhand des nachfolgenden Beispiels deutlich wird. Die Sequenz setzt ein, als Stefan gerade das Wort < sagt > auf der dritten Bilderbuchseite abschreibt. Die Schüler hatten sich zuvor für das Abschreiben der beiden Verse „Der Wanja sagt: >>Komm nur herein, ich heize gleich im Ofen ein<<<“ entschieden.

Auf dem Arbeitsblatt steht: „Der Wanja sa“. Kurz bevor die Sequenz beginnt, hat Stefan auf einen ihm unbekanntem Buchstaben verwiesen („das hier kann ich noch nicht“, Z. 324). Das nachfolgende Wort < sagt > ist im Bilderbuch in Serifenschrift abgedruckt.



Beispiel 31: „das ist so anders geschrieben“ | Jamie & Stefan | 21:07 Min. | 13:12- 13:28 Min.





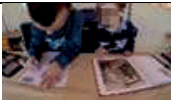
TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
333	Jamie	wo bist du denn?		Jamie und Stefan schauen beide zum Bilderbuch.	
334	Stefan	da das mit den zwei kreisen	Stefan zeigt auf das <g> in <sagt>.  Sein Stift zeigt nun genauer darauf.		
335	Jamie	das ist n [g]		Jamie schaut Stefan an. Stefan schaut auf das Bilderbuch.	
336 337	Jamie	ich zeig ich weiß wien richtiges [g] geschriebn wird			
338	Jamie	das is so anders geschriebn		Jamie nimmt seinen Bleistift aus dem Mäppchen.	

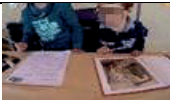

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
339	Jamie	eigentlich geht das anders		Jamie geht zum Schreib- blatt.	

Auf die Initiierung des fremden Buchstabens („das hier“) folgt eine Rückfrage durch Jamie („wo bist du denn?“, Z. 333), die auf Konkretisierung ausgerichtet ist. Daraufhin zeigt Stefan präzise auf die Stelle („Stefan zeigt auf das <g> in <sagt>“, Z. 334) und beschreibt den unbekanntem Buchstaben („da das mit den zwei kreisen“, Z. 334). Bei seiner Beschreibung nimmt Stefan auf die Form des Buchstabens Bezug, die in der Eigenart „zwei Kreise“ auf wenige Buchstaben des Deutschen zutrifft und damit eine markante Besonderheit hervorhebt. Jamie bestimmt den Buchstaben („das ist“, Z. 335) und benennt ihn konkret („n [g]“, Z. 335). Jamie differenziert sodann zwischen einem „richtigen“ g („ich weiß wien richtiges [g] geschrieben wird“, Z. 337) und dem im Bilderbuch abgebildeten g („das is so anders geschrieben“, Z. 338). Die Schüler machen hier zum Thema, dass sich der dargestellte Graph des Graphems <g> im Bilderbuch von dem Graph unterscheidet, den sie im Unterricht lernen. Von diesem Unterricht ausgehend plädiert Jamie für eine andere Schreibung („eigentlich geht das anders“, Z. 339).

Beispiel 32: „wie ne neun“ | Jamie & Stefan | 21:07 Min. | 13:29- 13:55 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
340	Stefan	dann schreib des		Stefan schaut auf das Schreibblatt. Jamie geht hinter Stefan vorbei.	
341	Jamie	ich weiß wie das richtig geht			

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
342	Stefan	schreib das mal			
343	Stefan	da			
344 345 346 347	Jamie	eigentlich geht das (2) ich hab ver- gessen wie das große [g] geht das kleine [g]		Jamie und Stefan schauen zu dem Studen- ten, der hinter der Kamera steht.	
348	Stefan	ah jetzt das kleine [g]		Jamie und Stefan schauen beide zum Schreibblatt.	
349			Jamie schreibt von der obersten Zeile an einen Strich bis zur middle- ren Zeile und zieht unten einen Bo- gen nach links. Er zieht auf der ober- sten Linie		





TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
			einen Halbkreis nach links.		
350	Jamie	so sieht das kleine [g] aus		Jamie steht vor dem Stuhl und schaut zu dem Studenten. Stefan schaut auf das Schreibblatt	
351 352	Jamie	wie ne neun das kann ich nie vergessen wegen das ne neun ist		Jamie bewegt sich hinter Stefan zu sei- nem Stuhl zurück. Jamie und Stefan schauen den Studenten an.	

Stefan überträgt Jamie die Schreibtätigkeit, indem er ihn zum Schreiben des *g* auffordert („dann schreib des“, Z. 340). Er positioniert Jamie damit als jemanden, der die Schreibung kennt, was Jamie in Form einer Selbstpositionierung teilt („ich weiß wie das richtig geht“, Z. 341). Die wiederholte Verwendung des Adjektivs ‚richtig‘ impliziert, dass es sich bei dem abgebildeten Zeichen um ein nicht ganz richtiges Zeichen handelt.

Jamie schreibt den Buchstaben auf (Z. 349) und beschreibt ihn („so sieht das kleine [g] aus“), indem er ihn mit einer Ziffer vergleicht („wie ne neun“, Z. 350f.). Jamie bezieht sich hiermit auf die im Unterricht erlernte Schreibkonvention für den Graph, der das Graphem <g> darstellt. Damit stehen sich zwei Graphen des Graphems <g> gegenüber: Zum einen der Graph, der an zwei Kreise erinnert (g) und zum anderen der Graph, der wie die Zahl neun aussieht (9). Es scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass der Graph im Bilderbuch auch das Graphem <g> repräsentiert, jedoch setzt sich der im Unterricht gelernte Graph *g* durch; insbesondere beim Abschreiben.

Die Differenz zwischen der Bilderbuchschrift und der eigenen Schrift geht auch aus Beispiel 33 hervor. Die Sequenz setzt ein, nachdem die Strophe der ersten Bilderbuchseite als Abschreibeinheit festgelegt wurde. Der Austausch bezieht sich auf den Anfangsbuchstaben des Wortes.

Beispiel 33: „also das istn bisschen komisch geschrieben“ | Ella & Jane | 20:21 Min. | 01:01-01:19 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
24	Ella	muss ich das [v] genauso schreiben wie es DA steht?		Ella und Jane schauen sich an.	
25	Jane	[=nö			
26	Ella	[=also das istn bisschen komisch geschrieben		Ella und Jane schauen auf das Bilderbuch.	
27	Jane	musst du nicht		Ella beugt sich über das Arbeitsblatt. Jane schaut zu Ella rüber.	
28		(-)			
29		du kannst deine schrift schreiben			
30		(5)			
31	Jane	<<atmet tief>		Jane lehnt sich auf ihrem Stuhl zurück.	
32			Ella schreibt <Weit> auf.		

Ella adressiert Jane mit einer Frage zum Abschreiben („muss ich das [v] genauso schreiben wie es DA steht?“, Z. 24). Dabei formuliert Ella zunächst eine Verpflichtung („muss ich“), benennt den Buchstaben („[v]“ = <w>) und führt unter Verwendung der Vergleichspartikel „wie“ die Verbindung zum Bilderbuch an („es DA steht“, Z. 24). Das <w> im Bilderbuch ist als Großbuchstabe abgedruckt und weist Serifen als drei kurze Querstriche am Ende der vier vertikalen Linien auf (W). Zudem überkreuzen sich die vertikalen Linien. Beide Merkmale sind in der gelernten Schrift im Unterricht nicht enthalten (W). Ella hebt diesen Kontrast indirekt hervor („also das istn bisschen komisch geschrieben“, Z. 26). Die Verwendung des Adjektivs ‚komisch‘ deutet, ähnlich wie das Adjektiv ‚anders‘, eine Abweichung von der

bekannten Norm an. Jane lehnt die erfragte Verpflichtung ab („musst du nicht“, Z. 27) und bringt den Kontrast zwischen den Schriften zum Ausdruck („du kannst deine Schrift schreiben“, Z. 29). Damit stellt sie der Bilderbuchschrift Ellas Schrift gegenüber.

Beide Beispiele lassen *vergleichende* und *bewertende* Gesprächsschritte erkennen, mit denen die Schüler*innen den Unterschied zwischen dem abgebildeten und dem selbst geschriebenen Graph explizieren. Dazu nutzen sie sprachliche Mittel, die eine Abweichung markieren (z. B. ‚anders‘, ‚komisch‘, ‚richtig‘). Die Schüler*innen setzen sich beim Abschreiben mit der Typographie der Bilderbuchschrift auseinander. Das Abschreiben vollzieht sich nach Gertz et al. (2015: 586) in den beiden Schritten Perception (Wahrnehmung der Vorlage) und Produktion des neuen visuell sichtbaren Textes. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Schriftzeichen in der Bilderbuchschrift und in der Schrift im sprachlichen Anfangsunterricht, besteht somit die Herausforderung darin, die dargestellte Buchstabenform auf das Arbeitsblatt zu übertragen. Während sich die Schüler*innen beim Abschreiben für „ihre eigene Schrift“ und gegen das genaue Kopieren der Serifenschrift entscheiden, machen sie zugleich die Beobachtung einer Differenz zwischen den Schriftarten, die ihren bisherigen Zugang zum Schreiben erweitert.

9.2.3 Schreiben auf der Lineatur

Beim Abschreiben sollen die Schüler*innen auf die Lineatur im Arbeitsblatt schreiben, die im Bilderbuchtext nicht enthalten ist (siehe Abb. 36).

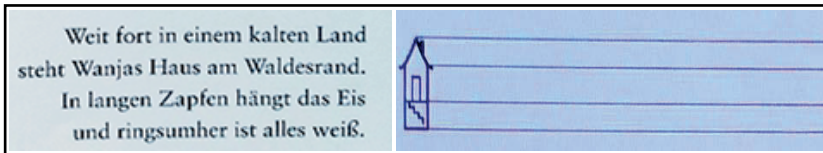




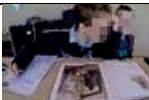
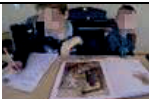




Abb. 36: links: Tilde Michels, „Es klopft bei Wanja in der Nacht“. Illustrationen von Reiner Michl. © ellermann im Dressler Verlag GmbH, Hamburg, rechts: Lineatur

Hierdurch entsteht eine Leerstelle, die das Eintragen der Buchstaben auf der Lineatur offenlässt. Den Transfer von der lineaturfreien Bilderbuchschrift hin zur Lineatur auf dem Arbeitsblatt müssen die Schüler*innen also selbst leisten. Vor dem Hintergrund dieser Leerstelle wird im folgenden Beispiel die Schreibung des <j> zum Aushandlungsgegenstand zwischen Stefan und Jamie. Auf dem Arbeitsblatt steht: „steht Wan“.

Beispiel 34: „geht das jetzt in den keller oder nit?“ | Jamie & Stefan | 21:07 Min. | 11:30-11:51 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
276	Jamie	wan		Stefan wendet sich zum Schreibblatt. Jamie schaut in Richtung des Bilderbuchs.	
277 278	Stefan	[j] au weia		Stefan hält sich die Hand an den Kopf. Jamie schaut zum Schreibblatt.	
279	Stefan	geht das jetzt in den keller oder nit		Stefan schaut auf das Bilderbuch, Jamie schaut auf das Schreibblatt.	
280	Jamie	auch ins keller		Stefan schaut auf das Bilderbuch, Jamie schaut nach vorne.	
281	Jamie	der punkt aufm dach		Stefan schaut auf das Bilderbuch, Jamie schaut nach vorne.	
282	Jamie	und bis zum keller		Stefan schaut auf das Bilderbuch, Jamie schaut auf das Schreibblatt.	
283 284	Stefan	ok ähm [=der punkt		Stefan und Jamie sind beide über das Schreibblatt gebeugt.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
285	Jamie	[=der punkt aufm dach	Stefan schreibt einen Punkt auf die oberste Linie.	Stefan und Jamie sind beide über das Schreibblatt gebeugt.	
286	Stefan	[=dach		Stefan und Jamie sind beide über das Schreibblatt gebeugt.	
287	Jamie	und dann runter bis zum keller	Stefan schreibt einen Strich, der in die letzte Zeile reicht und zieht einen Bogen nach links.		

Die Verschriftung des Wortes <Wanja> ist zu Beginn der Sequenz vorangeschritten, es stehen bereits drei Buchstaben auf dem Papier (<Wan>, Z. 274). Während Jamie das Geschriebene wiederholt („wan“, Z. 276), identifiziert Stefan den nächsten Buchstaben des Wortes („[j]“, Z. 277). Dieser Buchstabe löst offenbar Erschrecken bei ihm aus („au weia“, Z. 278). Stefan konkretisiert dies und schließt eine Frage an („geht das jetzt in den keller oder nit“, Z. 279). Die sequenzielle Folge seiner Identifikation des Buchstabens („[j]“), seines Ausrufs („au weia“), seiner Frage („geht das jetzt in den keller oder nit“) sowie seines Blicks zum Bilderbuch (Z. 279) deuten darauf hin, dass Stefan auf die Übertragung des Buchstabens innerhalb der Lineatur referiert.

Da dem Bilderbuch keine Lineatur zugrunde liegt, kann sich Stefan beim Abschreiben nicht darauf stützen. Die Länge des <j> ist ohne die Lineatur im Bilderbuch nicht so schnell einzuordnen. Bei Stefans Frage nach der Schreibweise innerhalb der Lineatur („geht das jetzt in den Keller oder nit“, Z. 279)

verwendet er die Metapher, die in seinem sprachlichen Anfangsunterricht genutzt und im Arbeitsblatt verwendet wird.

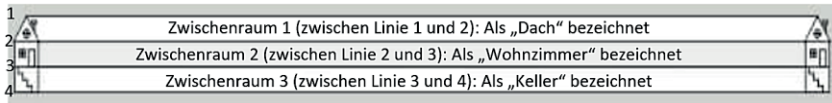


Abb. 37: Lineatur und Hausmetapher







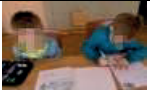
Die Lineatur wird metaphorisch als Haus dargestellt. Die Zwischenräume symbolisieren Räume des Hauses. Der Zwischenraum zwischen Linien 1 und 2 wird als ‚Dach‘ bezeichnet. Der Zwischenraum zwischen Linie 2 und 3 als ‚Wohnzimmer/Erdbgeschoss‘ und der Zwischenraum zwischen Linie 3 und 4 als ‚Keller‘ (siehe Abb. 37).


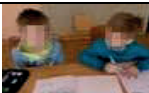




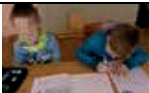
Sprachlich schließt Jamie durch das Aufgreifen der Metapher an („auch ins keller“, Z. 280) und leitet Stefan zur Buchstabenschreibung des <j> an („der punkt aufm dach und bis zum keller“, Z. 281). Die Schüler wiederholen die Schreibrichtung unter Verwendung der Metapher simultan (Z. 283-287). Der Transfer von der Bilderbuchschrift in die eigene Schrift auf dem Arbeitsblatt berührt damit auch die Frage, wie die Schriftzeichen auf die Lineatur im Arbeitsblatt übertragen werden können. Hierbei bringen die Schüler*innen (ähnlich wie beim Aufschreiben der Buchstaben) die Schreibkonventionen des Unterrichts ins Spiel.




Eine weitere Differenz zwischen der Darstellung des Verses im Bilderbuch und dem Abschreiben des Verses bilden über die Schriftart hinaus die Schriftgröße sowie das Zeilenende. Während die Schrift im Bilderbuch vergleichsweise klein abgedruckt ist, produzieren die Schüler*innen insbesondere im sprachlichen Anfangsunterricht eher größere Buchstaben, was das Zeilenende auf dem Arbeitsblatt schnell aufkommen lässt.

Diesem Umstand begegnen die Schüler*innen beim Abschreiben, wie das nachfolgende Beispiel von Paul und Jan zeigt. Paul ist gerade dabei, das Wort <Waldesrand> aufzuschreiben.

Beispiel 35: „das passt nicht mehr hier hin“ | Paul & Jan | 19:08 Min. | 09:11-09:39 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
264	Paul	[val:]	Paul schreibt ein <l> auf.	Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut auf das Bilderbuch.	
265	Paul	[l:] [d]	Paul schreibt ein <d> auf.	Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut auf das Bilderbuch.	
266	Jan	[de:s] rand		Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut auf das Bilderbuch.	
267	Paul	[de:s]	Paul schreibt ein <e> und ein <s> auf (<Waldes>).	Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut in den Raum.	
268 269	Paul	wal:(-)de:s (2)		Paul und Jan schauen auf das Bilderbuch.	
270	Paul	was kommt nach [es]?		Paul und Jan schauen auf das Bilderbuch.	
271	Jan	[r:]		Jan schaut auf das Bilderbuch, Paul	

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
				schauf auf das Arbeitsblatt.	
272	Paul	[ɛʋ]	Paul schreibt ein <r> auf.	Jan schauf auf das Bilderbuch, Paul schauf auf das Arbeitsblatt.	
273	Paul	und dann?		Jan schauf auf das Bilderbuch, Paul schauf zu Jan.	
274	Jan	[a:]		Jan schauf auf das Bilderbuch, Paul schauf zu Jan.	
275			Paul schreibt ein <a> auf.	Jan schauf auf das Bilderbuch, Paul schauf auf das Arbeitsblatt.	
276	Jan	[n:] [d]		Jan und Paul schau auf das Bilder- buch.	
277	Paul	[n:] [d] oh scheiße	Paul schreibt ein sehr kleines <n> und <d> ans Zeilen- ende.		
278	Jan	oh gut		Jan schauf auf das Bilderbuch, Paul schauf	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
				auf das Arbeitsblatt.	
279	Paul	<<erhöht<da s passt nicht mehr hier hin>		Paul schaut auf das Arbeitsblatt, Jan schaut zur Seite.	
280 281	Paul	<<erhöht<oh nein guck mal wie klein ich alles schreib>		Paul schaut Jan an, Jan schaut auf das Arbeitsblatt.	
282	Jan	woha		Jan schaut auf das Arbeitsblatt.	

Das Abschreiben gestalten die Schüler (wie häufiger im Rahmen dieser Aufgabe beobachtet) in Form verteilter Zuständigkeiten: Ein*e Schüler*in schreibt, ein*e Schüler*in diktiert die zu schreibenden Buchstaben. So entsteht nach und nach das Wort auf dem Papier (Z. 265-276). Im Fortgang des Diktierprozesses bemerkt Paul, wie das Zeilenende näher rückt und markiert das Hinzufügen der diktierten Buchstaben (<n> und <d>) als unerfreulich („oh scheiße“, Z. 277). Paul benennt sein Problem („das passt nicht mehr hier hin“, Z. 279) und führt seine Lösung an („guck mal wie klein ich alles schreib“, Z. 281). Die Schreibung von Paul zeigt, dass die letzten diktierten Buchstaben gerade noch in die Zeile passen. Der Endstrich des <d> schließt die Zeile ab (siehe Abb. 38).





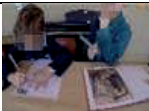





Abb. 38: Schreibprodukt von Paul und Jan

Paul geht flexibel mit dem Zeilenende um, indem er über den Zeilenrand hinaus schreibt. Er nimmt mit seiner Schreibung wortwörtlich Raum ein; mehr als durch die Lineatur vorgegeben.

Einen ähnlichen Umgang finden auch Stefan und Jamie beim Abschreiben ihres Verses („Der Wanja sagt: >>Komm nur herein, ich heize gleich im Ofen ein.<<“). Stefan hat bisher aufgeschrieben: „Der Wanja sagt“.

Beispiel 36: „weil dann mach ich mir hier die reihe noch hin“ | Jamie & Stefan
 | 21:07 Min. | 15:04-15:23 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
393	Stefan	muss ich glaub ich woanders schreiben oder?		Stefan schaut nach vorne. Jamie schaut auf das Bilder- buch.	
394	Stefan	in die anderen reihe		Stefan zeigt auf die oberste Reihe auf dem Schreibblatt. Jamie schaut auf das Schreibblatt.	
395 396	Jamie	ne das passt noch sind nur vier buchstaben		Jamie schaut auf das Bilderbuch. Stefan schaut auf das Schreibblatt.	
397 398	Stefan	ok weil dann mach ich mir hier die reihe noch hin		Stefan ist über das Schreibblatt gebeugt, Jamie schaut darauf.	
399		(5)	Stefan zieht die Striche der Linien bis zum Ende des weißen Blattes durch.		

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
400	Stefan	die reihe noch weiter			
401		(6)			
402	Stefan	so dann mach ich hier den strich hin			

Stefan eröffnet den Abschreibprozess des nächsten Wortes (<komm>) mit einer verschriftungsrelevanten Frage hinsichtlich der Schreibposition auf der Lineatur („muss ich glaub ich woanders schreiben oder?“, Z. 393). Die Frage nach dem Verschriftungsort („woanders“) expliziert Stefan („in die anderen reihe“, Z. 394). Jamie lehnt Stefans Frage in Form einer Verneinung ab („ne“, Z. 395) was er zunächst mit genügend verfügbarem Platz begründet („das passt noch“, Z. 395) und darauffolgend mit der Anzahl der aufzuschreibenden Buchstaben stützt („sind nur vier buchstaben“, Z. 396). Die Einschätzung Jamies teilt Stefan („ok“, Z. 397) und überführt sie in einen Kompromiss („weil dann mach ich mir hier die reihe noch hin“, Z. 398). Dieser Kompromiss besteht in einer Verlängerung der Linien bis zum Ende des Blattes (siehe Abb. 39).

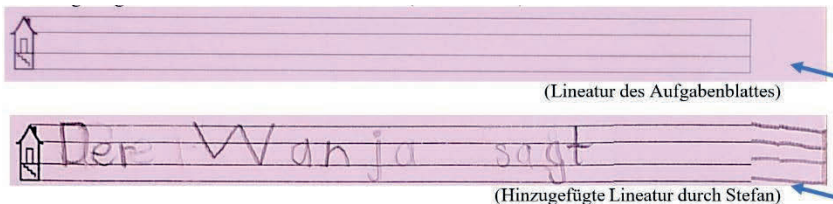


Abb. 39: Stefan verlängert die Lineatur

Stefan überschreitet (wie Paul) den vorgegebenen Platz der Lineatur, indem er diese ausweitet.

Die Beispiele deuten auf eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen der Schriftproduktion hin und offenbaren den Umgang der Schüler*innen mit der Begrenztheit des Schreibplatzes. So zeigt sich ein Ausdehnen der Lineatur durch Weiterschreiben oder das Verlängern der Lineatur. Das Einschätzen des Schreibplatzes vor dem Hintergrund der Wortlänge ist dabei erheblich. Weitere Sequenzen aus dem Datenmaterial verdeutlichen, dass Schüler*innen zwischen der Zeilen- und der Wortlänge abwägen, ehe sie sich für eine Zeile entscheiden.





9.2.4 *Schreiben der eigenen Buchstaben*

Beim Abschreiben werden Buchstaben auf dem Papier produziert, die mit der Vorlage verglichen werden können. So bildet das Aussehen der selbst geschriebenen Buchstaben Potenzial zur schriftbezogenen (Aus-)Handlung. Im Datenmaterial fällt immer wieder auf, dass die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit auf die Buchstaben richten, die sie selbst aufgeschrieben haben. Dabei nehmen sie Bezug auf Buchstaben- sowie Schreibnormen, die sie im Unterricht gelernt haben. Auf das Überprüfen folgt zumeist die Überarbeitung des Buchstabens, was das nachfolgende Beispiel zeigt.



Die beiden Schüler Jamie und Stefan gestalten den Abschreibeprozess durch aufgeteilte Zuständigkeiten: ein Schüler (Stefan) schreibt ab, während der andere (Jamie) diktiert.⁹¹ Die Lautfolgen, die geäußert werden, beziehen sich auf das Wort <komm>, das Stefan gerade aufschreibt. Auf dem Arbeitsblatt steht bisher: <Der Wanja sagt K>.

91 Innerhalb des Beispiels überlagern sich zwei Themen im Interaktionsverlauf: Zum einen, welcher Buchstabe als Nächstes folgt und zum anderen, das Aussehen des <o>. Da in diesem Teilkapitel der Fokus auf dem Aussehen der geschriebenen Buchstaben liegt, wird im Folgenden nur diese analytische Perspektive verfolgt.

Beispiel 37: „SO schreibst du das o?“ | Jamie & Stefan | 21:07 Min. | 15:38-16:10 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
411	Jamie	[o:]		Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	
412	Stefan	[o:]	Stefan beginnt ein <o> aufzuschreiben.	Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	
413	Jamie	[m]	Stefan beendet das <o>.		
414	Stefan	ein [m]?	Stefan malt das innere des Kreises von <o> aus.	Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	
415	Jamie	[m] [m]		Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	
416	Stefan	[m]?		Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	
417	Jamie	wie hast du das [o:] gemalt?		Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
418	Stefan	ähä	Stefan schreibt ein <m> auf.	Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	
419	Stefan	[m]?		Stefan schaut Jamie an.	
420	Jamie	und noch n [m]		Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	
421	Stefan	noch n [m]?		Stefan und Jamie schauen sich an.	
422	Jamie	JA		Stefan und Jamie schauen sich an.	
423	Jamie	wie schreibst du? SO schreibst du das [o:]?	Stefan schreibt ein zweites <m> auf (<komm>)	Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	
424			Stefan nimmt sich den Radiergummi und radiert das <o> weg.	Jamie und Stefan schauen auf das Arbeitsblatt.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
425	Stefan	dann mach ich das [o:] nochmal richtig hin.	Stefan schreibt ein neues <o> auf.	Jamie und Stefan schauen auf das Arbeits- blatt.	
426	Jamie	n kreis		Jamie und Stefan schauen auf das Arbeits- blatt.	

Jamie benennt den nächsten Buchstaben („[o:]“, Z. 411), den Stefan wiederholt („[o:]“, Z. 412) und aufzuschreiben beginnt. Während Stefan schreibt, äußert Jamie bereits den zugehörigen Laut zum nächsten Buchstaben („m“, Z. 413).

Stefan malt das Innere des Kreises von <o> aus (Z. 414), womit seine Schreibung von dem normierten Graphem <o> abweicht, dessen Öffnung ungefüllt ist.

Diese Abweichung thematisiert Jamie („wie hastn du das [o:] gemalt?“, Z. 417). Damit hinterfragt er Stefans Schreibung, was auch durch die Verwendung des Verbs ‚gemalt‘ gestützt wird (Buchstaben werden geschrieben, nicht gemalt). Stefan äußert sprachlich Verlegenheit („ähä“, Z. 418) und wechselt das Thema, indem er nach dem Fortgang der Schreibung fragt („[m]?““, Z. 419).

Während Stefan das zweite <m> aufschreibt, stellt Jamie die Schreibung des <o> erneut in Frage („wie schreibst du? SO schreibst du das [o:]?““, Z. 423). Durch die Verwendung und Betonung des Adverbs ‚so‘ hebt Jamie indirekt eine Abweichung hervor. Stefan greift diese Abweichung auf („dann mach ich das [o:] nochmal richtig hin“, Z. 425), was an der Verwendung des Adjektivs ‚richtig‘ erkennbar wird. Den zuvor durch Stefan geschriebenen Buchstaben mit ausgefülltem Kreis ersetzt Stefan durch einen nicht gefüllten. Jamie benennt die Form des <o> („n kreis“, Z. 426), was den Überarbeitungsprozess abschließt. Dass auch der von Stefan geschriebene Buchstabe mit gefülltem <o> ein Kreis war, handeln die Schüler nicht weiter aus. Das Überprüfen der Schreibung hat vielmehr die Funktion, eine normgerechte Schreibung zu produzieren und eine Abweichung von der gewohnten Form zu vermeiden. Die Schüler differenzieren dabei zwischen ‚richtigen‘ und offenbar nicht richtigen Schreibweisen des Buchstabens.

Auch in dem nachfolgenden Beispiel von Ella und Jane wird das Aussehen eines selbst geschriebenen Buchstabens ausgehandelt. Ella schreibt gerade den zweiten Vers der ersten Bilderbuchseite ab. Bisher steht auf dem Arbeitsblatt <Haus>. Ella hat die Schreibung gerade beendet, als die Sequenz beginnt.

Beispiel 38: „ich schreibe hübsch“ | Ella & Jane | 20:21 Min. | 05:22-05:56 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
132	Ella	das [s] sieht aber komisch aus		Ella schaut auf das Arbeits- blatt, Jane schaut zu Ella.	
133			Ella radiert das <u> und das <s> wieder aus (<Ha>).	Ella schaut auf das Arbeits- blatt, Jane schaut zu Ella.	
134 135 136 137	Jane	bo::ha das sieht doch nicht komisch aus <<lachend<je tzt schreib einfach>		Jane stützt ihren Kopf ab.	
138	Ella	ich schreibe hübsch		Jane lacht.	
137	Ella	das [a] sieht auch n bisschen be- scheuert aus	Ella radiert das <Ha> wieder aus.		
138				Ella rollt den Stift zur Seite.	
139	Jane und Ella	<<lachen> (15)			

Ella bewertet den durch sie geschriebenen Buchstaben („das [s] sieht aber komisch aus“, Z. 132). Die Verwendung des Adjektivs ‚komisch‘ deutet eine Abweichung an, die mit den bekannten Eigenarten des Buchstabens nicht übereinzustimmen scheint. Hieraus zieht Ella die Konsequenz, die Schreibung zu überarbeiten, indem sie die <u> und <s> von <Haus> austradiert. Jane signalisiert Genervtheit („bo:ha“, Z. 133) und widerspricht Ella („das sieht doch nicht komisch aus“, Z. 135). Sie zieht daraus eine andere Konsequenz als Ella und

spricht sich dafür aus, die Schreibung ohne Überarbeitung weiterzuführen („jetzt schreib einfach“, Z. 137). Hierin wird ein pragmatischer Anspruch deutlich, der das Aufschreiben von Buchstaben als Mittel zum Zweck begreift. Ella äußert hingegen den Anspruch auf Akkuratessse („ich schreibe hübsch“, Z. 138). Sprachlich markiert das Adjektiv ‚hübsch‘ eine positive äußere Erscheinung, die mit Wohlgefallen assoziiert ist. Es wird eine Orientierung an Ästhetik deutlich, die dem pragmatischen Erledigen entgegensteht. Das Überprüfen und anschließende Überarbeiten haben damit nicht nur die Funktion, eine normgerechte Schreibung zu produzieren, sondern darüber hinaus auch die Ästhetik des Geschriebenen zu sichern. Es lässt sich somit der Anspruch auf Schönheit erkennen, der über eine reine Orientierung an der Produktion der normgerechten Schreibung hinausgeht.

9.2.5 Zusammenfassung

Die Auswertung des Datenmaterials macht deutlich, dass sich die Schüler*innen beim Abschreiben aus dem Bilderbuch dezidiert mit der Materialität der Schrift und des Abschreibens auseinandersetzen und deren Konventionen aushandeln. Das daraus verdichtete Muster wird zum *schriftbezogenen Inspizieren* zusammengeführt und weist einen Bezug zur fachlich-inhaltlichen Ebene auf. Die Aufgabe scheint aus zwei Gründen die Auseinandersetzung mit Schriftzeichen zu begünstigen:

1. *Unterschiedliche Schriftarten im Unterricht und im Bilderbuch:*

Die Schrift im Bilderbuch unterscheidet sich hinsichtlich der vorhandenen Serifen sowie der Graphen von der Schrift, die die Schüler*innen im Unterricht lernen. Dies ermöglicht es, bisheriger Zugänge zu einzelnen Buchstaben zu erweitern.

2. *Fehlende Lineatur im Bilderbuch:*

Das Fehlen der Lineatur im Bilderbuch bei gleichzeitigem Vorhandensein der Lineatur auf dem Arbeitsblatt führt zu Aushandlungsbedarf hinsichtlich des Eintragens der Buchstaben auf der Lineatur und hinsichtlich des Umgangs mit dem Zeilenende.

Die interaktionsanalytische Auswertung offenbart vier Prozessmerkmale der Aufgabe, die im Bearbeitungsprozess mehrere schriftbezogene Handlungen nach sich ziehen. Sie stehen im Verhältnis zu den unterschiedlichen Schriftarten (Punkt 1) und der fehlenden Lineatur (Punkt 2). Dabei lassen sich häufig *beschreibende*, *bewertende* und *überprüfende* Gesprächsschritte rekonstruieren (siehe Tab. 10).

Prozessmerkmale	schriftbezogene Handlungen	Gesprächsschritte	Funktion
Auswahl eines Reims	<i>auswählen</i>	<i>Vorlesen/Identifizieren</i> (eines Verses) <i>Festlegen</i> (des Verses als Abschreibinhalt) <i>Ankündigen/initiiieren</i> (des Abschreibens) <i>Abschreiben</i> (des Verses)	die Aufgabenbearbeitung einleiten und vorantreiben
Umgang mit unterschiedlichen Schriftarten	<i>Buchstabenformen unterscheiden</i>	<i>Benennen</i> des passenden Lauts zum korrespondierenden Buchstaben <i>Beschreiben/Bewerten</i> der Buchstabenform <i>Identifizieren</i> einer Abweichung <i>Gegenüberstellen</i> der im Unterricht erlernten Form <i>Beurteilen</i> des Buchstabens als ‚richtig‘ <i>Aufschreiben</i> des Buchstabens	einen Bezug zum Erlernten herstellen die erlernte Buchstabenform richtig wiedergeben
Schreiben auf der Lineatur	<i>Buchstaben auf die Lineatur übertragen</i>	<i>Benennen</i> des passenden Lauts zum korrespondierenden Buchstaben <i>Bezug nehmen</i> zur Position im ‚Haus‘ (Position benennen oder erfragen) <i>Beschreiben</i> der Schreibrichtung	vorgegebene Norm der Lineatur einhalten

Prozessmerkmale	schriftbezogene Handlungen	Gesprächsschritte	Funktion
Schreiben auf der Lineatur	<i>Mit dem Ende der Zeile umgehen</i>	<i>Aufschreiben</i> des Buchstabens nach Anweisung	
		<i>Verweisen</i> auf begrenzten Schreibplatz	den begrenzten Schreibplatz nutzen
		<i>Entscheiden</i> für das Schreiben in einer Reihe	die Norm befolgen, ein Wort nicht zu trennen
		<i>Erweitern/Ausweiten</i> des Schreibplatzes auf der Lineatur	
Schreiben der eigenen Buchstaben	<i>Buchstabenschreibungen überprüfen</i>	<i>Bewerten</i> des geschriebenen Buchstabens <i>Initiieren</i> einer Überarbeitung	eine normgerechte Schreibung produzieren und Abweichungen vermeiden eine akkurate und optisch ansprechende Schreibung produzieren

Tab. 10: Zusammenfassung des Musters schriftbezogenes Inspizieren

Da sich die Bilderbuchschrift als maschinell erzeugte Serifenschrift von der serifenlosen Druckschrift unterscheidet, die die Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht erlernen (siehe Punkt 1), findet sich im Bearbeitungsprozess ein **Umgang mit unterschiedlichen Schriftarten**. Die *Buchstabenformen zu unterscheiden*, ist eine schriftbezogene Handlung, die von der Aufgabe evoziert wird. Die Schüler*innen *benennen* zunächst den korrespondierenden Laut zu dem Buchstaben, den sie gerade abschreiben möchten. Sie *beschreiben* oder *bewerten* die Buchstabenform und weisen auf eine Abweichung hin, indem sie die Buchstabenform der Bilderbuchschrift der im Unterricht erlernten Form gegenüberstellen. Sie hat im Bearbeitungsprozess die Funktion, einen Bezug zum ‚richtig‘ erlernten Buchstaben im Unterricht herzustellen und die Bedingungen für das Abschreiben zu schaffen. Diese schriftbezogene

Handlung ergibt sich aus der Besonderheit der präsentierten Schriftart im Bilderbuch und ist damit spezifisch für diese Art der Abschreibaufgabe (Punkt 1).

Das **Schreiben auf der Lineatur** beinhaltet die Frage danach, wie die Buchstaben in die Linien eingetragen werden sollen und wie mit dem Zeilenende umgegangen werden kann. Dieser Umstand könnte potenziell bei jeder (Ab-)Schreibaufgabe beobachtbar werden, in der eine mehrgliedrige Lineatur auf dem Arbeitsblatt verwendet wird. Zugleich begünstigt die Aufgabe diese Auseinandersetzung, da von einer lineaturfreien Vorlage auf eine mehrgliedrig angelegte Lineatur abgeschrieben werden soll (Punkt 2). Der Transfer der Buchstaben in die Lineatur stellt damit eine Leerstelle dar, die die Schüler*innen beim Abschreiben füllen müssen. Die *Buchstaben auf die Lineatur zu übertragen* lässt sich diesbezüglich als weitere schriftbezogene Handlung beschreiben, die sich über mehrere Gesprächsschritte vollzieht. Die Schüler*innen *nehmen* zunächst *Bezug* zur Position innerhalb der Lineatur, wobei sie auf die Hausmetapher referieren. Die Zwischenräume in der Lineatur benennen die Schüler*innen in diesem Sinne als Zimmer. Von der Metapher ausgehend *beschreiben* die Schüler*innen die Schreibrichtung und *schreiben* den Buchstaben nach Anweisung *auf*. Hierin lässt sich ein normorientierter Anspruch der Schüler*innen erkennen, der die Funktion hat, das im Unterricht gelernte einzuhalten.

Beim **Schreiben auf der Lineatur** erweist es sich ebenso als aushandlungsbedürftig, *mit dem Ende der Zeile umzugehen*. Die Bilderbuchvorgabe nutzt eine Schriftgröße, die genügend Platz zum Zeilenumbruch bietet. Da die Schrift der Schüler*innen deutlich größer ist als die maschinell erzeugte Schrift, entsteht ein begrenzter Raum auf dem Arbeitsblatt. Die Schüler*innen verhandeln das Zeilenende, indem sie auf diesen begrenzten Schreibplatz *hindeuten*, sich für das Schreiben in einer Reihe *entscheiden* und den Schreibplatz *ausweiten*. Dies hat für die Schüler*innen zum einen die Funktion, den vorgegebenen Schreibplatz einzuhalten, was den Anspruch auf ein ordentliches Arbeiten verdeutlicht. Zum anderen agieren die Schüler*innen ökonomisch, indem sie durch Erweiterung der Lineatur den begrenzten Schreibplatz nutzen. Sie folgen zugleich der eigenen Schreibnorm, ein Wort nicht zu trennen. Dies kann als Zeichen einer Leser*innenorientierung gedeutet werden.

Auch das **Schreiben der eigenen Buchstaben** bildet Potenzial für schriftbezogene Handlungen. So zeigen die Interaktionsanalysen, dass die Schüler*innen ihre *Buchstabenschreibungen überprüfen* und darauffolgend verändern. Dies kann mehrere Funktionen für die Schüler*innen haben. Eine gängige Funktion liegt darin, eine normgerechte Schreibung zu produzieren und Abweichungen zu vermeiden. Hierin zeigt sich Ordentlichkeit und Normierung. Eine weitere Funktion besteht darin, eine besonders akkurate und optisch ansprechende Schreibung zu produzieren. Sie geht zugleich über die

Produktion einer normierten Schreibung hinaus und zeigt den Anspruch, der ein pragmatisches Abschreiben übersteigt.

Die identifizierten schriftbezogenen Aushandlungen ereignen sich im Kontext der Aufgabe, etwas persönlich Bedeutsames auszuwählen. Die Sequenzanalysen deuten an, dass die freie Wahl aus einer größeren Schriftmenge – anders als eine eng vorgegebene Abschreibeinheit – zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Materialität von Schrift führt. Die Schüler*innen verhandeln beim Abschreiben aus dem Bilderbuch Schreibnormen, die auf die Schreibvorlage bezogen sind. Mit Feilke (2015: 123f.) sind es Satzungenormen, mit denen sich die Kinder beschäftigen. Insofern erscheinen Kontexte, die das freie Auswählen erfordern, Möglichkeitsräume zur Auseinandersetzung mit Schrift- und Verschriftungsnormen zu eröffnen. Die Präsentation unterschiedlicher Schriftarten erweist sich dazu als erforderlich und bietet den Schüler*innen zugleich auch Entdeckungspotenzial. Interessanterweise führt diese offenere Aufgabe nicht dazu, dass sich die Schüler*innen intensiver mit dem Inhalt des Bilderbuches auseinandersetzen, indem sie unterschiedliche Reime besprechen, miteinander abgleichen oder verhandeln.

9.3 Sinnerzeugendes Erschließen

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu der Leseaufgabe ‚Lese-Mal-Blatt‘ zusammengetragen, die anhand der sequenziellen Interaktionsanalysen der drei dazu vorliegenden Bearbeitungsprozesse generiert wurden. Die Aufgabe wurde bisher noch nicht näher ausgeführt und wird daher im Folgenden erläutert. Das Lese-Mal-Blatt ist auf das Dekodieren⁹² und sinnentnehmende Lesen ausgerichtet (siehe auch Kap. 3.4). Die Schüler*innen sollen aus dem Lese-Blatt entnehmen, wie sie die Gegenstände und Figuren auf dem Mal-Blatt ausmalen sollen (siehe Abb. 40).

92 Während unter Rekodieren der formale Vorgang verstanden wird, in dem eine artikulatorische Übersetzung von Graphemen stattfindet, die auch ohne Verstehen des Gelesenen verlaufen kann, ist das Dekodieren auf das Verstehen der erlesenen Bedeutung ausgerichtet, siehe auch Kapitel 3.2.

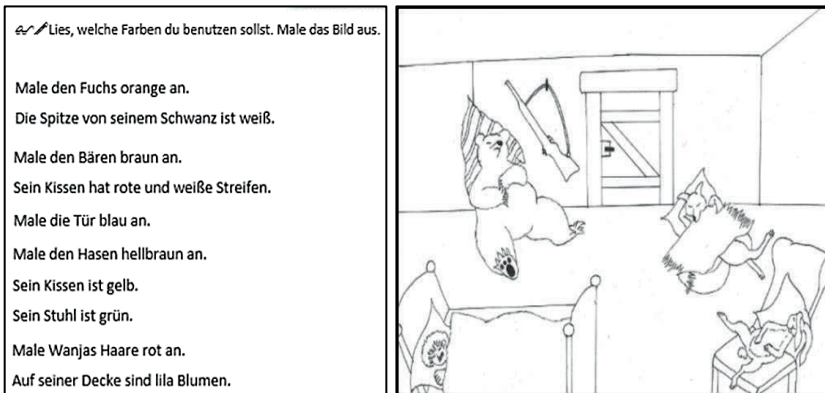


Abb. 40: Lese-Mal-Blatt erstellt i. A. an Bilderbuchseite aus Tilde Michels, „Es klopft bei Wanja in der Nacht“. Illustrationen von Reiner Michl. © ellermann im Dressler Verlag GmbH, Hamburg: Eigene Abbildung

Die Sätze auf dem Lese-Blatt liefern in den meisten Fällen konkrete Anweisungen an die Schüler*innen („male an“) und vermitteln Informationen zur Umsetzung der Anweisung („den Fuchs orange“). Neben den Anweisungen werden auch indirekte Informationen vermittelt (z. B. „Die Spitze von *seinem* Schwanz ist weiß“). Beim Lesen muss im Rahmen dieser Hinweise lokale Kohärenz hergestellt werden, also erkannt werden, dass sich das Personalpronomen ‚seinem‘ auf den Fuchs bezieht, der im vorherigen Satz benannt wurde. Das Herstellen von lokaler Kohärenz ist besonders herausfordernd, wenn der technische Vorgang des Lesens (das Rekodieren) noch nicht automatisiert ist (vgl. Richter/Müller 2017: 63). In diesem Zusammenhang kann das verwendete Wortmaterial als anforderungsvoll bezeichnet werden. Zum einen wurden im Unterricht noch nicht die Buchstaben ß, ä oder ü eingeführt (diese finden sich in den Worten <weiß>, <Tür> oder <Bären>). Zum anderen enthalten die Wörter komplexe Konsonantencluster, die das Erlesen erschweren und eine orthographische Lesestrategie erfordern (z. B. <Fuchs>, <Spitze>, <Schwanz>, <Streifen>).

Die Aufgabe kann mit Maier et al. (2010: 89) als definiert und konvergent bezeichnet werden, da es nur ein richtiges Ergebnis gibt und der Lösungsweg klar vorgegeben ist. Die Handlungsanweisungen müssen zuerst gelesen und dann umgesetzt werden. Ein Teil der Anweisungen ist jedoch so ausgewählt, dass die Gegenstände und Figuren auch unter Verwendung von Weltwissen korrekt angemalt werden können. Dies trifft auf die Hinweise zum Fuchs, zum Bären und zum Hasen zu (siehe Abb. 40). Die Informationen zu den Kissen (von Bär und Hase), dem Stuhl (des Hasen), der Tür sowie der Decke, müssen

erlesen werden, um sie anweisungskonform auszuführen. Die zugewiesenen Farben sind zum einen aus der farbigen Bilderbuchseite übernommen und zum anderen weichen sie von dieser ab. Hinsichtlich des Kontextbezugs (vgl. Adamina/Hild 2019: 127) erfolgt die Aufgabe zur literarischen Vorgabe ‚Bilderbuch‘, das zuvor vorgelesen wurde.

Die interaktionsanalytische Auswertung der drei Bearbeitungsprozesse zum Lese-Mal-Blatt hat das Muster *sinnerzeugendes Erschließen* hervorgebracht, das im Folgenden beschrieben wird. Die Prozessmerkmale beziehen sich darauf, dass während der Bearbeitung

- Malanweisungen dekodiert werden (9.3.1),
- von der Schrift oder vom Bild ausgegangen wird (9.3.2) und
- Leerstellen im Text begegnet wird (9.3.3).

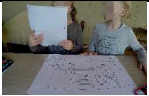




Diese aufgabenspezifischen Prozessmerkmale werden im weiteren Verlauf näher ausdifferenziert, indem die jeweiligen Gesprächsschritte beschrieben werden.

9.3.1 *Malanweisungen dekodieren*

Die Leseaufgabe erfordert das Dekodieren der Malanweisungen auf dem Leseblatt, denn die Anweisungen geben Auskunft darüber, wie die Figuren angemalt werden sollen. Teil des Dekodierens ist (fachlich gesehen) das Erkennen und Ermitteln von Buchstaben, die Herstellung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie das Synthetisieren und Zusammenschleifen von Buchstaben zu Silben und Wörtern. Das Erschließen der Wortbedeutung ist essenzieller Teil des Dekodierens. In den kooperativen Bearbeitungsprozessen sind zwei Schüler*innen beim Lesen der Anweisungen anwesend, wodurch die gelesene Wortbedeutung und die Konsequenzen für den Fortgang der Bearbeitung potenziell aushandlungsbedürftig werden.

Die Analysen des Datenmaterials zeigen sowohl Dekodierprozesse mit als auch ohne Aushandlungsbedarf. Ein Dekodierprozess ohne Aushandlungsbedarf lässt sich dem folgenden Beispiel von Ella und Jane entnehmen. In diesem wird die erste Anweisung zum Fuchs erlesen.

Beispiel 39: „orange“ | Ella & Jane | 17:43 Min. | 00:37-00:51 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
23 24 25 26 27	Ella	ma:le: de:n fu:ks au a o_ran ge: an	Ella hält das Lese-Blatt vor ihr Gesicht.	Jane schaut zum Lese- Blatt.	
28 29	Ella	orange		Ella und Jane greifen in ihr Mäppchen.	
30				Ella und Jane nehmen einen oran- genen Stift aus ihrem Mäppchen.	
31	Jane	ganz orange?		Ella und Jane beginnen den Fuchs orange an- zumalen.	
32	Ella	ja ganz orange		Ella und Jane beginnen den Fuchs orange an- zumalen.	



Ella dehnt beim Lesen die Vokale und erliest die ersten drei Wörter flüssig („ma:le: de:n fu:ks“, Z. 23). Beim Wort <orange> setzt sie mehrfach am Wortanfang an („au“, Z. 24 sowie „a“, Z. 25), bestimmt dann den Vokal („o_“, Z. 26) und fügt den Teil vor der Konsonantenverbindung <ng> zusammen („o_ran“, Z. 26). Sie erliest die zwei letzten Buchstaben des Wortes („ge“, Z. 27) und fügt das letzte Wort flüssig hinzu („an“, Z. 28). Nach Beendigung des synthetisierenden Lesevorgangs benennt Ella die Wortbedeutung („orange“, Z. 29). Daraufhin greifen die Schülerinnen in ihr Mäppchen und nehmen ihren orangenen Stift heraus (Z. 29f.). Auf das Überführen der Buchstaben-






kombinationen in Laut- und Silbenfolgen und das Erkennen der Wortbedeutung folgt unmittelbar die Einleitung des Handlungsschrittes ‚Anmalen‘. Die Schülerinnen leiten das Malen ohne direkte Benennung der Tätigkeit ein, sie scheinen den Arbeitsablauf bereits zu kennen. Auch dass es sich bei dem Objekt, das sie anmalen wollen, um den Fuchs handelt, scheint anhand des Gelesenen klar. Den Umfang (oder die Intensität) des Ausmalens stellt Jane allerdings zur Frage („ganz orange?“, Z. 32), was Ella bejaht („ja ganz orange“, Z. 32).

Darüber hinaus lassen sich im Datenmaterial Dekodierprozesse mit Aushandlungsbedarf finden. Der Aushandlungsbedarf kann sich sowohl auf den formalen Vorgang des Lesens als auch auf die vermittelte Satzbedeutung beziehen. Der formale Vorgang des Lesens erfordert die Kenntnis von Buchstaben, die Herstellung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie das Synthetisieren und Zusammenschleifen von Lauten und Silben zu Wörtern. Die vermittelte Satzbedeutung kann aufgrund unterschiedlicher Verständnisse und Vorstellungen der Schüler*innen zu dieser Bedeutung aushandlungsbedürftig sein.

Im nachfolgenden Beispiel von Jan und Paul zeigt sich ein Aushandlungsbedarf beim Dekodieren, der sowohl die formale Seite des Lesens als auch die Seite der Satzbedeutung berührt. Jan liest gerade den fünften Hinweis vor („Male die Tür blau an“), während Paul den Bären braun anmalt.

Beispiel 40: „[ty:ɐ̯] [bl:aʊ̯]“ | Jan & Paul | 20:32 Min. | 03:50-04:26 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
114 115 116	Jan	[ma:le:] [di:] [ty:x] [brau:] [bra:u]		Jan schaut auf das Lese-Blatt, Paul malt gerade den Bären weiter braun.	
117	Paul	was?		Paul schaut zum Lese-Blatt.	
118	Jan	braun			

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
119	Paul	zeig mal wo bis du		Jan und Paul schauen auf das Lese-Blatt.	
120	Jan	da	Jan zeigt auf den Satz „Male die Tür blau an.“ im Lese- Blatt.	Jan und Paul schauen auf das Lese-Blatt.	
121 122 123 124	Paul	[ty:ɐ̯] [bl:aŋ] mal die tür mal blau an (2) am besten hell		Jan und Paul schauen auf das Lese-Blatt.	
125	Jan	ich mach mal dunkel		Jan nimmt einen blauen Stift aus seinem Mäppchen. Paul malt den Bären weiter braun an.	
126 127 128	Paul	ja mach das (--) stimmt		Jan beginnt die Tür blau anzumalen. Paul malt den Bären weiter braun an.	

Jan schleift beim Lesen von <male> die Silben erfolgreich zusammen („[ma:le:]“, Z. 114), wobei er die Vokale gedehnt ausspricht. Die Folgewörter spricht er direkt und betont aus („[di:] [ty:x]“, Z. 114). Beim vorletzten Wort <blau> weicht Jan von der Vorgabe ab. Dieses Wort ist (genau wie das Objekt <Tür>) bedeutungsvoll innerhalb der Anweisung, da es die Information vermittelt, mit welcher Farbe gemalt werden soll. Jan fügt an zweiter Stelle ein <r> anstelle eines <l> ein („[brau:] [brau:]“, Z.115f.). Paul wendet sich Jan und

dem Arbeitsblatt zu und stellt unter Verwendung des Fragewortes („was?“, Z. 117) eine Rückfrage. Jan benennt daraufhin eine Farbe („braun“, Z. 118), die seinem Leseversuch nahekommt und zugleich bei Türen häufig vorzufinden ist (Holztüren sind braun).

Paul fordert Jan auf, seine Leseposition offenzulegen („zeig mal wo bis du“, Z. 118). Jans Leseprozess und sein Vorschlag für die Wortbedeutung („braun“, Z. 118) wird somit erfragt. Jan zeigt auf die fünfte Anweisung („da“, Z. 120), woraufhin Paul die beiden bedeutungstragenden Wörter liest („[ty:ɔ] [bl:aʊ]“, Z. 121). Paul bringt damit eine andere Farbe ein („blau“) als Jan zuvor („braun“). Indem Paul den nächsten Handlungsschritt („malen“) in Form einer Zuweisung an Jan einleitet („mal die tür mal blau an“, Z. 122), setzt Paul die gelesene Bedeutung (Tür = blau) fest. Paul macht einen Vorschlag für die farbliche Umsetzung („am besten hell“, Z. 124), die der Malanweisung nicht zu entnehmen ist. Jan nimmt die Aufforderung für das Malen durch Paul an („ich mach mal“, Z. 125) und bringt bezogen auf die Farbwahl eine gegenteilige Position ein („dunkel“, Z. 125). Die Schüler bringen unterschiedliche Vorstellungen darüber ein, wie die Farbe der Tür aussehen soll. Sie einigen sich auf ein dunkles Blau, was durch Pauls Zustimmung deutlich wird („ja mach das (-) stimmt“, Z. 126ff.). Der Aushandlungsbedarf betrifft somit einerseits die Zuordnung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die damit verbundene Korrektur und Überprüfung des Leseergebnisses. Darüber hinaus handeln die Schüler aber auch ihre Vorstellungen zur Umsetzung des gelesenen Hinweises auf dem Mal-Blatt aus, die durch den Hinweis nicht direkt vermittelt wurde.

Eine solche Auseinandersetzung mit dem Satzinhalt findet sich auch im nachfolgenden Beispiel von Jamie und Kolja. Der Dekodierprozess des Arbeitsauftrags ist dabei aushandlungsbedürftig. Jamie und Kolja beginnen mit dem Lesen des Arbeitsauftrags, nachdem sie sich zuvor etwa drei Minuten mit dem Aufschreiben des Datums und ihren Namen auseinandergesetzt haben. Die Sequenz setzt beim Vorlesen des zweiten Teils der Anweisung ein: „Male das Bild aus.“

Beispiel 41: „wir müssen jetzt lesen und dann das malen“ | Jamie & Kolja | 17:41 Min. | 03:20-03:53 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
67	Jamie	ma:le	Jamie und Kolja sind über das Lese-Blatt gebeugt.		
68	Kolja	<<kaum hör- bar>ma:_le: >	Jamie und Kolja sind über das Lese-Blatt gebeugt.		
69 70 71	Jamie	das [b] [b] [bi:] [b] bi:l:d a:u:s	Jamie und Kolja sind über das Lese-Blatt gebeugt.		
72 73	Kolja	bild aus mit welcher farbe?		Jamie schaut zu Kolja; Kolja schaut auf das Mal-Blatt.	
74 75	Jamie	ne ne wir müssen jetzt lesen		Jamie zeigt auf die Sätze im Lese-Blatt.	
76	Jamie	und das dann malen		Jamie zeigt auf das Mal-Blatt.	
77	Kolja	ich weiß			
78	Jamie	hier stehen die sachen		Jamie zeigt auf die Sätze im Lese-Blatt.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
79	Jamie	so wie man die anmalen muss		Jamie zeigt auf das Mal- Blatt.	
80 81	Kolja	ich weiß aber das hier müssen wir jetzt rundherum ausmalen		Koljas Stift deutet auf das Lese- Blatt.	
82	Jamie	das ham wir doch schon gelesen		Jamie zeigt auf den Arbeits- auftrag.	
83	Kolja	das			
84	Jamie	da stand doch erst mal nur dass wir das ausmalen müssen		Jamie und Kolja sind über die Arbeitsblät- ter gebeugt. Jamie zeigt auf das Mal- Blatt.	
85	Kolja	achso			

Jamie beginnt, den Arbeitsauftrag vorzulesen (Z. 67). Begleitet wird er dabei von Kolja, der parallel das Wort <male> vorliest (Z. 68). Jamie erfasst den Artikel als Ganzes („das“, Z. 69), isoliert den Anlaut und lautiert diesen mehrfach („[b] [b] [bi:] [b]“, Z. 70), bevor er die einzelnen Buchstaben sukzessive zusammenschleift („bi:l:d“, Z. 70; „a:u:s“, Z. 71). Kolja wiederholt die gelesenen Wörter („bild aus“, Z. 72). Er überführt Teile des von Jamie technisch Gelesenen (rekodieren) in die vermittelte Wortbedeutung. Kolja stellt eine konkrete Rückfrage, die die Handlungsanweisung betrifft („mit welcher farbe?“, Z. 73). Jamie verneint („ne ne“, Z. 74) und beschreibt den anstehenden Vorgang („wir müssen jetzt lesen und dann das malen“, Z. 75f.). Die Frage

(„mit welcher Farbe“) stellt Jamie damit zurück („ne ne“) und bezieht sich auf das Lese-Blatt, indem er darauf zeigt und sprachlich verweist („hier stehn die sachen so wie man die anmalen muss“, Z. 78f.). Jamie verdeutlicht, dass nicht er, sondern das Lese-Blatt bestimmt, mit welchen Farben gemalt werden soll. Die beiden Schüler überführen beim Lesen des Arbeitsauftrags die Buchstabenfolgen in Lautfolgen (rekodieren), bilden die Wortbedeutung (dekodieren) und handeln das Vorgehen für die Bearbeitung der Aufgabe aus. Dabei liegen zwei unterschiedliche Situationsdefinitionen zugrunde: Zum einen definiert Kolja die Situation als eine, in der sein Mitschüler Jamie ihm eine Anweisung zur Bestimmung der Farben geben kann. Zum anderen definiert Jamie die Situation (zu dem Zeitpunkt im Interaktionsverlauf) als eine, die durch das Lese-Blatt und die dort vermittelten Anweisungen vorgegeben sind. Damit stehen sich eine personenbezogene und eine schriftvermittelte Deutung gegenüber, die im Interaktionsverlauf verhandelt werden, bis die Schüler zu einer Einigung gefunden haben („achso“, Z. 85).

Die beschriebenen Leseprozesse sind Beispiele für eine erfolgreiche Sinnbildung. Erfolgreich insofern, als sie mit der im Text vermittelten Information übereinstimmen und den Fortlauf der Aufgabenbearbeitung vorantreiben. Die Gesprächsschritte, die die Schüler*innen beim Dekodieren in der kooperativen Aufgabenbearbeitung tätigen, sind in Tab. 11 zusammengefasst. Im Sinne der Aufgabe können Dekodierprozesse als beendet verstanden werden, wenn die Gesprächsschritte **Buchstaben in Lautfolgen** überführen, **Satzbedeutung wiedergeben** sowie **Handlungsschritt durch Zuweisung einleiten** durchgeführt wurden (fett gedruckt).

Malanweisungen dekodieren – mit und ohne Aushandlungsbedarf

Gesprächsschritte beim Dekodieren in der kooperativen Aufgabebearbeitung	Beispiel 39	Beispiel 40	Beispiel 41
<i>Buchstaben in Laut- und Silbenfolgen überführen</i>	x	x	x
<i>Leseprozess unterbrechen</i>		x	
<i>Leseposition erfragen</i>		x	
<i>Lesen wiederholen</i>		x	
<i>Graphem-Phonem-Korrespondenz korrigieren</i>		x	
<i>Satzbedeutung wiedergeben</i>	x	x	x
<i>Handlungsschritt (durch Zuweisung) einleiten</i>	x		x
<i>Handlungsschritt erfragen</i>			x
<i>Gelesenes in eigenen Worten erklären</i>			x
<i>Erklärung zustimmen</i>			x
<i>Umsetzung des Handlungsschrittes verhandeln</i>		x	
	ohne Aushandlungsbedarf	mit Aushandlungsbedarf	mit Aushandlungsbedarf

Tab. 11: Gesprächsschritte eines erfolgreichen Dekodierens der Malanweisungen

Die Tabelle zeigt zusammenfassend, welche Kombinationen von Gesprächsschritten beim Dekodieren mit und ohne Aushandlungsbedarf erfolgen können. Während Beispiel 39 ein Dekodieren ohne Aushandlungsbedarf zeigt, da die Satzbedeutung unmittelbar wiedergegeben wird, findet in Beispiel 40 ein Dekodieren mit Aushandlungsbedarf statt. Dabei wird die Satzbedeutung nach einer Unterbrechung wiedergegeben und eine Korrektur der Graphem-Phonem-Korrespondenz hergestellt. Insbesondere Beispiel 41 zeigt eine Aushandlung der Satzbedeutung, in der Handlungsschritte erfragt und das

Gelesene in eigenen Worten erklärt wird. Diese Aushandlung erfolgte auf der Grundlage unterschiedlicher Situationsdefinitionen der Schüler*innen und geht über die formalen Teilprozesse des Lesens hinaus. Die Aushandlungen erweisen sich als relevant zum Fortgang der Aufgabe und erfolgen kooperativ.

9.3.2 Von der Schrift oder vom Bild ausgehen

In den Bearbeitungsprozessen zum Lese-Mal-Blatt lassen sich ebenso Sequenzen identifizieren, in denen die Sinnbildung der Schüler*innen nicht gemäß der Vorgabe gelingt. Dabei ließ sich eine Eigenlogik der Schüler*innen rekonstruieren, die auf das Verhältnis von Text und Bild bezogen ist.

Im Sinne der Aufgabe soll aus dem Lese-Blatt entnommen werden, wie die jeweiligen Figuren und Gegenstände im Mal-Blatt ausgemalt werden sollen. Die Schüler*innen sollen zuerst lesen, wie sie eine Figur oder einen Gegenstand anmalen sollen (👁️) und dann den Handlungsschritt ‚ausmalen‘ ausführen (✍️) (siehe Abb. 41).



Abb. 41: Abfolge bei der Bearbeitung


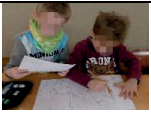




Die geschriebenen Sätze⁹³ (Lese-Blatt) verweisen auf das Bild (Mal-Blatt). Dem liegt der Umstand zugrunde, dass Schrift das Bild genauer bezeichnet (vgl. z. B. Hüttis-Graff 2013: 166). Der Text referiert also jeweils auf Teile des Bildes. Ist im Lese-Blatt vom Fuchs die Rede, verweist dies auf den abgebildeten Fuchs im Mal-Blatt. Zugleich ist das Bild der Bezugspunkt für den Text und kontextualisiert diesen. Obwohl Lese- und Mal-Blatt in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen, werden die Informationen durch den Text vermittelt und müssen im Mal-Blatt umgesetzt werden. Als Bearbeitungsrichtung ergibt sich somit, dass *ausgehend* von der *geschriebenen Anweisung* das Bild angemalt werden soll.



Ausgewählte Sequenzen des Datenmaterials zeigen Leseprozesse der Schüler*innen, die zu einer Ablösung von dieser Bearbeitungsrichtung führen. Insbesondere beim Erlesen von Anweisungen, die Wörter mit komplexen Konsonantenclustern oder unbekanntem Graphemen enthalten (wie z. B. in den Wörtern <Fuchs>, <Schwanz>, <orange>), behelfen sich die Schüler*innen, indem sie die Malhinweise *ausgehend vom Bild* ausdeuten. Dies zeigt sich am nachfolgenden Beispiel, in dem Jan und Paul den zweiten Hinweis zum Fuchs

93 Im weiteren Verlauf als ‚Text‘ bezeichnet.

erlesen („Die Spitze von seinem Schwanz ist weiß“). Zuvor hatten sie den Hinweis zum Bären erlesen. Während Paul diesen gerade braun anmalt, beginnt Jan mit dem Lesen.







Beispiel 42: „schwarz ist weiß?“ | Paul & Jan | 20:32 Min. | 01:56-02:25 Min.


TZ	Akteur*in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
56	Jan	di: spi:tse: fon zai:ne:m s:_f (-)	Jan hält das Lese-Blatt in seinen Händen.		
58	Jan	sf		Jan neigt sich in Richtung Pauls.	
59	Paul	wo?		Paul blickt vom Mal-Blatt auf und richtet sich zu Jan und dem Lese-Blatt.	
60	Jan	da	Jan zeigt auf ein Wort im Lese-Blatt.		
61	Paul	[[va::ts] [i:st] [vaɪs]		Jan und Paul schauen auf das Lese-Blatt.	
62	Paul	mmh?		Paul wendet sich wieder dem Mal-Blatt zu und malt den	

TZ	Akteur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
				Bären weiter braun an.	
63	Jan	[jva::ts] [i:st] [vaɪs]	Jan schaut auf das Lese-Blatt.		
64	Paul	schwarz ist weiß?	Paul schaut auf das Mal-Blatt, Jan auf das Lese-Blatt.	Paul malt den Bären weiter braun aus.	

Jan liest den zweiten Hinweis zum Fuchs vor, wobei er insbesondere die Vokale gedehnt spricht („di: spi:tse: fon zai:ne:m“, Z. 56). Als nächstes folgt das Wort <schwarz>, das mit einem komplexen Konsonantencluster beginnt (<schw>). Jan äußert den korrespondierenden Laut zum <s> („s:“, Z. 57) und fügt diesem den Laut zum <f> hinzu („s: f“, Z. 57). Dies lässt sich so deuten, dass Jan den ersten Buchstaben (das <s>) und die stimmlose Variante zum <w> (also das /f/) kennt und die restlichen Buchstaben, die zum Trigraphen <sch> gehören, beim Überführen in den Lautstrom auslässt. Auch neigt sich Jan beim Sprechen der Konsonantenverbindung in Pauls Richtung und nimmt somit körperlichen Kontakt zu ihm auf (Z. 58). Paul deutet dies als Aufforderung an ihn und fragt nach Jans Leseposition („wo?“, Z. 59). Jan zeigt auf die Stelle („da“, Z. 60), woraufhin Paul mit dem Lesen beginnt. Er überführt den Trigraphen <sch> in den Laut [ʃ] und erliest den Teil, auf den sich Jans Frage bezog („[jva::ts] [i:st] [vaɪs]“, Z. 61). Beim Lesen lässt Paul entweder das <n> aus oder er deutet das <n> als ein <r>, das in der Silbenposition im Wort <schwarz> vokalisiert mit dem <a> verschmilzt. Paul scheint nach Beendigung seines Leseprozesses irritiert („mmh?“, Z. 62), wodurch er die Sinnbedeutung „schwarz ist weiß“ (Z. 63) hinterfragt. Jan schaut auf das Leseblatt und wiederholt, was Paul gelesen hat („[jva::ts] [i:st] [vaɪs]“, Z. 63). Ob Jan tatsächlich liest oder das gedehnte Sprechen imitiert, ist hier nicht eindeutig zu erkennen. Paul wechselt vom gedehnten Sprechen in einen standard-sprachlichen Sprechmodus, der auf die Bedeutung des Gelesenen verweist, die er durch Anheben der Stimme in Frage stellt („schwarz ist weiß?“, Z. 64).

Beispiel 43: „ich soll glaub ich so streifen machen“ | Paul & Jan | 20:32 Min. | 02:25-02:53 Min.

TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
65	Jan	ah hier (--)	Jan schaut auf das Mal-Blatt.	Jan tippt auf den Fuß des Bären:	
					
66	Jan	ist schwarz weiß		Jans Finger zeigt noch auf den Fuß des Bären.	
67	Paul	schitte		Paul nimmt seinen Radiergummi heraus und setzt ihn an der Tatze an, die bereits von ihm braun angemalt wurde.	
68		(8)		Paul schaut auf. Jan nimmt das Lese-Blatt in die Hand	
69	Jan	ich fang schon mal hier an.			
70		(2)	Jan		
71		[a::]	schüttelt		
72		[=ne das war en [m:	den Kopf.		




TZ	Ak- teur *in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
73	Paul	[=schwarz weiß?		Paul beugt sich in Richtung seines Mäppchens.	
74		ah ich weiß			
75	Jan	[m::_a:le]			
76	Paul	ich soll glaub ich so streifen machen oder?	Jan schaut auf das Lese-Blatt.	Paul schaut Jan an.	
77					
78				Jan beugt sich zu Paul und schaut auf das Mal-Blatt und nickt leicht mit dem Kopf nach vorne.	





Die von Paul aufgeworfene Frage greift Jan auf, indem er mit seinem Ausruf („ah hier“, Z. 65) sowie seiner Zeigegeste auf den Fuß des Bären im Mal-Blatt verweist (Z. 65). Dieser Fuß ist im Bild schwarz und weiß gezeichnet (Z. 65). Diese Beobachtung verbalisiert Jan („ist schwarz weiß“, Z. 66). Jan bringt einen Teil des Bildes ein, um Pauls Frage nach der Bedeutung (von „schwarz ist weiß“, Z. 64) zu beantworten. Paul radiert daraufhin die bereits von ihm ausgemalte Tatze des Bären wieder aus, was er als unerfreulich bezeichnet („schitte“, Z. 67). Während Jan mit dem Lesen des nächsten Hinweises beginnt (Z. 69-72), führt Paul einen Vorschlag aus, wie er mit der Information ‚schwarz ist weiß‘ umgehen soll („ich soll glaub ich so streifen machen oder?“, Z. 76f.). Sprachlich formuliert Paul die Aussage als Aufforderung („ich soll“) und drückt zugleich Vagheit aus („glaub ich“). Die Idee, die er äußert („so streifen machen“), überführt Jans Entdeckung von etwas auf dem Mal-Blatt, das schwarz-weiß ist, in einen möglichen Handlungsschritt, der Teil der Bearbeitung ist und bei Jans Zuweisung zuvor fehlte. Insofern verdeutlicht er die Ko-Konstruktion von Bedeutung durch die beiden Schüler: Sie erzeugen gemeinsam einen Sinn aus einem für sie sinnlosen Satz.

Jan und Paul setzen sich insofern mit dem komplizierten Verhältnis zwischen Lese- und Mal-Blatt auseinander und entwickeln eine eigene Logik

der Vorgehensweise. Ihr Leseresultat („schwarz ist weiß“) ergibt für die Schüler keinen Sinn. Die Bearbeitungsrichtung (lesen – malen) einhaltend, suchen sie auf dem Mal-Blatt nach einem Sinn für diese widersprüchliche Aussage. Die Schüler stellen damit eine Beziehung zwischen dem gelesenen Satz und dem Bild auf dem Mal-Blatt her, das wiederum auf den Satz rückwirkt. Den Schülern dient das Bild somit zur Ergänzung des Textes. Sie nutzen das Bild zur Konstruktion von Sinn des Gelesenen, lösen ihre Irritation auf und bleiben weiterhin handlungsfähig. Im nachfolgenden Beispiel von Jamie und Kolja ist diese Umkehr der Bearbeitungsrichtung ebenfalls zu erkennen. Die Sequenz zeigt den Leseprozess der ersten Anweisung („Male den Fuchs orange“).

Beispiel 44: „fu tse: his“ | Jamie & Kolja | 17: 41 Min. | 03:57-04:11 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
86 87	Jamie	[male:] (Jamie räus- pert sich)	Jamie und Kolja schauen auf das Lese- Blatt.		
88	Kolja	[ma::_le:]	Jamie und Kolja schauen auf das Lese- Blatt.		
89	Jamie	[de::]	Jamie und Kolja schauen auf das Lese- Blatt.		
90	Kolja	[=de:n]	Jamie und Kolja schauen auf das Lese- Blatt.		

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
91	Jamie	[=de:n]	Jamie und Kolja schauen auf das Lese- Blatt.		
92	Jamie	[fu:_tse:_hi s]	Jamie und Kolja schauen auf das Lese- Blatt.		
93	Kolja	[fu:_tse:_hi s]?		Jamie und Kolja schauen sich an.	
94 95	Jamie	[fu:s] denn aus- malen			
96	Kolja	fuß?		Kolja schaut vom Lese- Blatt rüber zum Mal- Blatt.	
97	Jamie	immer noch nicht			





Jamie und Kolja sind über das Lese-Blatt gebeugt. Jamie benennt das erste Wort der Anweisung („[male:]“, Z. 86), das Kolja leise wiederholt („[ma::_le:]“, Z. 88).⁹⁴ Die beiden Schüler lesen das nächste Wort (<den>) parallel vor (Z. 90f.), dann liest Jamie das Wort <Fuchs> weiter.⁹⁵ Jamie beginnt mit dem Zusammenschleifen der ersten beiden Buchstaben („fu:“, Z. 92), pausiert kurz, benennt den Buchstabennamen des Folgebuchstabens („tse:“, Z. 92) und führt das <h> und das <s> zusammen („his“, Z. 92). So entsteht die Wortvorform „[fu:_tse:_his]“ (Z. 92), die eine Sinnbildung nur schwer möglich werden lässt und die kaum mit dem Ausgangswort <Fuchs>







94 Kolja liest (anders als Jamie) das Wort silbisch, da er beide Vokale gedehnt spricht und eine kurze Pause nach dem Silbenrand macht.

95 Die Konsonantenfolge <chs> ist zur Überführung in die Lautform /ks/ potenziell herausfordernd für Leseanfänger*innen.

in Verbindung gebracht werden kann, was durch Koljas fragende Wiederholung („[fu:_tse:_his]?“; Z. 93) erkennbar wird. Jamie äußert einen Vorschlag zur Sinnbildung („[fu:s]“; Z. 94), der diejenigen Buchstaben beinhaltet, die er erlesen konnte. Kolja wiederholt Jamies Vorschlag fragend („fuß?“; Z. 94) und schaut zum Mal-Blatt. Dabei könnte er – ähnlich wie zuvor Jan – auf dem Mal-Blatt nach einem passenden Element suchen. Jamie fasst den Stand der Sinnbildung zusammen („immer noch nicht“, Z. 97) und liest den Hinweis weiter.

Beispiel 45: „mit welcher farbe?“ | Jamie & Kolja | 17:41 Min. | 04:12-04:36 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
98 99 100	Jamie	[fu:] (-) [ora:n:	Jamie und Kolja schauen auf das Lese- Blatt.		
101	Jamie	was ist das fürn buch- stabe?	Jamie zeigt auf das <g> in <orange>.	Jamie und Kolja schauen beide auf das Lese- Blatt.	
102	Kolja	weiß ich nich		Jamie und Kolja schauen beide auf das Lese- Blatt.	
103	Jamie	en [bə]?		Jamie und Kolja schauen beide auf das Lese- Blatt.	
104	Kolja	ja [bə]			

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
105	Jamie	[=dann ist das auch n [bə]	Jamie zeigt auf das ß in <weiß> am Ende des zweiten Satzes (<Die Spitze von seinem Schwanz ist weiß>).		
106	Kolja	[=be:_an]	Jamie schaut auf das Lese- Blatt.	Kolja schaut auf das Mal- Blatt, Jamie auf das Lese- Blatt.	
107		(2)			
108	Kolja	<<mit erhöhter Stimme<ma le den bär an (-)> [=male den]		Kolja schaut auf das Mal- Blatt, Jamie auf das Lese- Blatt.	
109					
110	Jamie	[= ora::n_be:_ an]		Jamie schaut auf das Lese- Blatt, Kolja auf das Mal- Blatt.	
111	Kolja	male den		Kolja schaut auf das Lese- Blatt.	
112		bär an (-)			
113		male den			
114		(-) mit welcher farbe?			
115	Jamie	braun		Jamie schaut seitlich zu Kolja. Kolja lächelt.	

Jamie wiederholt den Wortanfang von <Fuchs> („[fu:“, Z. 98) und beginnt mit dem Rekodieren des nächsten Wortes (<orange>) („ora:n:“, Z. 100).⁹⁶ Er pausiert nach dem <n> und fragt Kolja nach dem Folgebuchstabe <g> („was ist das fürn buchstabe?“, Z. 101), auf den er zur Präzisierung zeigt. Zum weiteren Erlesen fehlt Jamie die Zuordnung des Lautes zu dem abgebildeten <g>. Kolja weist eine mögliche Hilfestellung zurück („weiß ich nich“, Z. 102), woraufhin Jamie selbst einen Vorschlag für den Buchstaben einbringt („en [bə]?“; Z. 103).⁹⁷ Kolja stimmt dem Vorschlag seines Partners zu („ja [bə]“, Z. 104) und integriert den Laut in den Rekodierprozess („be: an“, Z. 106). Zu vermuten ist, dass Kolja das Ende von <orange> als „be“ übersetzt und mit dem letzten Wort der Anweisung (<an>) verbindet. Kolja schaut auf das Mal-Blatt, auf dem ein Bär abgebildet ist und macht daraufhin einen Vorschlag für die Wortbedeutung („male den bär an“, Z. 108). Kolja übersetzt damit seinen Rekodiervorgang („be: an“) in die Satzbedeutung („male den bär an“). Dies entspricht dem Anweisungscharakter der Aufgabe.

Allerdings geht aus der Anweisung keine zugewiesene Farbe für den Bären hervor. Somit fehlt eine entscheidende Information für die Einleitung des Handlungsschrittes („malen“). Kolja thematisiert diese fehlende Information indirekt, indem er Jamie danach fragt („mit welcher farbe?“, Z. 114). Jamie antwortet mit einem konkreten Vorschlag („braun“, Z. 115). Damit gibt Jamie selbst die Antwort auf die fehlende Information, die die Schüler nicht erlesen hatten.

Beide Beispiele verdeutlichen, dass insbesondere bei Wörtern mit komplexeren Graphem-Phonem-Korrespondenzen die Schüler*innen eine eigene Logik entwickeln, um handlungsfähig zu bleiben. Das vorläufige Leseergebnis, das ihnen unsinnig erscheint, hinterfragen die Schüler*innen und suchen im Bild nach Kontextualisierung und Sinn. Daraufhin äußern die Schüler*innen eigenständige Vorschläge, um fehlende Informationen (z. B. Farbe oder fehlende Maltätigkeit) zu ergänzen. Die Bearbeitungsrichtung vom

96 Dieses enthält die Konsonantenverbindung <ng>, die in deutschen Wörtern (wie z. B. <Ring> oder <Gesang>) dem nasalen Phonem /ŋ/ zugeordnet wird. Im Wort <orange> wird an diesen nasalen Laut noch ein Zischlaut angeschlossen. Standardsprachlich wird das Wort folglich als [o'ʁaŋ] ausgesprochen.




97 Der eingebrachte Vorschlag, dass es sich bei dem abgebildeten Buchstaben um ein b handelt, stellt eine Abweichung zu dem gesuchten g dar. Die Grapheme und <g> haben in ihrer Minuskelform eigentlich wenig gemeinsam. Allerdings unterscheidet sich der Graph, der im Arbeitsblatt abgebildet ist (g) von der Schriftart, die die Schüler in ihrem sprachlichen Anfangsunterricht kennengelernt haben (g). Betrachtet man die Majuskelform (B) und vergleicht diese mit der Schriftart des im Arbeitsblatt (g), fällt eine visuelle Ähnlichkeit auf, was die Kreise in der Darstellung betrifft (B und g). Diese Lesart wird auch an Jamies Folgeäußerung deutlich, in der er das ß ebenfalls als ein bezeichnet („dann ist das auch n [bə]“, Z. 105). Der Umgang der Schüler*innen mit der Differenz unterschiedlicher Schriftarten wurde in Kap. 9.2 näher beschrieben. Diese Deutung wurde zur besseren Nachvollziehbarkeit des Interaktionsverlaufs entfaltet, soll aber in der folgenden Darstellung nicht weiter verfolgt werden.






Lesen zum Malen wird damit zugunsten einer Ergänzung des Hinweises durch das Bild aufgehoben.

9.3.3 Leerstellen im Text begegnen

Neben dem Lesen der Anweisungen auf dem Lese-Blatt nimmt das Ausmalen der Gegenstände und Figuren auf dem Mal-Blatt einen großen Raum im Bearbeitungsprozess ein. Dabei sprechen die Schüler*innen über ihre Mal-tätigkeiten und handeln ihr Verständnis über das konkrete Aussehen des Bildes aus. Die Schüler*innen stimmen sich insofern darüber ab, wie die einzelnen Figuren und Objekte ausgemalt werden sollen. Dies wird im nachfolgenden Beispiel von Paul und Jan deutlich. Die Sequenz setzt kurz nach der Sequenz aus Beispiel 46 ein. Die Schüler hatten zuvor erlesen, dass die Tür blau ausgemalt werden soll und sich auf ein dunkles blau geeinigt.

Beispiel 46: „das ist ja nicht mehr die tür“ | Jan & Paul | 17:41 min. | 04:27-04:42 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
130	Jan	und der tür- rahmen auch ne?		Jan und Paul sind beide über das Mal-Blatt gebeugt. Jan malt die Tür blau an, Paul den Bären braun.	
131	Paul	mhmh		Paul nickt. Er zeigt auf den Türrahmen. Jan malt die Tür weiter blau aus.	
132		alles			
133		die ganze			
134		Tür (--)			
135		(2)		Jan malt die Tür weiter blau aus, Paul malt den Bären	






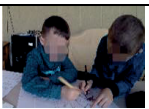
TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
					weiter braun aus.
136	Paul	oh ich hab noch viel zu tun und du?			
137					
138	Jan	oh		Jan schaut Paul an.	
139		das muss ich wegradieren das ist ja nicht mehr die tür			
140					
141	Paul	was?			
142	Jan	das hier		Jan zeigt auf den Rand der Tür auf dem Mal- Blatt.	
143	Paul	doch		Paul nickt.	
144		das musst			
145		du auch			
146	Jan	okay		Jan malt die Tür weiter blau an, Paul malt den Bären braun an.	

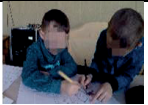




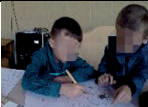
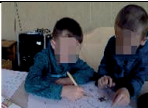
Jan greift ein Detail zu der Tür im Mal-Blatt heraus („und der türrahmen“, Z. 130) und erfragt bei Paul den weiteren Malprozess („auch ne?“, Z. 130).⁹⁸ Paul bestätigt Jan („mhmh“, Z. 131) und präzisiert die auszumalende Fläche („alles die ganze Tür“, Z. 132ff.). Die Schüler stimmen sich beim Umsetzen des

⁹⁸ Die Tür auf dem Mal-Blatt stellt eine alte Scheunentür dar, die Holzstreben und einen massiven Rahmen aufweist. Welche Teile zu der Tür gehören, ist auf den ersten Blick nicht so leicht erkennbar.

Handlungsschritten malen darüber ab, wie sie die abgebildeten Objekte und Figuren deuten und sind dabei auf genaues und sorgfältiges Arbeiten ausgerichtet. Während und nach der Abstimmung malen die Schüler weiter (Z. 135). Paul malt das noch fehlende Bein des Bären an, Jan beginnt mit dem Rand der Tür und malt auf dem Türrahmen weiter. Den Umfang des Ausmalens thematisiert Paul („oh ich hab noch viel zu tun“, Z. 136). Die Verwendung des Adverbs ‚noch‘ drückt aus, dass dieser Zustand weiterhin anhält. Das folgende Adverb ‚viel‘ deutet an, dass das Ausmalen einen beträchtlichen Teil der zur Verfügung stehenden Zeit einnimmt. Mit ‚zu tun‘ ordnet Paul seine Malhandlung als Arbeitstätigkeit ein, die erledigt werden muss. Mit seiner Rückfrage an Jan („und du“, Z. 137), fragt er Jan nach seinem Arbeitsaufwand. Die Tür, die Jan gerade anmalt, ist ebenfalls großflächig. Jan schließt nicht direkt an Pauls Frage an, sondern bleibt beim vorherigen Thema, welche Fläche zur Tür gehört. Er äußert eine Verringerung des Umfangs der Tür und kündigt ein Revidieren an („oh das muss ich wegradieren“ Z. 138), was er begründet („das ist ja nicht mehr die tür“, Z. 140). Paul widerspricht Jans Begründung („doch“, Z. 143) und weist Jan das Ausmalen dieses Bereiches im Bild zu („das musst du auch“, Z. 144f.). Damit legt Paul Widerspruch gegen Jans angekündigte Revision ein, die zugleich mit einer Reduktion des Ausmalbereichs einhergehen würde. Beim Ausmalen sind insofern zwei Themen aushandlungsbedürftig: Zum einen, welche Teile zu den jeweiligen Objekten und Figuren gehören und zum anderen die mit dem Ausmalen verbundene Arbeit, die sich in einem ‚zu tun haben‘ manifestiert. Die Schüler gehen damit um, dass die konkrete Bildfläche nicht in der Malanweisung vermittelt wurde. Der Umfang, der durch die Aushandlung entsteht, markieren sie zugleich als umfassend. Ähnlich findet sich dies bei den Schülern Jamie und Kolja, die ihren Arbeitsprozess am genauen Ausmalen ausrichten. Das folgende Beispiel setzt ein, als die beiden Schüler gerade den Bären braun ausmalen.

Beispiel 47: „oha welche farbe ist die pfote?“ | Jamie & Kolja | 17:41 Min. | 05:41-06:46 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
134 135	Kolja	woha guck mal wie schön ich ausmale		Jamie und Kolja malen beide den Bären an. Kolja malt den Kopf, Jamie die Füße.	
136	Jamie	ich bin ganz nah aufm rand		Jamie und Kolja malen beide den Bären an. Kolja malt den Kopf, Jamie die Füße.	
137		(6)		Jamie und Kolja malen vom Kopf und von den Füßen ausgehend weiter in Richtung der Mitte.	
138	Kolja	hey du kitzelst mich		Jamies Stift reibt beim Malen an Koljas Hand. Kolja lächelt.	
139	Jamie	ja ich kann nicht		Jamie und Kolja malen den Bären weiter braun an.	
140		(3)		Jamie und Kolja malen den Bären braun an.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
141	Kolja	da ist noch was		Jamie und Kolja malen den Bären braun an.	
142		(3)		Jamie und Kolja malen den Bären braun an.	
143	Jamie	wir müssen gar nicht aus der linie malen		Jamie und Kolja malen den Bären braun an.	
144	Jamie	oha welche farbe ist die pfote?		Jamie schaut Kolja an.	
145	Kolja	hä?		Jamie pausiert mit dem Malen und schaut Kolja an. Kolja malt den Bären weiter braun.	
146	Jamie	die pfote soll dann wohl auch braun sein		Jamie und Kolja malen den Bären weiter braun an.	
147	Kolja	ja immer		Jamie und Kolja malen den Bären weiter braun an.	

Kolja adressiert Jamie („woha guck mal“, Z. 134) und ordnet seine Ausmal-tätigkeit als ästhetisch ansprechend ein („wie schön ich ausmale“, Z. 135). Daraufhin signalisiert auch Jamie den Anspruch seiner Maltätigkeit („ich bin ganz nah aufm rand“, Z. 136). Beim Ausmalen innerhalb der abgebildeten ‚Ränder‘ zu bleiben und nicht über den Rand hinaus zu malen, gilt als ein Anspruch auf Ordentlichkeit und Sorgfalt, der beim Ausmalen (sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext) häufig zu finden ist. Diesen

Anspruch greift Jamie auf („wir müssen gar nicht aus der linie malen“, Z. 143). Die Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘ drückt eine Verpflichtung aus und referiert auf den Anspruch, nicht aus der Linie/dem Rand zu malen.

An das Thema der Ästhetik und Sorgfalt schließt Jamie eine Frage nach dem Aussehen eines Bilddetails an („oha welche farbe ist die pfote?“, Z. 144). Dieses Detail ist den Schülern im Malhinweis nicht vermittelt worden. Auf den unwissenden Ausruf Koljas hin („hä?“, Z. 145) führt Jamie seine Deutung des Details aus („die pfote soll dann wohl auch braun sein“, Z. 146). Diese Deutung wird von Kolja bekräftigt („ja immer“, Z. 147). Das Adverb ‚immer‘ hat eine verallgemeinernde Funktion und betont einen Zustand der Wiederholung. Kolja könnte hiermit andeuten, dass die Teile einer Figur in derselben Farbe angemalt werden müssen.

Die Schüler sind beim Ausmalen auf Sorgfalt und Ordentlichkeit ausgerichtet, wozu auch Aushandlungen gehören, wie die jeweiligen Abbildungen im Detail ausgemalt werden sollen. Dabei berühren die Schüler Grenzen der vermittelten Anweisungen, die diese Detailfragen unbeantwortet lassen. Sowohl welche Teile zur Tür gehören als auch die Farbe der Bärenatze bilden Leerstellen in den Malanweisungen.

9.3.4 Zusammenfassung

Die Auswertung der Bearbeitungsprozesse des Lese-Mal-Blattes zeigt ein *sinnerzeugendes Erschließen* durch die Schüler*innen. Das Adjektiv-Attribut *sinnerzeugend* soll beschreiben, wie die Schüler*innen den Umgang mit den Malanweisungen sowie auch das Ausmalen gestalten. Mit *Erschließen* wird aufgegriffen, dass sich die Schüler*innen durch Aushandlungen zum Vorgehen beim Ausmalen die gelesenen Informationen nutzbar machen, wobei zugleich eine Produktionsorientierung der Schüler*innen durchscheint. Insbesondere das Ausmalen wird zu einer Tätigkeit erklärt, die aufwendig (wenn auch nicht anspruchsvoll) ist.

Die Bezeichnung des Musters strebt eine Abbildung des Spannungsfeldes an, das zwischen einem möglichst angemessenen und ästhetisch ansprechenden Malergebnis und einer Produktionsorientierung besteht. Dieses Spannungsfeld scheint die Aufgabe aus mehreren Gründen herauszufordern:

1. *Das Malergebnis als Arbeitsresultat:*

Das Arbeitsresultat ist das fertig ausgemalte Mal-Blatt. Ob die Schüler*innen richtig gelesen haben, wird anhand des ausgemalten Bildes beurteilt. Das Befolgen der Anweisungen ist ein notwendiges Mittel für die angemessene Umsetzung.

2. *Korrektes Erlesen der Anweisungen nicht immer notwendig:*

Nicht bei allen Figuren muss gelesen werden, um zum korrekten Ergebnis zu gelangen. Dazu zählen die Anweisungen zum Fuchs, zum Bären, zum

Hasen und zu Wanjas Haaren. Diese Figuren können auch unter Verwendung des Kontextwissens richtig angemalt werden.

3. *Umfang der Ausmalfläche:*

Das Mal-Blatt präsentiert die Szene aus dem Bilderbuch in DIN A3 Größe, was das Ausmalen der abgebildeten Figuren und Objekte umfangreich werden lässt.

4. *Verhältnis zwischen Text und Bild:*

Der Text des Lese-Blattes enthält die Anweisungen, wie das Bild ausgemalt werden soll, während das Bild umgekehrt keine Anweisungen an den Text vermittelt. Wenngleich das Bild den Text abbildet, sind die Anweisungen für das Ausmalen nur aus dem Text zu entnehmen.

Die interaktionsanalytische Auswertung deckt das Muster auf, durch das die Bearbeitungsprozesse näher beschrieben werden können. Rekonstruiert wurden schriftbezogene Handlungen, die auf die aufgeführten Punkte bezogen werden können (siehe Tab. 12).

Prozess-merkmale	Schriftbezogene Handlungen	Gesprächsschritte	Funktion
Malanweisungen dekodieren	<i>Satzbedeutung erschließen</i>	- <i>Überführen</i> von Buchstaben und -kombinationen in Laut- und Silbenfolgen - <i>Unterbrechen</i> des Leseprozesses - <i>Erfragen</i> der Lese- position - <i>Wiederholen</i> des Lesens - <i>Korrigieren</i> von Graphem-Phonem-Korrespondenz - <i>Wiedergeben</i> der Satzbedeutung - <i>Überführen</i> von Buchstaben und -kombinationen in Laut- und Silbenfolgen - <i>Wiedergeben</i> der Satzbedeutung - <i>Erfragen</i> des nächsten Handlungsschritts - <i>Widersprechen</i> (Dis- sens markieren)	die Anweisung erarbeiten Aufgaben- bearbeitung vorantreiben

Prozessmerkmale	Schriftbezogene Handlungen	Gesprächsschritte	Funktion
Malanweisungen dekodieren	<i>Satzbedeutung erschließen</i>	- Erklären des Gelesenen in eigenen Worten - Zustimmung zur Erklärung	die Anweisung erarbeiten Aufgabenbearbeitung vorantreiben
Von der Schrift oder vom Bild ausgehen	<i>Malanweisung Erfinden</i>	- Überführen von Buchstaben und -kombinationen in Laut- und Silbenfolgen - Unterbrechen des Leseprozesses - Wiederholen des Lesevorgangs/äußern von Wortvorformen - Hinterfragen von geäußertem Wort/Phrase - Suchen nach Zusammenhang im Bild - Vorschlagen einer konkreten Umsetzung des Ausmalens - Zustimmung zum Vorschlag - Einleiten des Ausmalens	Sinn konstruieren Handlungsfähigkeit gewährleisten Sinn konstruieren Handlungsfähigkeit gewährleisten
Leerstellen im Text begegnen	<i>Bildelemente ausdeuten</i>	- Erfragen des Bildelements - Vorschlagen der Größe/Farbe des Bildelements - Annehmen des Vorschlags - Umsetzen des Vorschlags in Malhandlung	Leerstellen des Textes füllen

Tab. 12: Zusammenfassung des Musters sinnerzeugendes Erschließen

Bei der Bearbeitung des Lese-Mal-Blattes sind die Schüler*innen damit beschäftigt, **Malanweisungen** zu **dekodieren**. Das Dekodieren kann mit und ohne Aushandlungsbedarf erfolgen und beide Formen wurden im Datenmaterial gefunden. Als aushandlungsbedürftig erweist sich das *Erschließen der Satzbedeutung*, das in einem gemeinsamen Herstellungsprozess über ein Erfragen von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und einer Korrektur dieser zur Wiedergabe der Satzbedeutung führt. Zugleich werden auch die *Satzbedeutung* und das Verstehen dieser Bedeutung zwischen den Schüler*innen *ausgehandelt*. Hierbei lassen sich Dissens markierende, erklärende und zustimmende Gesprächsschritte finden, die zu einer Einigung und zu einem Fortschreiten des Leseprozesses führen.

Allerdings finden sich im Datenmaterial auch Leseprozesse, in denen eine Sinnbildung (z. B. aufgrund von Wortmaterial mit komplexen Konsonantenclustern) erschwert ist und nicht gemäß der Anweisung erfolgen kann. In diesen Fällen konnte eine Eigenlogik rekonstruiert werden, in der die Schüler*innen die Bearbeitungsrichtung vom Text zum Bild umkehren und aus dem Bild Informationen über den Text generieren (**Von der Schrift oder vom Bild ausgehen**). Die Schüler*innen ko-konstruieren mithilfe des Bildes einen Sinn zu ihrem Leseversuch, der ohne das Bild sinnfrei geblieben wäre. Durch das Bild können zwar Informationen über die Figuren und Objekte generiert werden, die auf den Leseprozess bezogen werden können, jedoch vermittelt das Bild keine Anweisung an die Schüler*innen, wie die Figur oder das Objekt angemalt werden soll. Die Schüler*innen behelfen sich damit, dass sie *Malanweisungen erfinden*, indem sie im Bild nach einem Zusammenhang suchen, eine konkrete Umsetzung für das Ausmalen vorschlagen, dem Vorschlag zustimmen und das Ausmalen einleiten. Das Umkehren der Bearbeitungsrichtung und das damit verbundene Erfinden von Malanweisungen hat für die Aufgabenbearbeitung die Funktion, denjenigen Leseprozessen, die zu keiner Sinnbildung führen, einen Sinn zu verleihen. Damit sind die Schüler*innen an einer Ko-Konstruktion von Sinn orientiert. Sie setzen sich in dieser Form mit dem Verhältnis zwischen Text und Bild auseinander, indem sie **von der Schrift oder vom Bild ausgehen** (siehe Punkt 4). Dazu *erfinden* sie *Malanweisungen*, was die Funktion hat, im Bearbeitungsprozess handlungsfähig zu bleiben. Begünstigt wird dieses Vorgehen dadurch, dass die Malanweisungen zum Teil auch mit dem Weltwissen der Schüler*innen gelöst werden können (Punkt 2).

Weiterhin beschäftigen sich die Schüler*innen über die Gesamtzeit der Bearbeitung hinweg umfangreich mit dem Ausmalen der Figuren und Objekte.⁹⁹ Dies kann zum einen auf den Umstand zurückgeführt werden, dass

99 Eine quantitative Messung der zeitlichen Umfänge, in denen die Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung Lesen oder Malen, zeigt, dass ein Tandem nur zu 6 % der Gesamtzeit mit dem Lesen beschäftigt ist und über 90 % mit dem Ausmalen. Bei den anderen beiden

das Malergebnis gleichzeitig auch das Arbeitsresultat darstellt (Punkt 1) und damit einer besonderen Sorgfalt bedarf. Zum anderen ist der Umfang der Ausmalfläche durch das Format in DIN A3 groß und erfordert ein ausgedehnteres Ausmalen (Punkt 3). Die interaktionsanalytischen Auswertungen verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass die Schüler*innen beim Ausmalen besonders auf eine Sorgfalt und Ordentlichkeit ausgerichtet sind und ihre Maltätigkeiten aufeinander abstimmen. Darüber hinaus findet sich ein *Ausdeuten von Bildelementen* im Mal-Teil der Aufgabe. Dabei verhandeln die Schüler*innen **Leerstellen im Text (Malanweisungen)**, die auf ihren Deutungen und Vorstellungen zu der Bildgestaltung beruhen.

Die Aufgabe des Lese-Mal-Blattes bietet aufgrund des komplizierten Verhältnisses zwischen Text und Bild sowie des komplexeren Wortmaterials Potenzial zur Aushandlung von Wort- und Satzbedeutungen. Die Aufgabe hebt sich allerdings von Text-Bild-Korrespondenzen ab, die die Schüler*innen aus dem Bilderbuch kennen. Während beim Bilderbuch auch das Bild auf den Text zurückwirkt und den Text erweitern kann, ist die Aufgabe des Lese-Mal-Blattes einseitig darauf ausgerichtet, die im Text vermittelten Anweisungen umzusetzen. Die Aufgabe ist nicht so konzipiert, dass aus dem Mal-Blatt heraus eine Anweisung erfolgt. Zugleich können die Schüler*innen die Entdeckung machen, dass die Anweisungen Leerstellen über das Bild enthalten. In weiteren Sequenzen verhandeln die Schüler*innen die folgenden Fragen:

- Welche Teile gehören zur Tür?
- Welche Farbe hat die Tatze des Bären (für gewöhnlich sind diese dunkler als das Fell)
- Soll der ‚Puschelschwanz‘ und der Bauch des Hasen weiß gelassen werden?
- Welche Streifen des Bärenkissens sind rot und welche weiß?
- Welche Farbe hat das Gewehr?
- Seit wann sind auf Wanjas Decke lila Blumen?
- Was ist mit den restlichen Flächen im Bild, die nicht in den Anweisungen benannt wurden?

Diese Fragen berühren die Interessen und die Vorstellungen der Schüler*innen zum Bilderbuch und zeigen, dass sie sich mit dem Leseinhalt dezidiert auseinandersetzen. Bei den Fragen handelt es sich nicht direkt um solche, die auf literarisches Lernen bezogen sind (vgl. Spinner 2006; Merklinger 2015), aber um solche, die von einer Vorstellungsbildung zeugen und die sensibel für Leerstellen sind.

Tandems schwankt der Anteil der Lesezeit zwischen 33 % und 47 %. Dies kann mit einem unterschiedlichen Grad an Lesefähigkeiten erklärt werden.

9.4 Wiederholtes Revidieren

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu der Leseaufgabe ‚Leserätsel‘ zusammengetragen, die anhand der sequenziellen Interaktionsanalysen der fünf Bearbeitungsprozesse generiert wurden. Die Aufgabe war bereits Gegenstand in der Falldarstellung von Carina und Melanie, wo sie hinsichtlich ihrer Anforderungen eingeordnet wurde (siehe Kap. 8.2).

Zur Erinnerung: Das Leserätsel ist so konzipiert, dass es Informationen ausgewählt und begrenzt vermittelt. Die Informationen müssen miteinander kombiniert und ins Verhältnis zueinander gesetzt werden, um das Rätsel zu lösen. Ziel der Aufgabe ist es, die Informationen so miteinander zu verbinden, dass die drei Figuren in die vermittelte Anordnung gebracht und diesen drei Figuren die richtigen drei Farben zugeordnet werden (siehe Abb. 42).


✓ Lies, welche Namen die Piraten haben.

✎ Schreibe die Namen der Piraten in die richtigen Kästchen.


✓ Lies, wie du die Papageien der Piraten anmalen sollst.

✎ Male die Papageien an.


rot



blau



grün



Pirat Perlenkette

Pirat Sausewind

Pirat Stinkstiefel

Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind.

Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot.

Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand.

Pirat Sausewind steht nicht außen.

Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand.

Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette.

Abb. 42: Lösung zur Leseaufgabe Leserätsel (Bildquelle ‚Pirat mit Papagei‘: <https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html>, abgerufen am 25.06.2024)

Die interaktionsanalytische Auswertung der Bearbeitungsprozesse zum Lese-rätsel hat das Muster *wiederholtes Revidieren* hervorgebracht, das durch die folgenden Prozessmerkmale gekennzeichnet ist:

- Linearer Bearbeitungsprozess (9.4.1),
- Auftreten von Widersprüchen (9.4.2) sowie
- Mehrere Informationen koordinieren (9.4.3).

Neben den Prozessmerkmalen werden im Folgenden auch die rekonstruierten Interaktionshandlungen sowie schriftbezogenen Handlungen ausgeführt und in der Zusammenfassung zu diesem Kapitel (9.4.4) gebündelt präsentiert.

9.4.1 *Linearer Bearbeitungsprozess*

Die Aufgabe erfordert von den Schüler*innen neben hierarchieniedrigen Prozessen (wie dem Rekodieren und Dekodieren) auch das Ziehen von Inferenzen, das hierarchiehöheren Teilprozessen des Lesens zugehörig ist (siehe Kap. 3.1). Die Aufgabe legt eine Vorgehensweise nahe, in der zunächst mehrere Informationen gesammelt und dann miteinander ins Verhältnis gesetzt werden müssen. Insbesondere das Verhältnis zwischen Namen und Farben spielt eine Rolle. Die Lösungsfindung wird vereinfacht, wenn zuerst die Namen ermittelt und diesen Namen dann die Farben zugeordnet werden. Die Aufgabenstellung vermittelt diese Vorgehensweise nur implizit über die Reihenfolge der Anweisungen, jedoch nicht explizit (z. B. durch Adverbien der Aufzählung (zuerst, dann, danach) oder Aufzählungspunkte (1.,2.,3.)).




Die Bearbeitungsprozesse der Schüler*innen zeigen eine lineare Vorgehensweise, in der unmittelbar nach dem Lesen des Hinweises ein Handlungsschritt eingeleitet wird.¹⁰⁰ Dies zeigt sich im Beispiel von Carina und Melanie, die zu Beginn der Bearbeitung den Arbeitsauftrag vorlesen (siehe Abb. 43).

¹⁰⁰ Dieses Vorgehen sind die Schüler*innen aus anderen Aufgabenformaten von Leseaufgaben (wie z. B. dem Lese-Mal-Blatt) gewohnt. In diesem Aufgabenformat folgt auf das Lesen eines Hinweises das Anmalen (siehe Kap. 9.3).

👁️	Lies, welche Namen die Piraten haben.
✍️	Schreibe die Namen der Piraten in die richtigen Kästchen.
👁️	Lies, wie du die Papageien der Piraten anmalen sollst.
✍️	Male die Papageien an.

Abb. 43: Arbeitsauftrag Leserätsel

Beispiel 48: „denk dran ganz bunt“ | Melanie & Carina | 13:26 min. | 00:56-01:25 min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
15 16 17 18	Melanie	lies wie du die (--) papageien der piraten anmalen [=sollst	Carina fährt, während Melanie vorliest, mit ihrem Finger dem Satz entlang.	Carina und Melanie schauen auf das Leserätsel.	
19	Carina	[=sollst			
20 21	Melanie	[=male die papageien an	Carina und Melanie sind beide über das Leserätsel gebeugt.		
22 23	Carina	[=male die papageien an	Carina und Melanie sind beide über das Leserätsel gebeugt.		
24	Carina	also die pi pa pa papa-			







TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
		geien anmalen			
25	Melanie	du machst den		Melanie zeigt auf den rechten Papa- gei vor Carina.	
26	Melanie	ich mach den		Melanie zeigt auf den linken Papagei vor sich.	
27 28 29	Melanie	und den machen wir dann beide okay? denk dran ganz bunt		Melanie zeigt auf den Papa- gei in der Mitte.	
30	Carina	aber ganz bunt		Carina und Melanie ma- len die Papa- geien an.	






Melanie und Carina lesen den letzten Arbeitsauftrag („Male die Papageien an“) weitestgehend simultan vor (Z. 15-23). Auf das Vorlesen folgt eine Wiederholung des Auftrags („also die pi pa pa papageien anmalen“, Z. 24), wobei eine Änderung der sprachlichen Form vorgenommen wird: von einer Aufforderung im Arbeitsauftrag („Male die Papageien an“) hin zu einer Handlungsbeschreibung („also die Papageien anmalen“). Melanie weist beiden Schülerinnen einen der Papageien zu (Z. 25ff.) und expliziert ihre Deutung davon, wie das Anmalen umgesetzt werden soll („denk dran ganz bunt“, Z. 29). Insbesondere die Aufforderung ‚denk dran‘ erscheint unerwartet, da im Arbeitsauftrag offenbleibt, wie genau die Papageien ausgemalt werden sollen. Vielmehr füllt Melanie die Informationslücke im Arbeitsauftrag durch ihr Weltwissen (Papageien sind bunt), das sie als gesetzte Tatsache annimmt. Carina unterstützt Melanies Inferenzbildung, indem sie diese verstärkt („aber ganz bunt“, Z. 30). Die Schülerinnen bearbeiten die Anweisung („Male die Papageien an“), indem sie eine Informationslücke selbstständig schließen und die vermeintliche Aufforderung in den Handlungsschritt (anmalen) überführen.

Dieses Überführen von vermittelten Informationen zeigt sich auch im nächsten Beispiel von Jamie und Kolja, das einsetzt, nachdem die beiden den Arbeitsauftrag erlesen haben. Gelesen wird der erste Hinweis: Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind.

Beispiel 49: „ja ganz links“ | Jamie & Kolja | 22:40 min. | 01:07-02:19 min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
21 22 23	Jamie	der pi:ra:t links von pi:ra:t (2)			
24 25 26 27 28	Jamie	sti:nk<< schmun- zelnd<sti:fe: l> heißt pi:ra:t sau:se:wi:n d		Jamie lächelt. Kolja schaut Jamie an.	
29		(2)			
30	Jamie	DER da	Jamie zeigt auf den linken Piraten.		
31	Kolja	was meinst du damit der da?		Jamie greift zu seinem Mäppchen während Kolja auf das Arbeitsblatt schaut.	
32 33	Jamie	ja ganz links und das ist links		Jamie zeigt auf den linken Piraten.	

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
34		(3)		Kolja schaut auf das Arbeitsblatt.	
35			Jamie nimmt seine linke Hand hoch und hält sie zwischen Kolja und dem Arbeits- blatt.		
36			Jamie dreht seine Hand und das Arbeits- blatt.		
37 38	Jamie	jap der da	Jamie zeigt auf den linken Piraten.		
39				Kolja nimmt seine Hand hoch, den Daumen spreizt er zur Seite hin ab.	
40				Jamie und Kolja wenden sich beide ihren Mäppchen zu. Jamie nimmt seinen Stift heraus.	


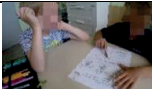
TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
41	Kolja	was müssen wir denn jetzt malen?		Kolja schaut Jamie an. Jamie schaut auf das Arbeitsblatt.	
42	Jamie	nix		Jamie dreht das	
43		(--)		Arbeitsblatt zu	
44		nur den fuß		sich.	
45		(14)	Jamie schreibt <Sause> in das Käst- chen unter dem linken Piraten.		
46	Kolja	was schreibst du da?			
47			Jamie zeigt auf das Wort <Sau- sewind> im ersten Hinweis.		

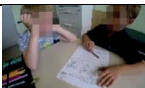
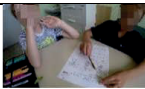


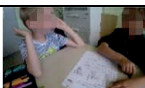
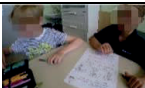

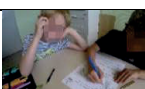
Jamie liest (wie in Beispiel 48) zunächst den ersten Hinweis vor („der pi:ra:t links von pi:ra:t sti:nk<<schmunzelnd<sti:fe:l> heißt pi:ra:t sau:se:wi:nd“ Z. 21-28). Die enthaltenen Informationen überträgt Jamie als sprachliche und gestische Zuweisung auf das linke Feld des Arbeitsblattes („DER da“, Z.30). In der Äußerung werden zwei Informationen vermittelt, die sich auf ein Subjekt („der“) und eine Richtungsangabe („da“) beziehen. Während die Richtungsangabe „da“ durch seine Zeigegeste konkretisiert wird, bleibt unklar, worauf Jamie das Subjekt („der“) bezieht. Der Hinweis erschwert eine Ermittlung des Subjektes, da zunächst mehrere Subjekte möglich erscheinen


(„der Pirat links“, „Pirat Stinkstiefel“ sowie auch „Pirat Sausewind“). Kolja fragt nach, was Jamie ausdrücken möchte („was meinst du damit der da?“, Z. 31). Jamie führt die Richtungsangabe aus, wobei er auf den Satzinhalt verweist („ja ganz links“, Z. 32) und eine Schlussfolgerung ableitet („und das ist links“, Z. 33). Seine Zuweisung bestätigt Jamie („jap der da“, Z. 37f.). Was genau ‚links‘ geschehen soll, wird durch Jamies Äußerungen nicht ersichtlich, was Kolja erneut aufgreift („was müssen wir denn jetzt malen?“, Z. 41). Die Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘ deutet die Verpflichtung im Rahmen der Aufgabenbearbeitung an und fragt explizit nach dem geforderten Handlungsschritt („malen“, Z. 41). Jamie verneint diesen Handlungsschritt („nix“, Z. 42) und deutet sprachlich auf den Kasten unterhalb des Piraten hin („nur den Fuß“, Z. 44), wohin er beginnt das Wort <Sausewind> zu schreiben. Der linken Position weist Jamie also den Namen ‚Sausewind‘ zu. Das von ihm benannte Subjekt („DER“) bezieht Jamie auf den im Hinweis vermittelten Namen, den er durch Aufschreiben auf das Arbeitsblatt überträgt. Diese Zuweisung ist typisch für die meisten Bearbeitungsprozesse zu dieser Aufgabe. Alle fünf Tandems schreiben den Namen ‚Sausewind‘ nach dem Lesen des ersten Hinweises in das linke Feld. Die zweite Figur („Stinkstiefel“) sowie das Verhältnis (links von) wird von den Schüler*innen-Tandems außen vor gelassen. Ihre Zuweisungen orientieren sich an inhaltlich relevanten Wörtern („links“) sowie am zuletzt genannten Namen („Pirat Sausewind“).

Der zweite Hinweis lautet: „Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot.“ Dieser Hinweis teilt nur die Farben mit, nicht aber, wohin diese Farben geordnet werden müssen. Die Zuordnung nehmen die Schüler*innen selbstständig vor, wie Beispiel 50 verdeutlicht.

Beispiel 50: „dann ist erst mal ein papagei blau“ | Stefan und Jan | 17:41 min. | 03:10-04:06 min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift-bezogene Tätigkeit	Gestik/Mimik	Still
56	Stefan	ein papa:gei i:st b:lau	Stefan fährt mit seinem		
57		ein papagei ist blau	Stift entlang der Schrift.		
58	Stefan	ein papagei i:st grün			

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
59	Stefan	also dann ist erstmal ein papagei		Stefan schaut Jan an.	
60		BLAU muss ma dann malen			
61	Jan	oh			
62	Stefan	<<la- chend<ein papagei ist blau>		Stefan tippt mit seinem Bleistift die Papageien an.	
63	Jan	ein papagei ist rot		Jan schaut Stefan an.	
64		ein papagei ist grün			
65	Stefan	ein papagei ist BLAU		Stefan und Jan schauen sich an.	
66		zuerst müs- sen wir nen blauen pa- pagei malen			
67	Jan	DU bis ja dran			
68	Stefan	aber ich hab keine blau		Jan greift in sein Mäpp- chen.	
69				Jan übergibt den blauen Stift an Stefan.	
70		(15)		Stefan malt den ersten Papageien blau an.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
71	Stefan	fertig		Stefan beginnt das Arbeitsblatt zu drehen.	

Stefan liest zunächst den zweiten Hinweis („ein Papagei i:st b:lau“, Z. 56) und schließt eine Handlungsbeschreibung an („muss ma dann malen“, Z. 60). Stefan wiederholt die Satzaussage („<lachend<ein papagei ist blau>“, Z. 62), woraufhin Jan zwei weitere Farben ins Spiel bringt („ein papagei ist rot ein papagei ist grün“, Z. 63f.). Ob diese Informationen erlesen wurden, ist fraglich, da Jan währenddessen Stefan und nicht das Arbeitsblatt anschaut.¹⁰¹ Stefan wiederholt die durch ihn vorgelesene Information („ein papagei ist blau“, Z. 65), bringt dies in eine Reihenfolge („zuerst“, Z. 66) und überführt die Information in eine Handlungsanweisung („müssen wir nen blauen papagei malen“, Z. 66). Die vermittelte Information wird von Stefan als erster Handlungsschritt gedeutet und daran anschließend klären die beiden Schüler, wer für die Umsetzung des Schrittes zuständig ist („DU bis ja dran“, Z.67, „aber ich hab keine blau“, Z. 68 sowie Übergeben des blauen Stiftes Z. 69).

Die Schüler*innen deuten die Satzaussagen auf dem Arbeitsblatt (im Sinne der Aufgabe) als Aufforderungen zur Ausübung von Handlungsschritten und weisen den ermittelten Namen und Farben eine Position auf dem Arbeitsblatt zu.

Die Beispiele machen deutlich, dass die Schüler*innen zunächst einen Hinweis *erlesen*, aus diesem Hinweis eine Schlussfolgerung *ableiten*, diesen Schluss in einen Handlungsschritt *übertragen*, den sie sodann *ausführen*. So etabliert sich die Vorgehensweise: Lesen – Information ableiten – in Handlungsschritt übertragen – Handlungsschritt ausführen.

Die Schüler*innen handeln indirekt auch ihre Deutungen der Hinweise aus, stellen Rückfragen und konkretisieren ihre Zuweisungen. Die getroffenen Entscheidungen werden durch anschließende Schreib- oder Malhandlungen im Arbeitsblatt umgesetzt. Nach der Umsetzung folgt das Lesen des nächsten Hinweises. Diese Vorgehensweise erfolgt linear und offenbart ein sukzessives Bearbeiten. Sie erinnert an andere Leseaufgaben, in denen Anweisungen gelesen und umgesetzt werden müssen (z. B. Lese-Mal-Blätter). Im sequenziellen Verlauf führt die beschriebene Vorgehensweise zu einem Bruch im Bearbeitungsprozess. Denn die nächsten Hinweise vermittelten Informationen, die nicht mehr stimmig zu den umgesetzten Entscheidungen auf dem Arbeitsblatt sind.

¹⁰¹ Kurz zuvor hatte das Nachbarandem den Hinweis vorgelesen.

9.4.2 Auftreten von Widersprüchen

In allen Bearbeitungsprozessen zeigen sich im Fortgang der Bearbeitung Sequenzen, in denen eine neue Information den vorherigen Handlungsschritt in Frage stellt. Es kommt zu Momenten des Widerspruchs, also einem Gegensatz zwischen zwei Aussagen. Diese Momente treten in allen Bearbeitungsprozessen zu dieser Aufgabe auf und sind damit musterhaft. Sie führen sehr regelhaft dazu, dass Schüler*innen im Bearbeitungsprozess revidieren. Diese Revisionen sind in den sequenziellen Verlauf der Bearbeitung eingebettet und basieren auf Entscheidungen, die die Schüler*innen zuvor getroffen haben.

Das folgende Beispiel von Carina und Melanie setzt ein, nachdem die beiden Schülerinnen den Arbeitsauftrag gelesen, die Papageien bunt angemalt und den Namen ‚Sausewind‘ in das linke Kästchen geschrieben haben (siehe Abb. 44).

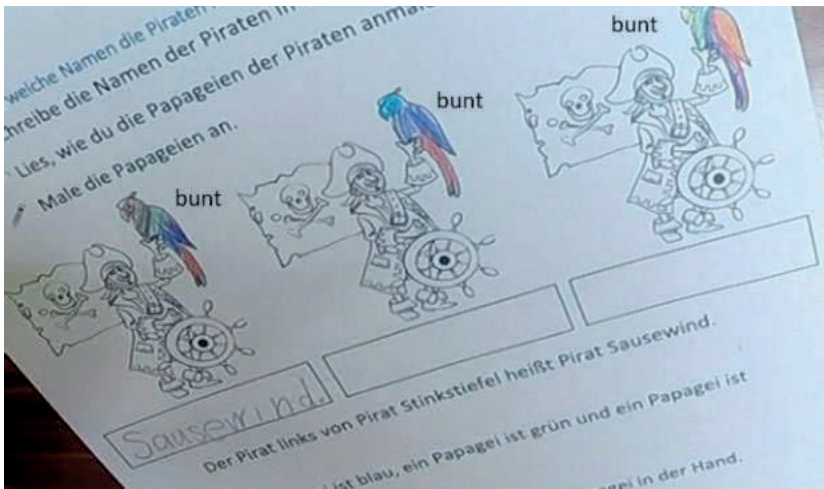








Abb. 44: Zwischenergebnis von Carina & Melanie

Nachdem Carina die Schreibung von <Sausewind> beendet hat, zieht Melanie das Arbeitsblatt zu sich. Hier setzt das Beispiel ein.

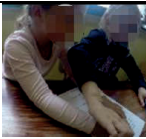


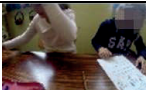
Beispiel 51: „wir haben alles falsch gemalt“ | Carina & Melanie | 13:26 min. | 04:11-04:22 Min. [Referenz auf Beispiel 48]





TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
99	Carina	du musst erst mal le- sen	Carina schauen auf das Arbeits- blatt.		
100		[=papagei ist blau			
101	Melanie	[=papagei ist blau	Carina schauen auf das Arbeits- blatt.		
102	Melanie	[=ouh	Carina schauen auf das Arbeits- blatt.	Melanie hält sich die Hand vor den Mund.	
103	Carina	[=ouh	Carina schauen auf das Arbeits- blatt.	Melanie hält sich die Hand vor den Mund.	
104	Carina	ah ah ahhh		Carina nimmt einen blauen Stift aus ihrem Mäppchen.	
105	Melanie	dunkelblau		Carina über- malt den Pa- pagei in der Mitte mit blau.	
106		(4)			


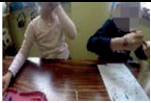
Carina weist Melanie die nächste Handlung zu („du musst“, Z. 99) und benennt die notwendige Tätigkeit („erst mal lesen“, Z. 99). Die Reihenfolge wird wie in den Beispielen 48-50 vom Lesen der Information ausgehend gestaltet. Carina und Melanie lesen zeitgleich („ein Papagei ist blau“, Z. 100f.), was ihrer bisherigen Entscheidung widerspricht. Denn zuvor hatten die beiden die Papageien ‚ganz bunt‘ angemalt (siehe Beispiel 48). Diesen Widerspruch bringen

sie zeitgleich zum Ausdruck („ouh“, Z. 102f.). Melanie benennt ihre Vorstellung zu der Farbe („dunkelblau“, Z. 105), während Carina einen revidierenden Handlungsschritt einleitet, indem sie den mittleren Papageien mit einem blauen Buntstift übermalt.

Beispiel 52: „und ein papagei ist rot“ | Carina & Melanie | 13:26 Min. | 04:27-05:09 Min. [Referenz auf Beispiel 48]

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
107	Carina	einfach drüber- malen			
108		das machen wir			
109	Mela- nie	kann ich drüber- malen		Melanie nimmt Carina den Stift aus der Hand und übermalt den Papagei weiter.	
110	Carina	alles ne Melanie		Melanie übermalt den mittlere- ren Papagei weiter. Carina schaut auf das Lese- rätsel.	
111	Mela- nie	ja			
112 113	Carina	ein papagei ist blau (-) ein papagei ist <<hö- her<<GRÜ:N >		Carina hält sich die Hand an den Kopf, wendet sich zum Mäppchen und nimmt	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
				ihren grünen Stift heraus.	
114 115	Mela- nie	warte nein papagei		Melanie hält Carina am Arm fest.	
116 117 118	Mela- nie	warte ein papagei ist blau (-) ein papagei ist grün		Melanie und Carina schauen auf das Lese- rätsel.	
119	Carina	dann ist meiner grün		Carina malt den rechten Papagei grün an.	
120 121	Mela- nie	und den mach ich noch (2)	Carina und Melanie schauen beide auf das Lese- rätsel.		
122	Carina	und ein pa- pagei ist bunt		Carina lächelt. Sie malt den Pa- pagei weiter aus.	
123	Mela- nie	nein		Carina und Melanie schauen auf das Lese- rätsel. Carina malt den Papagei weiter aus.	
124	Carina	doch		Carina steckt ihren Stift wieder in ihr Mäppchen.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
125	Melanie	und ein papagei ist rot.	Melanie schaut auf das Lese-rätsel.	Melanie Finger liegen unterhalb des zweiten Hinweises („Ein Papagei ist blau. Ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot.“)	
126	Carina	ohha (--)		Melanie übermalt den linken Papagei rot.	

Carina verbalisiert ihr Vorgehen („einfach drübermalen“, Z. 107) und legt dies explizit als Handlungsschritt fest („das machen wir“, Z. 108). Melanie übernimmt den blauen Stift von Carina und führt den Handlungsschritt weiter („kann ich drübermalen“, Z. 109). Carina wiederholt den ersten Satz des zweiten Hinweises („ein Papagei ist blau“, Z. 112) und erliest den nachfolgenden Satz („ein Papagei ist GRÜN“, Z. 113). Das Adjektiv ‚grün‘ betont Carina in einer höheren Sprechweise. Es bedeutet eine weitere Abweichung von dem bisherigen Arbeitsergebnis. Melanie setzt den nächsten Handlungsschritt aus („warte nein“, Z. 114) und überprüft Carinas Aussage, indem sie die beiden Sätze selbst durchliest („ein Papagei ist blau (-) ein Papagei ist grün“, Z. 117f.). Sie kommt zur gleichen Satzaussage wie Carina, woraufhin Carina eine Zuweisung vornimmt („dann ist meiner grün“, Z. 119) und den Handlungsschritt *übermalen* einleitet („Carina malt den rechten Papagei grün an.“, Z. 119). Die Gültigkeit der bunten Papageien wird widerrufen und die Revision findet zugunsten der neuen Information statt. Nachdem sie das Übermalen beendet hat, plädiert Carina für die Beibehaltung des dritten Papageis („und ein Papagei ist bunt“, Z. 122). Dem widerspricht Melanie („nein“, Z. 123) und liest den letzten Satz des zweiten Hinweises vor („und ein Papagei ist rot“, Z. 125), was im Überarbeiten des Arbeitsproduktes mündet (siehe Abb. 45).

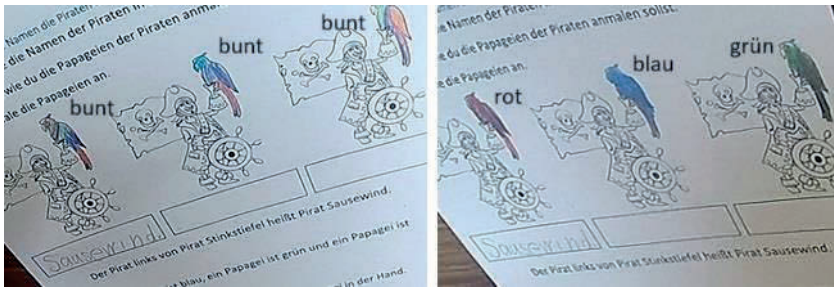


Abb. 45: Arbeitsprodukt vor (links) und nach (rechts) dem Revidieren

Das Revidieren schließt an die Entscheidungen an, die die Schülerinnen in Beispiel 48 getroffen haben. Es erfordert das *Bemerken einer Abweichung* zwischen dem eigenen Zwischenergebnis und der neuen Information im nachfolgenden Hinweis. Die neue Information wird (indirekt oder direkt) *ins Verhältnis gesetzt* zu dem vorherigen Handlungsschritt und als *fehlerhaft bewertet*, woraufhin ein *revidierender Arbeitsschritt* eingeleitet wird, der (hier) im Übermalen besteht.

Durch das Revidieren gehen die Schüler*innen mit Widersprüchen um. Hierfür lassen sich weitere Beispiele im Datenmaterial finden, wodurch die Facetten des Revidierens weiter ausdifferenziert werden können. Das Revidieren bezieht sich im nachfolgenden Beispiel auf die Zuordnung der Namen zu Positionen. Es setzt ein, nachdem die beiden Schüler Jamie und Kolja die ersten beiden Hinweise erlesen haben (siehe Abb. 46, unterstrichene Hinweise) und das Arbeitsprodukt (siehe Abb. 46 rechts) erzeugt haben. Daraufhin wurde der Name ‚Sausewind‘ in das linke Kästchen geschrieben und mit dem Ausmalen der Papageien begonnen.



Abb. 46: Verlauf der ersten vier Hinweise im Arbeitsblatt und Arbeitsprodukt

Unmittelbar vor der Sequenz sprechen die Schüler mit einer erwachsenen Person über die Positionen der Namen. Sie verweist die beiden darauf, noch einmal genau zu lesen. Die Sequenz beginnt mit dem Lesen der nächsten beiden Hinweise (siehe Abb. 46, links, umrandete Hinweise).

Beispiel 53: „nein wir solln sausewind doch DAhin malen“ | Jamie & Kolja | 22:40 min. | 04:46-05:26 min. [Referenz auf Beispiel 49]

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
121 122 123	Jamie	pi:ra:t sti:nk(-))sti:fe:l (-) hält (--) keine:n blaue:n pa:pa:gei i:n der hand		Jamie und Kolja schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
124	Jamie	und weiter		Jamie und Kolja schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
125	Jamie	pi:ra:t sau:se:w:i:n d steht nicht auße:n		Jamie und Kolja schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
126		(4)		Jamie und Kolja schauen beide auf das Arbeitsblatt.	
127				Jamie und Kolja schauen beide auf das Arbeitsblatt. Jamie zeigt auf den mittleren Piraten.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
128		(4)		Jamie und Kolja schauen beide auf das Arbeitsblatt. Jamie zeigt auf den mittleren Piraten.	
129	Kolja	was machen wir da jetzt?		Jamie nimmt den Radiergummi aus seinem Mäppchen.	
130		also solln wir den weitermalen?		Kolja zeigt auf den linken Papageien.	
131	Jamie	nein	Jamie radirt das geschriebene <Sausewind> im linken Kästchen aus.		
132	Jamie	wir sollen sausewind doch DAhin malen	Jamie zeigt auf das mittlere Kästchen.		
133	Kolja	und der?		Kolja zeigt auf den linken Papageien, den er etwa zur Hälfte blau angemalt hat.	
134	Jamie	das is ein anderer			
135		keine ahnung			
136		lesen			

Jamie liest den dritten Hinweis vor („pi:ra:t sti:nk(-)sti:fe:l (-) hält (-) keine:n blaue:n pa:pa:gei i:n der hand“, Z. 121 ff.) und macht sprachlich deutlich („und weiter“, Z. 124), dass er direkt den nächsten Hinweis anschließt („pi:ra:t sau:se:w:nd steht nicht auß:e:n“, Z. 125). Jamie zeigt auf den mittleren Piraten (Z. 127), womit er ihm eine Position zuweist. Kolja fragt nach der folgenden Handlungsanweisung („was machen wir da jetzt?“, Z. 129) und gibt einen indirekten Vorschlag für den nächsten Handlungsschritt ab („also solln wir den weitermalen?“, Z. 130). Thematisch ist Jamie auf die Zuweisung des Namens ausgerichtet, während Kolja auf das Ausmalen referiert. Jamie lehnt den durch Kolja vorgeschlagenen Handlungsschritt („weitermalen“) ab („nein“, Z. 131) und expliziert seine Deutung des Hinweises („wir sollen sausewind doch DAhin malen“, Z. 132). Die Partikel ‚doch‘ drückt einen Sachverhalt aus, der zunächst nicht wahrscheinlich schien. Durch die Verwendung der Partikel macht Jamie indirekt auf die Abweichung zum bisher getätigten Handlungsschritt (siehe Beispiel 28) aufmerksam. Diese erkannte Abweichung mündet im Revidieren, indem Jamie nicht nur eine neue Zuweisung vornimmt („Jamie zeigt auf den mittleren Piraten“, Z. 127), sondern auch den zuvor geschriebenen Namen aus dem Kästchen (links) entfernt (Z. 131 f.). Kolja bleibt inhaltlich bei den Farben und fragt nach dem linken Papageien („und der?“, Z. 133), der bislang nur zur Hälfte ausgemalt wurde. Jamie erklärt diesen zu einem weiteren Thema („das is ein anderer“, Z. 134) und führt seine diesbezügliche Unwissenheit aus („keine Ahnung“, Z. 135). Jamie benennt die nächste Tätigkeit („lesen“, Z. 136).

In diesem Beispiel wird die Revision weitestgehend durch einen Schüler (Jamie) vorangetrieben. Die Veränderung des Arbeitsproduktes wird von den Schülern (ähnlich wie bei Carina und Melanie) gemeinsam hervorgebracht. So führen die Rückfragen Koljas zur Konkretisierung des zugewiesenen Namens. Hier deutet sich bereits eine unterschiedliche Ausrichtung der Schüler*innen an den Namen und Farben an. Während Jamie auf das Zuweisen und Aufschreiben der Namen referiert, bezieht sich Kolja auf das Aus- bzw. Weitermalen mit Farben. In weiteren Analysen wird ebenso deutlich, wie anspruchsvoll das Kombinieren von Informationen zu den Namen und den Farben ist. Dabei wird eine Ausrichtung an den Farben und am Anmalen erkennbar, die der Logik der Aufgabe entgegensteht (siehe hierzu Kap. 9.4.3).

Ein weiteres Beispiel für das Revidieren im Bearbeitungsprozess, das vor dem Hintergrund einer linearen Bearbeitungsrichtung erfolgt, bildet die Sequenz von Stefan und Jan. Anhand von Abb. 47 kann der bisherige Bearbeitungsprozess nachgezeichnet werden. Die Arbeitshandlungen der Schüler*innen, sind von Beginn der Aufgabenbearbeitung bis zu dem Zeitpunkt entstanden, an dem die Sequenz von Beispiel 54 einsetzt (bis 07:39 Min).

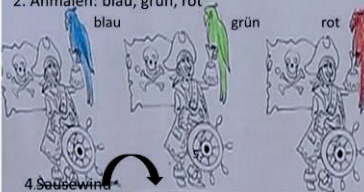


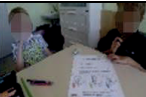
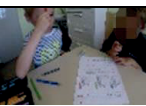



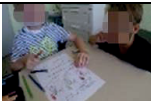



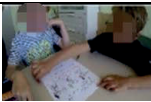

<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind. 2. Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot. 3./5. Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand. 4. Pirat Sausewind steht nicht außen. 	<p>2. Anmalen: blau, grün, rot</p>  <p>4. Sausewind</p> <p>1. Sausewind Sausewind 5. Stinkstiefel</p>
<ol style="list-style-type: none"> 6. Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand. <p>Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette.</p>	

Abb. 47: Die schrittweise Entstehung des Arbeitsproduktes von Stefan und Jan

Die beiden Schüler haben die Leseschinweise sukzessive bearbeitet. Zuerst wurde nach Erlesen des ersten Hinweises („Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind.“) der Name ‚Sausewind‘ in das linke Kästchen geschrieben (siehe Abb. 47, 1.). Dann wurden nach Erlesen des zweiten Hinweises die drei Papageien in der Reihenfolge blau, grün und rot angemalt (siehe Abb. 47, 2.). Auf das Erlesen des dritten Hinweises („Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand.“) folgte kein direkter Handlungsschritt (siehe Abb. 47, 3.). Es schloss sich das Lesen des vierten Hinweises an („Pirat Sausewind steht nicht außen.“), woraufhin die erste Revision folgte: Der Name Sausewind wurde ausradiert und in das mittlere Feld eingetragen (siehe Abb. 47, 4.). Daraufhin wurde der dritte Hinweis noch einmal gelesen und der Name Stinkstiefel in das rechte Kästchen eingetragen (siehe Abb. 47, 5.). Die nachfolgende Revision geht aus dem Beispiel 54 hervor. Sie setzt ein, als die Schüler gerade den fünften Hinweis durchlesen (siehe Abb. 47, 6.).

Beispiel 54: „aber dann muss der hier dann blau“ | Stefan & Jan | 17:41 min. | 07:39-08:59 min. | [Referenz auf Beispiel 50]

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
131 132 133	Stefan	pira:t pa: pe:rl:nkete: s_te:t ni:cht r::e:ch_t_s er hält einen ro:te:n			
136				Stefan schaut Jan an. Jan öffnet seine Augen weit.	
137	Jan	pa:pa:gei:		Jan kneift seine Augen zusammen und lehnt sich zurück.	
138	Stefan	<<lacht>		Jan schlägt sich mehr- fach mit sei- nem Stift an den Kopf.	
139	Jan	wir haben ein knall			
140			Jan über- malt den linken Papageien rot (zuvor war dieser blau).		
141	Ella & Filla	wir sind fertig			
142	Jan	wir noch nie im leben	Jan über- malt den linken Papageien weiter rot		

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit (zuvor war dieser blau).	Gestik/ Mimik	Still
143	Stefan	das hier ist doch nicht der herr per- lenkette oder?		Stefan zeigt auf den lin- ken Piraten.	
144	Jan	doch		Jan und Stefan schauen beide auf das Arbeits- blatt.	
145	Stefan	aber dann muss der hier dann blau		Stefan zeigt auf den rechten Papageien.	
146		(6)	Jan malt den rechten Papageien blau an.		
147	Jan	wir müssen nochmal drüber malen			
148 149 150	Stefan	ja ja jajaja hier musst du weiter rot malen		Stefan greift nach dem roten Stift.	
151				Stefan malt den linken Papageien rot an.	

Stefan liest den fünften Hinweis vor. Er liest zunächst den ersten Satz („pirat pa: pe:rlen:kete: s_tet ni:cht r::e:ch_t_s“, Z. 131ff.) und führt seinen Lese-

prozess direkt weiter („er hält einen rote:n“, Z. 135). Nach der Benennung der Farbe Rot beendet Stefan sein Lesen, so als wüsste er bereits wie es weitergeht. Auch Jan scheint dies zu wissen, denn er benennt das folgende Wort, ohne zu lesen („pa:pa:gei:“, Z. 137). Von den Schülern wurde zuvor dem Namen ‚Stinkstiefel‘ der rote Papagei zugeordnet. Dementsprechend liegt eine Differenz vor zu dem im Hinweis zugeordneten Namen ‚Perlenkette‘ und der Farbe Rot.

Jan kneift die Augen zusammen und wendet sich vom Arbeitsblatt ab. Jan bringt sprachlich und physisch zum Ausdruck, dass etwas Unerfreuliches passiert. Während Stefan lacht, schlägt sich Jan mehrfach mit seinem Stift an den Kopf (Z. 138). Die Abweichung zu ihrem bisherigen Arbeitsprodukt verbalisiert Jan indirekt („wir haben ein knall“, Z.139) und leitet durch das Übermalen des linken Papageien mit der Farbe Rot den Handlungsschritt *revidieren* ein. Den linken Papageien hatten die beiden Schüler zuvor blau angemalt (siehe Beispiel 50). Den Namen ‚Perlenkette‘ haben die Schüler noch nicht eingetragen. Die Revision der Farben folgt zeitlich *vor* dem Eintragen des Namens. Stefan stellt eine Rückfrage („das hier ist doch nicht“, Z. 143) zur linken Position („der herr perlenkette oder?“, Z. 143), was die bisher noch nicht vorgenommene Zuweisung des Namens (‚Perlenkette‘) zu der Position (‚links‘) in Frage stellt. Jan widerspricht Stefan („doch“, Z. 144), woraufhin Stefan eine weitere Revision ins Spiel bringt („aber dann muss der hier dann blau“, Z. 145). Dabei zeigt er auf den rechten Papageien, der rot angemalt ist.¹⁰² Jan beendet das Übermalen des linken Papageien mit der Farbe Rot. Er beginnt, den rechten Papageien mit Blau zu übermalen. Die vorgenommenen Revisionen werden in den Zwischenergebnissen über den sequenziellen Verlauf hinweg sichtbar. Während zunächst der blaue Papagei links (siehe Abb. 48, 1.) in Rot übermalt wird (siehe Abb. 48, 2.), wird daran anknüpfend der rechte, rote Papagei (siehe Abb. 48, 1.) in Blau übermalt (siehe Abb. 48, 2.).

102 Dieser Revision liegt der Umkehrschluss zugrunde, dass dem rechten Papageien die Farbe Blau zugewiesen werden muss, wenn dem linken nun Rot zugewiesen wurde. Dieser Rückschluss ist aus Sicht der Schüler*innen nachvollziehbar und logisch. Da jedoch drei Farben zu berücksichtigen sind, könnten die Farben Blau und Grün auch anders verteilt werden. So besagt die Lösung der Aufgabe, dass der mittlere (und nicht wie von Stefan zugeordnet der rechte) Papagei die Farbe Blau erhält.

1. Zwischenergebnis: Beispiel 54, TZ 140 (08:24 Min.)

2. Zwischenergebnis: Beispiel 54, TZ 146 (08:40 Min)

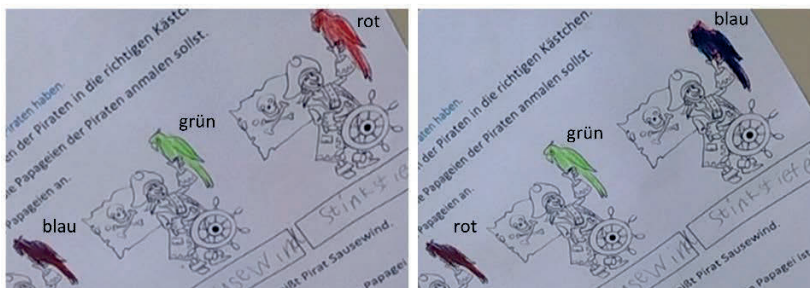


Abb. 48: Revisionen am Arbeitsprodukt (Papageien) während Beispiel 54

Im Resultat sehen die beiden Papageien farblich gleich aus (siehe Abb. 48, 2.). Dies legt Jan im Sinne einer sachgerechten Umsetzung des Arbeitsauftrags als unzureichend aus und fokussiert auf die Arbeitshandlung („wir müssen nochmal drüber malen“, Z. 147). Darin wird er vehement von Stefan bestärkt („ja ja jajaja“, Z. 148f.). Stefan leitet den nächsten Handlungsschritt ein („hier musst du weiter rot malen“, Z. 150) und malt den roten Papageien weiter an (Z. 151).

Die Aufgabe zielt auf ein systematisches Sammeln von Informationen ab, bevor ein Handlungsschritt eingeleitet wird. Entgegen dieser Anforderung bearbeiten die Schüler*innen die Aufgabe linear und sukzessiv. Dieses Vorgehen deutet auf bekannte Ordnungen der Aufgabenbearbeitung hin, die den Schüler*innen durch andere Aufgabenformate bekannt zu sein scheinen. Sie sind handlungsweisend und daher sinnvoll. Die Aufgabe erzeugt bereits von ihrer Anlage her Widersprüche und Irritationen (da die Informationen sukzessive vermittelt werden und erst im Verlauf deutlich wird, dass sie miteinander zusammenhängen).

So ergibt sich im sequenziellen Verlauf der Aufgabenbearbeitung wiederholt die Notwendigkeit zum Revidieren. Die Schüler*innen führen das Revidieren durch, indem sie einen Hinweis lesen und eine neue Information nutzen. Die Schüler*innen äußern eine Unstimmigkeit bzw. bemerken eine Abweichung, setzen die neue Information (indirekt oder direkt) ins Verhältnis zu ihrem bisherigen Arbeitsresultat und leiten einen revidierenden Handlungsschritt ein. Dieser besteht zumeist im *Ausradieren*, *Übermalen* und neu *Aufschreiben*. Das Revidieren ist nicht als abgeschlossene Tätigkeit zu verstehen, sondern kann weitere Revisionen nach sich ziehen.

9.4.3 Mehrere Informationen kombinieren

Die Schüler*innen bemerken während der Bearbeitung, dass die lineare Bearbeitungsrichtung zu Ergebnissen führt, die nicht mit den Folgeinformationen in Einklang gebracht werden können. Die Satzaussagen stehen nicht für sich alleine, sondern entfalten ihre Bedeutung im Zusammenspiel mit weiteren Aussagen. Sie müssen miteinander kombiniert werden, um zur richtigen Lösung zu gelangen. Dieses Kombinieren findet sich in den Bearbeitungsprozessen der Schüler*innen wieder, zeigt sich aber zugleich als voraussetzungsreich. Die Schüler*innen handeln aus, welchen Hinweis sie als Nächstes bearbeiten sollen. Am Beispiel des sequenziellen Verlaufs der Bearbeitung von Ella und Filla soll die Herausforderung des Kombinierens von Informationen exemplarisch entfaltet werden. Das Beispiel gliedert sich in mehrere Teile, die im sequenziellen Verlauf aufeinanderfolgen. Zum Kontext: Die beiden Schülerinnen haben die Hinweise 1-4 sukzessive erlesen und nach jedem gelesenen Hinweis einen Handlungsschritt eingeleitet (siehe 9.4.1). Vor Beginn der nachfolgenden Sequenz wurde die Reihenfolge der Figuren bestimmt als: Stinkstiefel – Sausewind – Perlenkette und die Farben Rot, Grün und Blau zugeordnet. Dieses Zwischenergebnis unterscheidet sich von der Lösung der Aufgabe (siehe Abb. 49).

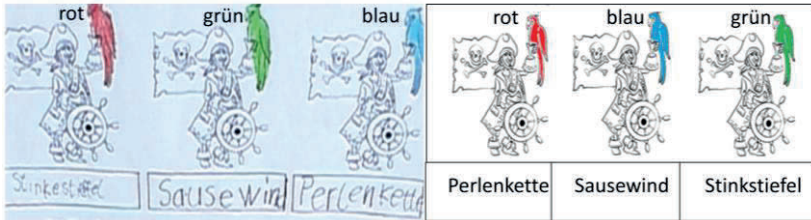



Abb. 49: Zwischenergebnis von Ella und Filla (links) sowie Aufgabenlösung (rechts)

Beim Lesen des nächsten Hinweises setzt das Beispiel ein („Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand.“).



Beispiel 55: „wir sind so tollpatschig“ | Ella & Filla | 15:29 Min. | 05:17-05:34 Min.



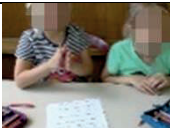



TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
151	Filla	pirat			
152		perlenkette steht nicht rechts er hält einen [=roten pa- pagei in der hand			
153	Ella	[=roten pa- pagei in der hand			
154				Ella zeigt auf den rechten Piraten. Sie schaut Filla dabei an.	
155	Filla	oha nein		Filla lehnt sich zurück.	
156	Ella	wir haben den			
157		wir sind so tollpatschig			
158		wir haben den blau gemalt			
159				Ella greift in ihr Mäpp- chen.	







TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
160	Ella	dann malen wir den jetzt mal rot und den da blau		Filla beginnt, den rechten, blauen Papagei auszuradiieren.	


Filla und Ella lesen den fünften Hinweis zum Teil parallel vor (Z. 152f). Der Hinweis vermittelt zwei Informationen: Erstens die Position einer der Figuren (,Pirat Perlenkette‘ = ,nicht rechts‘) und zweitens die Farbe, die dieser Figur zugeordnet werden soll (,Rot‘). Ella zeigt auf die rechte Figur, der die Schülerinnen zuvor den Namen ,Perlenkette‘ sowie die Farbe Blau zugeordnet haben. In Ellas Zeigegeste und ihrem Blick zu Filla zeigt sich ein bemerkter Widerspruch (Z. 154), den Filla verbalisiert („oha nein“, Z. 155). Ella fokussiert auf ihre vorherige Handlung („wir haben“, Z. 158) und drückt ihre Zuweisung mit Blick auf die Farbe aus („den blau gemalt“, Z. 158). Damit hebt Ella indirekt den Widerspruch zur benannten Farbe Rot hervor. Ella leitet als Konsequenz die Veränderung der Farben ab („dann malen wir den jetzt mal rot und den da blau“, Z.160). Sie verweist darauf, rechts rot (anstelle von blau) und links blau (anstelle von rot) zu malen. Ella fokussiert thematisch in ihren Beiträgen die Farbgebung, die sie als Abweichung zum gelesenen Hinweis einordnet.

Beispiel 56: „wo steht pirat perlenkette?“ | Ella & Filla | 15:29 Min. | 05:35-06:23 Min.

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
161	Erw	lest noch mal den ersten satz	Die Erwachsene zeigt auf den dritten Hinweis.	Ella und Filla schauen auf das Arbeitsblatt.	
162 163	Erw	äh den ersten satz hiervon den habt ihr gelesen	Die Erwachsene zeigt auf den fünften Hinweis.	Ella und Filla schauen auf das Arbeitsblatt.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
164	Filla	pirat perle:nkette steht nicht rechts		Ella und Filla schauen auf das Arbeits- blatt.	
165	Erw	mhm das reicht schon		Ella und Filla schauen aus dem Kamerafeld.	
166		(3)			
167	Erw	wo steht pirat perlenkette ?		Filla schaut auf das Arbeitsblatt. Ella schaut außerhalb des Kamera- feldes.	
168	Filla	da	Filla zeigt auf den rechten Pi- raten, in dessen Kästchen die beiden zuvor <Perlen- kette> geschrie- ben haben.		
169	Ella	okay wir lesen jetzt	Ella legt ihren Fin- ger auf den letzten Hinweis.		







TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
170	Ella	pirat stinke- stiefel steht ni:cht neben pirat perle:nkette			
171 172	Ella	(2) ja		Ella schaut auf den obern Teil des Arbeits- blattes.	
173 174	Erw	das stimmt aber lies nochmal den satz	Die Er- wachsene zeigt auf den fünften Hinweis.		
175	Ella	pira:t [=perle:nket te: steht nicht rechts			
176	Filla	[=perle:nket te steht nicht rechts			
177	Ella	oh nein		Ella und Filla schauen auf den oberen Teil des Arbeits- blattes.	
178	Filla	das [=müsste	Filla zeigt auf den linken Piraten.		


TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
179	Ella	[=hier ist also rechts		Ella zeigt auf ihren rechten Ell- bogen.	
180	Erw	und er steht?			
181	Ella	links	Ella und Filla schauen zur Er- wachsenen hinter der Kamera		

Die erwachsene Person tritt in die Interaktion ein und fordert die Schülerinnen dazu auf, den fünften Hinweis noch einmal zu lesen („lest noch mal den ersten Satz äh den ersten Satz hiervon den habt ihr gelesen“, Z. 161ff.). Der erste Satz des fünften Hinweises vermittelt die Information („Pirat Perlenkette steht **nicht** rechts.“). Die erwachsene Person fokussiert also (im Gegensatz zu Ella) auf die **Position** der Figur, nicht auf die Farbe. Mit ihrer Frage („wo steht Pirat Perlenkette?“, Z. 167) fordert sie indirekt zur Wiedergabe der Information aus dem gelesenen Hinweis auf. Die Antwort auf diese Frage ‚nicht rechts‘ steht im Gegensatz zum Arbeitsprodukt der Schülerinnen (denn dort steht die Figur rechts, siehe Abb. 49). Filla beantwortet die Frage der Erwachsenen, indem sie auf ihr Arbeitsprodukt verweist (Filla sagt „da“ und zeigt auf die rechte Figur, in dessen Kästchen die beiden zuvor <Perlenkette> geschrieben haben, Z. 168). Dem liegt die Situationsdefinition zugrunde, der erwachsenen Person das Arbeitsergebnis zu erklären. Ella deutet die Situation als eine überprüfende und als Aufforderung, weiterzulesen („okay wir lesen jetzt“, Z. 169). Nach dem Lesen des Hinweises („pirat stinkestiefel steht nicht neben pirat perlenkette“, Z. 170) ordnet Ella die Satzaussage vor dem Hintergrund ihres Arbeitsproduktes ein und bestätigt dieses („ja“, Z. 172). In dem Zwischenergebnis der Schülerinnen stehen die beiden benannten Figuren nicht nebeneinander (siehe Abb. 49). Die Erwachsene bestätigt dies („das stimmt“, Z. 173) und fordert die Schüler*innen wiederholt zum Lesen des fünften Hinweises auf („aber lies nochmal den Satz“, Z. 174). Ihr Fokus bleibt auf der Figur („Pirat Perlenkette“). Auf das gemeinsame Lesen (Z. 175f.) folgt ein Ausruf Ellas („oh nein“, Z. 177) und eine neue Zuordnung der Richtung („hier ist also rechts“, Z. 179). Ella bemerkt also die Abweichung. Die Erwachsene erfragt elliptisch erneut nach

der Position der Figur („und er steht?“, Z. 180), woraufhin Ella („links“, Z. 181) antwortet.

Beispiel 57: „ja da muss blau hin“ | Ella & Filla | 15:29 Min. | 06:24-06:47 Min.

TZ	Ak- teur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
183	Filla	nein der steht rechts	Filla zeigt auf den rechten Piraten.		
184	Ella	nein perlen- kette muss aber links hin		Ella schaut zur Er- wachsenen hinter der Kamera.	
185 186	Ella	(2) steht NICHT	Filla radiert den rechten Papagei aus.		
187	Ella	steht rechts			
188	Filla	[=dann müs- sen wir			
189	Ella	[=aber hier ist doch links		Ella zeigt auf ihren linken Arm.	

TZ	Akteur* in	Sprachliche Äußerung	Schrift- bezogene Tätigkeit	Gestik/ Mimik	Still
190	Filla	beides aus- radieren	Filla radiert den linken Papagei aus.		
191	Ella	ja da muss blau hin	Ella zeigt auf den linken Piraten.		
192		und auf der ändern (--)			
193		da mal ich da jetzt ro (-)			
194		blau hin			
195	Filla	und ich mal da jetzt			
196		hier rot hin			

Filla widerspricht Ella („nein“, Z. 183) und verweist auf ihr gemeinsames Arbeitsprodukt („der steht rechts“, Z. 183). Im Gespräch werden unterschiedliche Bezugnahmen deutlich: Die Erwachsene nimmt auf die im Hinweis vermittelte Position Bezug (nicht rechts also links), während Filla auf das bisherige Arbeitsergebnis von ihr und Ella Bezug nimmt. Ella knüpft an die Beiträge der Erwachsenen an, indem sie Filla widerspricht („nein“, Z. 184) und auf die Position links referiert („perlenkette muss aber links hin“, Z. 184). Links bildet eine andere Richtung als rechts ab und ist damit ‚nicht rechts‘. Ella expliziert das, was die Erwachsene bisher nur indirekt ausgedrückt hatte. Die Verwendung der Konjunktion ‚aber‘ verdeutlicht den Kontrast zu Fillas Aussage. Filla nimmt die Revision am Arbeitsprodukt vor (sie radiert den linken Papagei aus, Z. 190). Diese Revision ist auf die beiden ausgemalten Papageien ausgerichtet und bezieht sich damit auf das Thema ‚Farbe‘ zurück, das die Schülerinnen im Gesprächsverlauf zuvor hatten („dann müssen wir beides ausradieren“, Z. 190). Deutlich werden unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen, zum einen das Thema ‚Farben‘ betreffend, worauf insbesondere Filla immer wieder referiert, und zum anderen das Thema ‚Zuweisen von Namen zu Positionen‘, das die Erwachsene aufrechterhält und woran auch Ella anschließt.

Exemplarisch zeigt die Aushandlung der Schülerinnen (und der Erwachsenen) die Herausforderungen des Kombinierens von Informationen in den erteilten Hinweisen. Insbesondere Hinweise, die drei Informationen

vermitteln (einen Namen, seine Position und eine zugewiesene Farbe) erweisen sich im Bearbeitungsprozess als aushandlungsbedürftig. Welche Information die ausschlaggebende ist, bewerten die Interaktant*innen unterschiedlich. Erkennbar wird, dass die Schüler*innen überwiegend auf die Farben referieren und von den Informationen über die Farben ausgehend Überarbeitungen vornehmen. Sie geht zum einen einher mit dem Erfragen und Einleiten von Maltätigkeiten, das für die Schüler*innen von Bedeutung zu sein scheint. Zum anderen werden die Zuordnungen der Namen vor dem Hintergrund der Farben vorgenommen.

9.4.4 Zusammenfassung

Die Auswertung des Datenmaterials macht deutlich, dass das Leserätsel die Schüler*innen zu einem *wiederholten Revidieren* anregt. Mit *wiederholt* soll beschrieben werden, dass die Schüler*innen mehrfach und über den gesamten Bearbeitungsprozess hinweg ihre vollzogenen Arbeitsschritte vor dem Hintergrund neuer Hinweise hinterfragen. Mit dem *Revidieren* soll ausgedrückt werden, dass die Schüler*innen Arbeitsschritte, von denen sie erkannt haben, dass sie nicht mehr stimmig sind, korrigieren. Unter *Revidieren* wird damit das Abändern nach Überprüfung verstanden.

Durch die Bezeichnung des Musters soll der Umstand berücksichtigt werden, dass die Schüler*innen aufgrund von neuen Informationen ihre bisherigen Handlungsschritte hinterfragen und auf einen bemerkten Widerspruch hin eine Überarbeitung vornehmen. Die Aufgabe scheint dies aus mehreren Gründen herauszufordern:

1. *Neue Aufgabe Leserätsel:*

Die Aufgabe unterscheidet sich in der Rätselform von gängigen Leseaufgaben im sprachlichen Anfangsunterricht, die nach einer linearen Bearbeitung erfolgen (z. B. Lesen, Malen/Schreiben/Ankreuzen/Verbinden; Lesen – Malen/Schreiben/Ankreuzen/Verbinden; usw.). Eine lineare Bearbeitungsrichtung des Leserätsels macht Revisionen der bisherigen Handlungsschritte notwendig.

2. *Herausforderung hierarchiehoher Teilprozesse des Lesens:*

Die Aufgabe erfordert hierarchiehöhere Teilprozesse des Lesens wie das logische Schlussfolgern, die Inferenzbildung sowie auch das Ermitteln und Bestimmen von Richtungsangaben.

3. *Komplexität der Zusammenhänge:*

Die Aufgabe ist mit Maier et al. (2010: 88) sprachlogisch komplex, da mehrere Informationen miteinander kombiniert werden müssen. Sie werden vorhersehbar vermittelt und erzeugen Irritationen. Dazu gibt es eine Reihenfolge, die von den Satzsubjekten ausgehend angelegt ist: Zunächst sollen die drei Figuren den Positionen (links, mittig, rechts) zugewiesen werden, dann sollen den Figuren die Farben (Rot, Grün, Blau) zugeordnet werden.

Die interaktionsanalytische Auswertung legt Prozessmerkmale des Musters *wiederholtes Revidieren* offen, die mit typischen schriftbezogenen Handlungen zusammenhängen und die sich auf die obigen Punkte beziehen lassen (siehe Tab. 13).

Prozess-merkmal	Schrift-bezogene Handlungen	Gesprächsschritte	Handlungs-schritte	Funktion
Linearer Bearbeitungsprozess	<i>Informationen in Handlungsschritte überführen</i>	<i>Vorlesen</i> des Hinweises <i>Wiederholen</i> der enthaltenen Information <i>Überführen</i> der enthaltenen Information in eine Handlungsanweisung <i>Ankündigen</i> des Handlungsschritts	<i>Ausüben</i> der Schreib- oder Maltätigkeit	Informationen verarbeiten und den Bearbeitungsprozess vorantreiben
Auftreten von Widersprüchen Auftreten von Widersprüchen	<i>vorherige Handlungsschritte revidieren</i>	<i>Erlesen</i> des chronologisch gesehen nächsten Hinweises <i>Äußern</i> einer Unstimmigkeit/ <i>Bemerken</i> einer Abweichung <i>ins Verhältnis setzen</i> der Information zum bisherigen Arbeitsergebnis <i>Ankündigen</i> einer Veränderung	<i>Umsetzen</i> des revidierenden Handlungsschritts <i>(Übermalen, Ausradieren, Neuschreiben, Neuschreiben)</i>	den bemerkten Widerspruch zugunsten der richtigen Aufgabenlösung auflösen
Mehrere Informationen kombinieren	<i>eine Information fokussieren</i>	<i>Erlesen</i> eines Hinweises mit mehreren Informationen <i>Fokussieren</i> einer Information des Hinweises <i>Einbringen</i> einer weiteren Infor-		Komplexität des Hinweises reduzieren

Prozess-merkmal	Schrift-bezogene Handlungen	Gesprächsschritte	Handlungsschritte	Funktion
Mehrere Informationen kombinieren	<i>eine Information fokussieren</i>	mation des Hinweises <i>Verhandeln</i> der eingebrachten Informationen <i>Einleiten</i> des Handlungsschritts		Komplexität des Hinweises reduzieren

Tab. 13: Zusammenfassung des Musters wiederholtes Revidieren

So zeigt sich zunächst ein **linearer Bearbeitungsprozess**, der durch das unmittelbare *Überführen von Informationen in Handlungsschritte* entsteht. Dies vollzieht sich durch die Gesprächsschritte *Vorlesen, Wiederholen* der enthaltenen Information, dem *unmittelbaren Überführen* der gelesenen Information in den Handlungsschritt und dem *Ausüben* von Mal- und Schreibtätigkeiten. Dem liegt die Funktion inne, die vermittelten Informationen zu verarbeiten und die Aufgabenbearbeitung voranzutreiben. Weder die erlesenen Informationen noch das Einleiten und Durchführen von Handlungsschritten sind zu Beginn der Aufgabenbearbeitung aushandlungsbedürftig. Das lineare Vorgehen verweist auf bekannte Aufgabenformate (wie z. B. Lese-Mal-Blätter, Ankreuzaufgaben, Zuordnungsaufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, etc.), ein Vorgehen, das nicht auf das neue Aufgabenformat ‚Leserätsel‘ übertragen werden kann (Punkt 1).

Mit dem linearen Vorgehen stoßen die Schüler*innen im weiteren Verlauf der Bearbeitung an ihre Grenzen. Denn die zuvor eingeleiteten Handlungsschritte werfen Widersprüche auf zu den neuen Informationen in den chronologisch gesehen nachfolgenden Hinweisen (Punkt 1). Dem **Auftreten von Widersprüchen** begegnen die Schüler*innen während der Bearbeitung, indem sie ihre *vorherigen Handlungsschritte revidieren*. Dazu *bemerken* sie eine *Abweichung* bzw. *äußern eine Unstimmigkeit*. Damit verbunden *setzen* die Schüler*innen *die neue Information ins Verhältnis* zu ihrem bisherigen Arbeitsergebnis und *kündigen* eine Veränderung *an*, die sie durch einen revidierenden Handlungsschritt *umsetzen*. Darin zeigt sich etwas, das Combe/Gebhard in ihrem Band „Verstehen im Unterricht“ im Zusammenhang mit Widersprüchen festhalten:

„Insbesondere Widerstands- oder Widerspruchserfahrungen sind Vorspiele möglichen intensiven Verstehens. Hierzu bedarf es [...] keiner sensationellen Ereignisse, sondern es genügen oft geringe Verschiebungen und Abweichungen gegenüber dem Erwarteten [...]“ (Combe/Gebhard 2012: 60f.).

Die Gesprächsschritte der Schüler*innen deuten auf solche geringen Verschiebungen und Abweichungen gegenüber dem Erwarteten hin. Ob die Schüler*innen alle Details des Leserätsels verstanden haben, ist vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse nicht zu beantworten. Ebenso bleibt offen, ob die Schüler*innen die Differenz der Aufgabe zu den bisher im Unterricht bearbeiteten Aufgabenformen explizit bemerken und daraus ein Handlungsmuster ableiten können.

Insbesondere die Tatsache, dass sie **mehrere Informationen kombinieren** müssen, ist für die Schüler*innen herausforderungsvoll. Hier besteht eine Verbindung zur ‚Komplexität der Zusammenhänge‘ (Punkt 3). In den Bearbeitungen wird deutlich, dass die Schüler*innen häufig *eine Information* (von mehreren in einem Hinweis) *fokussieren*. In mehreren Sequenzen tritt (wie am Beispiel von Ella und Filla) eine Erwachsene in die Interaktion ein und fordert die Schüler*innen zum erneuten Lesen auf, stellt Rückfragen oder gibt Impulse. Die Informationen, die die Schüler*innen fokussieren, sind meist auf die Farben und die Tätigkeit des Ausmalens gerichtet. Von den Farben ausgehend begründen die Schüler*innen das weitere Vorgehen oder weisen vor dem Hintergrund ihrer Zuweisungen den Figuren eine Position zu. Hierin wird eine Orientierung an den Bildelementen und an eigenen Entscheidungen der Schüler*innen deutlich (siehe hierzu auch 9.3).

Im Rahmen dieser Zusammenfassung wurde nicht explizit auf Herausforderung hierarchiehoher Teilprozesse beim Lesen eingegangen (Punkt 2). Dieser Punkt wirkt gewissermaßen während der gesamten Bearbeitung. Die Informationen mitsamt den Richtungsangaben, Negativ-Formulierungen und auch Farbattribute zu verstehen und zu memorieren, ist anspruchsvoll für Erstklässler*innen. Die Bearbeitungsprozesse der Schüler*innen zeigen, dass sie stark involviert sind. Das Muster macht weiterhin darauf aufmerksam, dass Schüler*innen bereits am Ende der Klasse 1 dazu in der Lage sind, auf Widersprüche aufmerksam zu werden, Konsequenzen für ihren weiteren Bearbeitungsprozess zu ziehen und ihre bisherigen Handlungsschritte zu revidieren. Dies gilt insbesondere für das wiederholte Revidieren, das eine Involvierung und Interesse der Schüler*innen an der Veränderung ihrer Teilergebnisse verdeutlicht.

Teil IV: Zusammenfassung, Reflexion des Forschungsprozesses & Diskussion der Ergebnisse

10. Zusammenfassung der Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung wurde die kooperative Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben durch Schüler*innen der 1. Klasse untersucht. Dazu wurden zwei Forschungsfragen verfolgt, die vor dem Hintergrund zweier Auswertungszyklen (siehe Kap. 7.3) zu zwei Dimensionen von Ergebnissen geführt haben (siehe Tab. 14).

Ergebnisse				
Forschungsfrage	Wie vollziehen Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht die kooperative Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben?	Welche aufgabenspezifischen Muster kennzeichnen die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben?		
Ergebnisdimension	Dimension I: Zusammenwirken von sozialer und organisatorischer Ausgestaltung der Aufgabebearbeitung sowie den vollzogenen schriftbezogenen Handlungen	Dimension II: Aufgabenspezifische Muster der Bearbeitungsprozesse		
		<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; vertical-align: top;">Prozessmerkmale</td> <td style="width: 50%; text-align: center; vertical-align: top;">Interaktionshandlungen sowie schriftbezogene Handlungen</td> </tr> </table>	Prozessmerkmale	Interaktionshandlungen sowie schriftbezogene Handlungen
Prozessmerkmale	Interaktionshandlungen sowie schriftbezogene Handlungen			
Ergebnisart	<i>Kontrastive Einzelfälle</i> der Aufgabebearbeitung	<i>Fallübergreifende Muster</i> der Bearbeitung von spezifischen Lese- und Schreibaufgaben		
Unterscheidungskriterium	- unterschiedliche Konstellationen der drei Bezugsebenen, - Repräsentanz und Eigenlogik	- jeweilige Aufgabe, - Komparation von Sequenzen		

Tab. 14: Dimensionen der Ergebnisse

In der ersten Dimension werden in der Arbeit Ergebnisse vorgelegt zum Zusammenwirken von sozialer sowie organisatorischer Ausgestaltung der Aufgabenbearbeitung und den schriftbezogenen Handlungen auf fachlich-inhaltlicher Ebene (siehe Kap. 2.3). Diese Erkenntnisse sind in Kapitel 8 zu finden und werden in Kap. 10.1 gebündelt. In der zweiten Dimension werden Ergebnisse vorgelegt, die sich auf aufgabenspezifische Muster der Bearbeitung beziehen. Dargestellt werden die rekonstruierten Prozessmerkmale und die jeweiligen Interaktionshandlungen sowie die schriftbezogenen Handlungen, die die Schüler*innen während der Bearbeitung hervorbringen. Die Bezeichnungen der Muster unterliegen einem Abstraktionsschritt, um eine Pointierung der identifizierten Spezifika zu erreichen. Diese Erkenntnisse lassen sich Kapitel 9 entnehmen und werden in Kapitel 10.2 gebündelt.

10.1 Das Zusammenwirken der Interaktionsebenen am Einzelfall

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Einzelfälle zusammengefasst. Diese wurden zu der Forschungsfrage generiert, wie Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht eine kooperative Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben vollziehen. Die Einzelfalldarstellungen zeichnen sich durch interaktive Dichte aus und ermöglichen die differenzierte Beschreibung der Prozesse der Bearbeitung. Die drei Einzelfälle sind hinsichtlich ihrer Ausgestaltung der Interaktionsebenen kontrastiv (siehe Tab. 15).

Kontrastierung der Einzelfälle			
Fall	Jan und Leo	Carina und	Paul und Jan
Bezeichnung	Arbeitsorganisation im Fokus	Melanie Fachlich-inhaltliches im Fokus	Soziale Interaktion im Fokus
Kapitel	8.1	8.2	8.3
Bearbeitete Aufgabe	Abschreibaufgabe ,Würfelsatz'	Leseaufgabe ,Leserätsel'	Abschreibaufgabe ,Lieblingsreim'
Soziale Ebene	asymmetrische Beziehung	symmetrische Beziehung	symmetrische Beziehung
	Schüler*innenrolle	Schüler*innenrolle	Schüler*innenrolle & Peer-Rolle

	Positionierung als über- und untergeordnet	Positionierung als zusammenhaltend und gemeinschaftlich	Positionierung als witzig und erfinderisch
Arbeitsorganisa- torische Ebene	abwechselnd	simultan	verteilt zuständig
Fachlich- inhaltliche Ebene	Wortschreibung	Satzbedeutung	Wortspiele

Tab. 15: Kontrastierung der Einzelfälle

Die soziale Ebene gestalten die Tandems deutlich different aus. Jan und Leo etablieren durch die unterschiedliche Verwendung von be- und abstimmenden Gesprächsschritten eine asymmetrische Beziehung und positionieren sich als über- und untergeordnet zueinander. Demgegenüber wird die Beziehungsstruktur in den anderen beiden Tandems deutlich symmetrischer ausgestaltet. Sie ist von einer beidseitigen Beteiligung der Tandempartner*innen geprägt. Der Kontrast zwischen der asymmetrischen und der symmetrischen Beziehungsstruktur zeigt sich in den Bearbeitungsprozessen durch ein unterschiedliches Verhältnis zwischen zuweisenden und bestimmenden Gesprächsschritten im Vergleich zu eher abstimmenden und ergänzenden Gesprächsschritten. Gemeinsam ist den drei Einzelfällen, dass die Schüler*innen die Aufgabe ohne private Themen (Carina und Melanie) oder mit wenigen privaten Themen (Jan und Leo) bearbeiten und ihre Schüler*innenrolle involviert ausüben. Paul und Jan brechen zwischendurch aus der Schüler*innenrolle aus, machen Witze und amüsieren sich an erfundenem Wortmaterial. Dabei bleiben sie größtenteils am Inhalt der Aufgabe orientiert, was sich als konstruktiv in Bezug auf die Schriftaneignung erweist.

Auch in der Ausgestaltung der Arbeitsorganisation zeigen sich deutliche Unterschiede. Während Jan und Leo die Bearbeitung abwechselnd gestalten, bearbeiten Carina und Melanie ihre Aufgabe simultan, Paul und Jan etablieren verteilte Zuständigkeiten. Der Vergleich der drei Einzelfälle lässt erkennen, dass sich die Arbeitsformen in ihrer Tiefe hinsichtlich der schriftbezogenen Aushandlungen unterscheiden. Sowohl in der simultanen als auch in der verteilt zuständigen Arbeitsform werden reziproke Aushandlungen erkennbar, wohingegen die Aushandlungen in der Arbeitsform ‚Abwechseln‘ auf Rückversichern und Vorgeben der richtigen Schreibung bezogen sind.

Der Blick soll nun noch einmal auf die jeweiligen Einzelfälle gerichtet werden, um das Zusammenwirken der Interaktionsebenen zu verdeutlichen.

Der Bearbeitungsprozess von Jan und Leo zeigt einen deutlichen Überhang an Aushandlungen auf der arbeitsorganisatorischen Ebene (siehe Abb. 50).

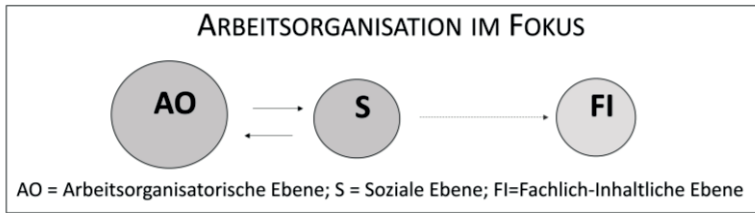


Abb. 50: Arbeitsorganisation im Fokus: Eigene Abbildung

Die Arbeitsverteilung wird immer wieder zum Thema. Sie wird durch die Gesprächshandlungen des Zuweisens von Arbeitsschritten umgesetzt. Dadurch wird der Bearbeitungsprozess strukturiert, sodass die Schüler die Aufgabe kooperativ erledigen können. Durch einseitiges Zuweisen und Bestimmen wird auf Beziehungsebene Asymmetrie konstruiert. Insofern zeigt sich im Vollzug ein deutliches Zusammenwirken von der arbeitsorganisatorischen Ausrichtung und den Positionierungen im Bearbeitungsprozess. Mit dem Fokus auf die Arbeitsorganisation begegnen die Schüler der fehlenden Komplexität der Aufgabe. Die Fokussierung auf arbeitsorganisatorische Tätigkeiten kann damit nicht nur als deutliches Anzeichen für die Ausübung der Schüler*innenrolle interpretiert werden, die auf eine Produktionsorientierung ausgerichtet ist (vgl. Breidenstein 2006: 221f.), sondern auch als Hinweis auf eine fehlende fachliche Herausforderung. Erst bei der Bearbeitung des offenen Teils der Aufgabe sind schriftbezogene (Aus-) Handlungen zu erkennen. Diese sind fast ausschließlich auf Schreibnormen gerichtet und zeugen von wenig Aushandlungsbedarf hinsichtlich des inhaltlichen Fortgangs der Geschichte. Die Analyse des Bearbeitungsprozesses macht deutlich, dass eine Fokussierung auf die Arbeitsorganisation Aushandlungen auf fachlich-inhaltlicher Ebene in den Hintergrund treten lässt.

Umgekehrt zeigen die beiden anderen Einzelfälle, wie durch eine enge Verquickung zwischen Themen auf der fachlich-inhaltlichen und der sozialen Ebene die Arbeitsorganisation zurückgestellt wird (vgl. Höck 2015: 382f.). So vollziehen sich am Beispiel des Bearbeitungsprozesses von Carina und Melanie interaktiv dichte Aushandlungen auf fachlich-inhaltlicher Ebene, die von gemeinsamen Suchbewegungen und einem hohen Grad an Reziprozität zeugen. Die Schülerinnen bearbeiten gemeinsam Irritationen, indem sie wiederholt lesen, die gelesenen Informationen miteinander besprechen, an Redebeiträge anschließen und gegensätzliche Positionen einbringen. Die aufgabenbezogene Interaktion verweist auf eine Ko-Konstruktion von

Bedeutung. Die Fokussierung der beiden Schülerinnen auf die gelesenen Hinweise deutet einen Schwerpunkt auf der fachlich-inhaltlichen Ebene an (siehe Abb. 51).

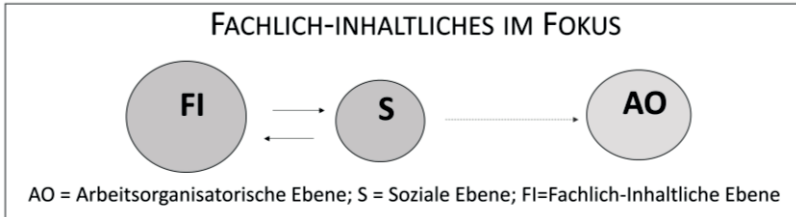


Abb. 51: Fachlich-Inhaltliches im Fokus: Eigene Abbildung

Eine wichtige Grundlage zur Verhandlung von Interaktionsthemen auf fachlich-inhaltlicher Ebene bildet die aufgabenbezogene Beziehungsstruktur der Schülerinnen, die als symmetrisch beschrieben werden kann (vgl. z. B. Naujok 2000: 161f.). Hierin spiegelt sich die empirische Befundlage zur sozialen Kohäsion wider (vgl. Lipowsky et al. 2013: 41f.). Anhand der Rekonstruktion lässt sich nicht nur zeigen, dass die Schülerinnen vor dem Hintergrund ihrer symmetrischen Beziehung fachlich-inhaltlich aktiv werden, sondern auch, dass sie auf Grundlage der fachlich-inhaltlichen Aushandlungen ihre Beziehung zueinander festigen.

Ähnlich stellt sich die enge Verquickung zwischen fachlich-inhaltlicher und sozialer Ebene im Fall von Paul und Jan dar. Hier bildet jedoch die soziale Ebene den Fokus der Aushandlung (siehe Abb. 52).

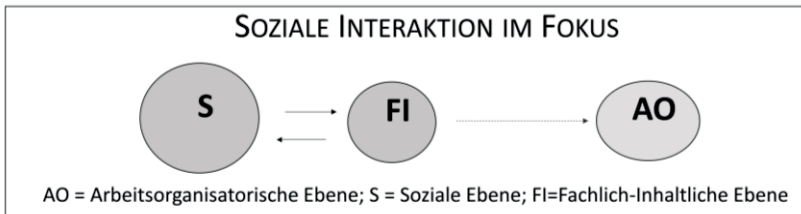


Abb. 52: Soziale Interaktion im Fokus: Eigene Abbildung

Auf sozialer Ebene sind die Schüler damit beschäftigt, sich miteinander zu amüsieren. Durch diese Ausrichtung erweitern sie die eigentliche Aufgabe.

Aus der auf Reproduktion ausgerichteten Abschreibaufgabe ko-konstruieren die Schüler eine Assoziations- und Antizipationsaufgabe.

Durch die Intention der Schüler, Spaß miteinander zu haben und sich spielerisch mit dem Wortmaterial auseinanderzusetzen, werden schriftbezogene Handlungen auf fachlich-inhaltlicher Ebene angekurbelt. So zeigt sich, dass bestimmte schriftbezogene Handlungen wie das Lautieren von Anlauten nicht nur zur Herleitung der Schreibung dienen, sondern auch der sprachspielerischen Auseinandersetzung.

Als entscheidend für die inhaltliche Tiefe der Aushandlungen erweist sich die Aufgabe, die bei Carina und Melanie komplex und anspruchsvoll ist und bei Paul und Jan genügend Handlungsspielräume zur Auseinandersetzung bietet. Am stärksten wird ein Fehlen an Komplexität am Beispiel von Jan und Leo deutlich. Obwohl es sich bei der zweiten Teilaufgabe um eine offene Aufgabe handelt, wird der Bearbeitungsmodus der geschlossenen und auf Reproduktion ausgerichteten ersten Teilaufgabe weitergeführt. Die Beispiele von Carina und Melanie wie auch von Paul und Jan zeigen, dass Schüler*innen einerseits Aufgaben benötigen, die ihnen ein gemeinsames Denken ermöglichen, aber andererseits auch eine Gesprächskultur, die auf die Aushandlung von Bedeutung ausgelegt ist. Diese Erkenntnis schließt an Befunde zum Lernen in Gesprächen an (vgl. de Boer 2015; de Boer 2018b; Merklinger 2020; de Boer et al. 2020).

Die Ergebnisse aus den Einzelfalldarstellungen machen die Komplexität von Aufgabenbearbeitungen deutlich. Sie liefern Prozessbeschreibungen von Aufgabenbearbeitungen, die bisher noch nicht vorliegen und generieren wichtige Hinweise auf unterschiedliche

- a) Positionierungen von Schüler*innen,
- b) Ausgestaltungen von Formen der Arbeitsorganisation sowie
- c) schriftbezogene Handlungen auf fachlich-inhaltlicher Ebene.

Die Einzelfälle offenbaren darüber hinaus Eigenlogiken der Aufgabenbearbeitungen, die auf der Grundlage der Aufgabe nicht intendiert waren und zeigen, was den Arbeitsprodukten von Schüler*innen nicht mehr anzusehen ist (vgl. hierzu auch de Boer/Merklinger/Last 2022). Insbesondere die Aushandlungen von Carina und Melanie bei der Sammlung und der Verarbeitung der Hinweise und ihre zahlreichen Revisionen beim Lösen des Leserätsels sind dem Arbeitsprodukt nicht zu entnehmen. Auch die Sprachspiele, die Paul und Jan zum Bilderbuch tätigen und die auf eine Auseinandersetzung mit der Hauptfigur Wanja schließen lassen, sind nur im Bearbeitungsprozess zugänglich.

Über diese drei Einzelfälle hinaus zeigt sich in den meisten Bearbeitungsprozessen dieser Untersuchung eine gemeinsame Aufgabenfokussierung. Aber es gibt auch Fälle, in denen ein*e Schüler*in fast ausschließlich alleine arbeitet. Typisch sind Pendelbewegungen zwischen der Fokussierung des

Arbeitsmaterials und der Abkehr von diesem, was im Rahmen dieser Untersuchung nicht dezidiert beschrieben wurde. Ebenso konnten Sequenzen gefunden werden, in denen Schüler*innen einander helfen oder die Hilfe von Partner*innen erbitten. Diese Sequenzen wurden nicht weiterverfolgt, weil es in dieser Studie nicht explizit um die Beschreibung der Kooperation, sondern um die Beschreibung von Aushandlungen im Rahmen der drei Interaktionsebenen geht.¹⁰³

10.2 Aufgabenspezifische Muster der Bearbeitung im Überblick

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst, die zu der Forschungsfrage generiert wurden, durch welche aufgabenspezifischen Muster die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben gekennzeichnet ist. Die interaktionsanalytische Auswertung der zweiten Forschungsfrage liefert Prozessbeschreibungen zur Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben, die im sprachlichen Anfangsunterricht gestellt wurden. Untersucht wurden die Bearbeitungsprozesse zu zwei Abschreibaufgaben und zu zwei Leseaufgaben. Es handelt sich um typische Aufgabenformate des sprachlichen Anfangsunterrichts.

Abschreibaufgaben dienen meist dem Einüben von Buchstabenformen, der Einhaltung der Schreibrichtung und dem Training der Graphomotorik (siehe Kap. 3.2). In der zweiten Teilaufgabe sollten die Schüler*innen nach dem Abschreiben zusätzlich auch frei schreiben (also ohne Vorlage). Ebenfalls untersucht wurden die Bearbeitungsprozesse zu zwei Leseaufgaben, die sowohl hierarchieniedrigere als auch hierarchiehöhere Teilprozesse des Lesens erfordern. Die Aufgaben sind geschlossen und halboffen. Insbesondere geschlossene Leseaufgaben sind typisch für den Leseunterricht der Grundschule (vgl. z. B. Lotz 2016; Kleinbub 2010).

Durch die Prozessmerkmale der jeweiligen Bearbeitungen, durch die Interaktionshandlungen und durch die schriftbezogenen Handlungen werden die aufgabenspezifischen Muster aufgedeckt. Die Prozessmerkmale wurden vor dem Hintergrund der jeweiligen Aufgabe beschrieben und zusammengefasst. Dahingegen waren die rekonstruierten Interaktionshandlungen sowie die schriftbezogenen Handlungen aufgabenübergreifend rekonstruierbar, was

103 Zur Beschreibung des Helfens zwischen Schüler*innen legen Naujok (2000: 176f.); Breidenstein (2006: 194ff.); Wagener (2014: 179ff.) sowie Kordulla (2017: 263f.) Erkenntnisse vor.

dafür spricht, dass sie auch in den Bearbeitungsprozessen anderer Lese- und Schreibaufgaben rekonstruiert werden können.¹⁰⁴

Da durch die verschiedenen Aufgaben unterschiedliche Teilbereiche im Umgang mit Schrift herausgefordert werden (Lesen oder Schreiben), sind sie nicht direkt miteinander vergleichbar. Daher werden die Ergebnisse im Folgenden hinsichtlich der Domänen (Ab-)Schreiben und Lesen zusammengefasst.

Darstellung der zentralen Erkenntnisse zu den Abschreibaufgaben

Die beiden Abschreibaufgaben wurden zum Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ (vgl. Michels/Michel 2015) gestellt. Die Aufgaben unterscheiden sich deutlich in den Bearbeitungen, was in die Rekonstruktion unterschiedlicher Muster mündet (siehe Tab. 16).

Abschreibaufgaben		
Muster	Strukturierendes Abwechseln	Schriftbezogenes Inspizieren
Konkrete Aufgabe	Würfelsatz - geschlossene erste Teilaufgabe - offene zweite Teilaufgabe - ein Arbeitsmaterial (Arbeitsblatt)	Lieblingsreim - halboffene Aufgabe - zwei Arbeitsmaterialien (1 Arbeitsblatt + 1 Bilderbuch)
Kapitel	9.1	9.2
Tandems	Jan und Leo, Ella und Melanie, Paul und John	Jamie und Stefan, Paul und Jan, Ella und Jane
Prozessmerkmale	- Struktur des Abwechselns, - Struktur umsetzen, - Interaktionsmuster des Schreiber*innenwechsels	- Auswahl eines Reims, - Umgang mit unterschiedlichen Schriftarten, - Schreiben auf der Lineatur, - Schreiben der eigenen Buchstaben
Rekonstruierte	- den Verschriftungsprozess strukturieren, - Schreiber*innenwechsel,	- Auswählen - Buchstabenformen unterscheiden,

104 Die rekonstruierten Interaktionshandlungen sind in unterschiedlichem Maße Ausdruck der fachlich-inhaltlichen Ebene. Interaktionshandlungen, die einen Bezug zur fachlich-inhaltlichen Ebene aufweisen, werden als ‚schriftbezogene Handlungen‘ bezeichnet. Da die Handlungen oftmals in Aushandlungen stattfinden, wird die Klammerschreibweise ‚schriftbezogene (Aus-)Handlung‘ ebenfalls verwendet (zum Verständnis siehe Kap. 2.3).

Interaktionshandlungen und schriftbezogene Handlungen	- Schreiber*innenwechsel durchführen, aushandeln, aussetzen	- Buchstaben auf die Lineatur übertragen, - mit dem Ende der Zeile umgehen, - Buchstaben- schreibungen überprüfen
---	---	--

Tab. 16: Ergebnisdarstellung der aufgabenspezifischen Muster (Abschreibeaufgaben)

1. *Strukturierendes Abwechseln*

Das Muster *strukturierendes Abwechseln* zeigt vielfach arbeitsorganisatorische Interaktionshandlungen der Schüler*innen. Das Muster deutet einen Modus der Bearbeitung an, der im Kern seines Vollzugs auf die Verteilung und die Zuweisung der Schreibverpflichtung ausgerichtet ist. Kennzeichnend ist das *Strukturieren des Verschriftungsprozesses*, mit dem Ziel, sich abzuwechseln. Das Strukturieren ist maßgeblich durch ermittelnde, festlegende und zuweisende Gesprächsschritte gekennzeichnet und erfolgt mit Blick auf beide Schüler*innen, denen Arbeitsschritte zugewiesen werden. Es erfüllt im Bearbeitungsprozess die Funktion, der kooperativen Abschreibesituation gerecht zu werden und den Arbeitsaufwand untereinander aufzuteilen. Die arbeitsorganisatorischen Handlungen der Schüler*innen machen deutlich, dass sie die Bearbeitungssituation ernst nehmen und ihr durch das abwechselnde Handeln einen Sinn verleihen. Umgesetzt wird die Struktur des Abwechselns durch den Schreiber*innenwechsel, der sich in Positionswechseln des Arbeitsblattes zeigt. Er tritt wiederholt und wiederholbar auf und erzeugt körperliche Kooperation, die im Schieben, Ziehen, Beugen und Senken sowie in einem Führen und Ablegen des Stiftes sichtbar wird. Die Schreiber*innenwechsel erinnern an einen Staffellauf, bei dem das Blatt weitergereicht und die Erarbeitung auf diese Weise zergliedert und bewältigt wird. Die Schüler*innen bearbeiten die Aufgabe nicht simultan, sondern nacheinander im Wechsel.

Die Schreiber*innenwechsel vollziehen sich nicht zwangsläufig reibungslos, sondern es lassen sich unterschiedliche Interaktionsfolgen erkennen, durch die der Wechsel eingeleitet wird. Insbesondere der Schreiber*innenwechsel mit Aushandlungsbedarf hat die Funktion, die etablierte Struktur aufrechtzuerhalten.

Die Auswertung der Bearbeitungsprozesse zu der (Ab-)Schreibaufgabe Würfelsatz zeigt sehr deutlich, dass die Schüler*innen im Bearbeitungsprozess intensiv damit beschäftigt sind, auf arbeitsorganisatorischer Ebene zu kooperieren. Dies ist auf die Aufgabe zurückzuführen. Zum einen begünstigt die

kleinschrittig angelegte und geschlossene Aufgabe ein Strukturieren der Aufgabenbearbeitung. Zum anderen stellt die auf Kooperation ausgerichtete Konzeption ein Bezugsproblem für die Schüler*innen dar, denn das Abschreiben erfordert kein inhaltliches Kooperieren.

Darüber hinaus verweisen die interaktionsanalytischen Auswertungen auf eine Kontinuität der Struktur, die auch im freien Teil der Aufgabe Bestand hat. Dies ist insofern verwunderlich, als die offene Aufgabe, die Geschichte zu zweit weiterzuschreiben, der inhaltlichen Aushandlung bedarf. Von ihrer Anlage her erfordert diese Teilaufgabe echte Kooperation. Jedoch erfolgt die Bearbeitung nach der zügigen Einigung auf die Schreibidee wie im ersten geschlossenen Teil. Dabei manifestiert sich die Fortführung des Abwechslens auf arbeitsorganisatorischer Ebene, was der Entfaltung der eigenen Gedanken entgegenzustehen scheint. Die Adressierung, die in der Reihenfolge der Arbeitsaufträge an die Schüler*innen erfolgt, lautet, dass sie *zuerst* abschreiben und *danach* etwas Eigenes aufschreiben sollen. Der erste Teil der Aufgabe, das Abschreiben, nimmt etwa 10 Minuten der Arbeitszeit in Anspruch und so bleibt für das freie Schreiben die Hälfte der Zeit übrig. Die eigenen Gedanken aufzuschreiben ist somit dem Abschreiben als Üben des Schreibvorgangs nachgelagert und muss rein zeitlich gesehen pragmatisch angegangen werden, um zu einem Arbeitsergebnis zu gelangen. Möglicherweise begünstigt hier die Kleinschrittigkeit des Arbeitsmaterials in Verbindung mit der Anordnung der Teilaufgaben eine Arbeitshaltung, die bei den Schülern auf ein Erledigen ausgerichtet ist. Diese Fokussierung auf die Arbeitsorganisation lässt eine Produktionsorientierung erkennen (vgl. Breidenstein 2006: 219f.), die beim Abschreiben beginnt und auf das freie Schreiben übertragen wird.

Aus der Schreibforschung ist bekannt, dass die Textproduktion unmittelbar mit dem Automatisierungsgrad beim Schreiben, der Kenntnis der Orthographie sowie dem Ausmaß des Verfügungens über mentale Kapazitäten (Arbeitsgedächtnis) zusammenhängt (Nottbusch 2017: 136). Nottbusch hält fest: „Je jünger die Kinder sind, desto stärker ist der Einfluss der ‚reinen‘ Graphomotorik“ (vgl. ebd.). Nottbusch misst daher der graphomotorischen Unterweisung in den ersten Schuljahren eine besondere Bedeutung bei (vgl. ebd.; auch Odersky et al. 2021; Diaz Meyer et al. 2017 sowie Hurschler Lichtsteiner 2020). Ohne Routine im Verschriften ist das selbstständige Schreiben eigener Texte kaum möglich, weshalb es eingeübt werden sollte.¹⁰⁵

Zugleich lässt sich auf der Grundlage der Rekonstruktion des aufgaben-spezifischen Musters zu dieser Aufgabe fragen, welche Logiken sich beim Bearbeiten von kleinschrittig angelegten Abschreibeaufgaben etablieren können, die sich auch auf freiere Aufgabenformate übertragen, die bislang

¹⁰⁵ Dies betrifft insbesondere die materiale Realisierung des Textes auf dem Papier (Verschriftung), nicht aber die inhaltliche Dimension eines Textes (Verschriftlichung). So zeigt Merklinger (2011/2018²), dass Kinder bereits Texte verschriftlichen können, bevor sie selbstständig lesen und schreiben können.

noch wenig im Blick sind. Neben dem graphomotorischen Einfluss könnte das geringe Ausmaß der Auseinandersetzung mit dem Textinhalt also auch dadurch begünstigt werden, dass Schüler*innen das Erledigen von ergebnisgeschlossenen und reproduktiven Aufgaben gewohnt sind (vgl. hierzu auch Breidenstein 2006).

Trotz der Notwendigkeit der Einübung und der Festigung des Schreibvorgangs könnte dieser Befund in Folgeforschungen näher beleuchtet werden.

2. *Schriftbezogenes Inspizieren*

Die zweite, halboffene Aufgabe wurde ebenfalls zum Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ (vgl. Michels/Michel 2015) gestellt. In dieser Aufgabe sollten die Schüler*innen ihren Lieblingsreim aus dem Bilderbuch auswählen und abschreiben. Dazu wurde das Muster *schriftbezogenes Inspizieren* rekonstruiert. Das Muster zeichnet sich durch schriftbezogene Handlungen aus, die überwiegend auf den Formaspekt von Schrift bezogen sind und auf Schriftkonventionen im engeren Sinne verweisen. Der fachlich-inhaltliche Austausch zu dieser Aufgabe bezieht sich auf die Materialität von Schrift, auf Wortspiele sowie auf das Antizipieren und Erfinden von Reimen (siehe Falldarstellung 8.3).

Die Aufgabe ist auf die möglichst genaue Reproduktion der Vorgabe ausgerichtet und begriff den Schreibvorgang. Zur Aufgabe ‚Lieblingsreim‘ gehört ein 28-seitiges Bilderbuch, das nicht didaktisch reduziert wurde. Bei der Aufgabe werden die Schüler*innen aufgefordert, ihren Lieblingsreim auszuwählen, wodurch die Aufgabe in den Kontext der persönlichen Bedeutsamkeit gestellt wird. Das persönlich Bedeutsame ist potenziell aushandlungsbedürftig, sodass eine inhaltliche Kooperation der Beteiligten erforderlich wird. Obschon die Analysen zum Auswählen verdeutlichen, dass kaum Aushandlungsbedarf bei der Wahl des Reims besteht, wird beobachtbar, dass sich die Schüler*innen interaktiv mit der Bilderbuchschrift auseinandersetzen. Sie thematisieren Unterschiede zu ihrer eigenen Schrift, verhandeln die Schreibung der Buchstaben auf der Lineatur und amüsieren sich über Wortspiele.

Die frei auszuwählende Abschreibenheit im Bilderbuch bietet sowohl Potenzial für schriftbezogene Handlungen hinsichtlich der Schriftarten als auch in Bezug auf das Aussehen der geschriebenen Buchstaben. Sie bezieht sich zugleich auf die Produktion normgerechter Schreibungen und auf die Vermeidung von Abweichungen. Die schriftbezogenen Handlungen geben Auskünfte darüber, mit welchen schriftrelevanten Themen sich Schüler*innen beim Abschreiben (als schreibmotorisches Üben) auseinandersetzen. Bezogen auf das Aussehen der Buchstaben verhandeln die Schüler*innen sowohl funktionale als auch nicht funktionale Merkmale (vgl. Primus/Wagner 2014).

Die tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Sprachinhalt des Bilderbuchs lässt sich in einem der drei Tandems erkennen. Die Schüler Paul und Jan (Kapitel 8.3) werden sprachspielerisch tätig und deuten die Abschreibaufgabe zu einer Assoziations- und Antizipationsaufgabe um. Da die Schüler*innen nur wenige begründende Gesprächszüge nutzen und die Auswahl des Reims kaum verhandeln, bleibt zu fragen, wie häufig offenere Aufgaben in dem untersuchten Anfangsunterricht gestellt wurden und inwiefern es die Schüler*innen gewohnt sind, ihre Gedanken miteinander auszutauschen. Es wird vermehrt darauf verwiesen, dass die Gesprächshandlungen und die Adressierung von Schüler*innen im Unterricht entscheidend dafür sind, ob Schüler*innen in Aushandlungsprozesse miteinander treten (vgl. z. B. de Boer 2015: 25ff.; Merklinger 2020: 74ff.).

Beide Abschreibaufgaben sind auf das Einüben des Schreibvorgangs bezogen, ohne dabei die schreibmotorischen Prinzipien zu berücksichtigen, die in der Forschungsliteratur als lernförderlich erachtet werden (vgl. hierzu z. B. Ergert et al. 2020: 8). In den Bearbeitungsprozessen zu beiden Aufgaben reproduzieren die Schüler*innen eine Abschrift der Vorgabe auf dem Arbeitsblatt, aber der Austausch zu beiden Aufgaben unterscheidet sich jedoch. Während bei der geschlossenen Aufgabe zum Würfelsatz kaum schriftbezogene Aushandlungen über die Vorlage stattfinden, handeln die Schüler*innen bei der halboffenen Aufgabe zum Lieblingsreim Buchstabenformen, den Umgang mit dem Zeilenende und das Übertragen der Buchstaben auf die Lineatur aus. Gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs können sich die Aushandlungen über Schriftzeichen als förderlich für die Auseinandersetzung mit funktionalen und nicht-funktionalen Merkmalen des Schreibens erweisen (siehe Kap. 3.1).

Zwar scheinen die offene Abschreibaufgabe und insbesondere der Auftrag, etwas Bedeutsames auszuwählen, nicht zum Begründen und inhaltlichen Aushandeln anzuregen, wohl aber zu schriftbezogenen Aushandlungen.

Darstellung der zentralen Erkenntnisse zu den Leseaufgaben

Im Gegensatz zu den Abschreibaufgaben sind die beiden Leseaufgaben, deren Bearbeitungsprozesse untersucht wurden, weniger gut miteinander vergleichbar. Sie sind von den evozierten Lesehandlungen her unterschiedlich konzipiert: Während das Lese-Mal-Blatt das Ausüben von Anweisungen erfordert, ist das Leserätsel auf ein Kombinieren von Hinweisen ausgerichtet. Bei dem Lese-Mal-Blatt müssen also Anweisungen dekodiert werden und es muss der Handlungsschritt Anmalen eingeleitet werden. Bei dem Leserätsel müssen Inferenzen hergestellt, Richtungsangaben sowie Negativ-Formulierungen berücksichtigt und bereits gelesene Informationen memoriert werden. Ein Vergleich der Aufgaben ist auch aus dem Grund schwierig, da sie

im Abstand von etwa drei Monaten bearbeitet wurden. Die Schüler*innen bearbeiten das Lese-Mal-Blatt Ende Februar und das Leserätsel Anfang Juni (siehe Kap. 5.4), was bedeutet, dass ihre Lesefähigkeiten unterschiedlich ausgeprägt sind. Trotz fehlender Vergleichbarkeit kann ein verbindendes Element ausgemacht werden. Die Bearbeitungen der Leseaufgaben eint ein hoher Grad an schriftbezogenen Aushandlungen und Tätigkeiten. Die Bearbeitungsprozesse zeugen somit von Interaktionsthemen auf fachlich-inhaltlicher Ebene (siehe Tab. 17).

	Leseaufgaben	
Muster	Sinnerzeugendes Erschließen	Wiederholtes Revidieren
Konkrete Aufgabe	Lese-Mal-Blatt	Leserätsel
Kapitel	9.3	9.4
Tandems	Jamie und Kolja, Jan und Paul, Ella und Jane	Jamie und Kolja, Ella und Filla, Carina und Melanie, Stefan und Jan, Paul und John
Prozessmerkmale	- Malanweisungen dekodieren, - von der Schrift oder vom Bild ausgehen, - Leerstellen im Text begegnen	- Linearer Bearbeitungsprozess, - Auftreten von Widersprüchen, - Mehrere Informationen kombinieren
Rekonstruierte Interaktionshandlungen und schriftbezogene Handlungen	- Satzbedeutung erschließen, - Satzbedeutung aushandeln, - Malanweisung erfinden, - Bildelemente ausdeuten	- Informationen in Handlungsschritte überführen, - vorherige Handlungsschritte revidieren, - eine Information fokussieren

Tab. 17: Ergebnisdarstellung der aufgabenspezifischen Muster (Leseaufgaben)

1. Sinnerzeugendes Erschließen

Bei dem Muster *sinnerzeugendes Erschließen*, das als Muster der Bearbeitung zum Lese-Mal-Blatt rekonstruiert wurde, zeigt sich die Ko-Konstruktion von Sinn in zweierlei Hinsicht: Zum einen sind die Schüler*innen am *Erschließen der Satzbedeutung* orientiert und handeln ihr Verständnis der Anweisung miteinander aus. Zum anderen finden Aushandlungen statt, die an der Sinnerzeugung ausgerichtet sind. Insbesondere bei Leseprozessen, in denen die Sinnbildung (z. B. aufgrund von Wortmaterial mit komplexen Konsonantenclustern) erschwert ist, behelfen sich die Schüler*innen mit Informationen aus dem Bild. Zu ähnlichen Befunden kommt auch Jooß in ihrer Studie über Lesegespräche. Sie zeigt, dass sich Schüler*innen im Gespräch Teile der gelesenen Geschichte über die Bilder erschließen (vgl. Jooß 2018: 165ff.).

Hier wird die Komplexität des Leseprozesses deutlich, die die Schüler*innen auf eine konstruktive Art bearbeiten. Sie ko-konstruieren mithilfe des Bildes einen Sinn zu ihrem Leseversuch, der ohne Bezug zum Bild sinnfrei geblieben wäre. Durch das Bild können zwar Informationen über die Figuren und die Objekte generiert werden, die auf den Leseprozess bezogen werden können, jedoch vermittelt das Bild keine Informationen darüber, wie die Figur oder das Objekt angemalt werden soll. Die Schüler*innen behelfen sich, indem sie *Malanweisungen erfinden*, die durch ihre Deutung des Bildes erzeugt werden. Das Vorgehen der Schüler*innen verhält sich damit entgegengesetzt zur eigentlichen Intention der Aufgabe, zugleich ist es ein produktiver Weg, mit Leseergebnissen umzugehen, die keinen Sinn ergeben. Das Bild hat somit die Funktion, ihren Leseversuchen Sinn zu geben, auch wenn dieser Sinn nicht im richtigen Dekodieren des Geschriebenen mündet.

Darüber hinaus machte die Auswertung der Bearbeitungsprozesse zu der Aufgabe deutlich, dass sich die Schüler*innen mit Leerstellen des Lese-Blattes auseinandersetzen. Die auf diese Leerstellen bezogenen Aushandlungen zeugen von Vorstellungsbildung sowie von Involviertheit, die mit dem Aufgabenkontext ‚Bilderbuch‘ in Verbindung stehen. Die Schüler*innen haben die Geschichte zuvor gehört, die Figuren und die Figurenkonstellationen kennengelernt und das Ausmalbild präsentiert eine Szene, die im Bilderbuch bedeutsam ist. In den Bearbeitungsprozessen zum Lese-Mal-Blatt werden eigene Fragen formuliert, die auf Leerstellen des Lese-Blattes hindeuten und auf die Bilderbuchvorgabe bezogen sind. Die Schüler*innen verhandeln beim Bearbeiten des Lese-Mal-Blattes ihre Vorstellungen zu der abgebildeten Szene aus dem Bilderbuch und erinnern sich an Geschichtendetails, die Fragen hervorrufen. Die Situierung der Aufgabe im Kontext der Vorgabe des Bilderbuchs erscheint insofern als Chance für die Aushandlung von Leerstellen. Der Bilderbuch-Kontext ist relevant, weil er die Involvierung der Schüler*innen bewirkt und zugleich einen gemeinsamen Bezugspunkt darstellt. Zu fragen bleibt, ob andere Formen von Lese-Mal-Blättern ebenfalls eine solche

Auseinandersetzung mit dem Leseinhalt auslösen, wenn es keinen literarischen Kontext gibt (z. B. ein Lese-Mal-Blatt zu einer Frühlingswiese, siehe auch Kap. 3.3). Hieran anschließend kann die These aufgestellt werden, dass die Bearbeitung von Lese-Mal-Blättern zur Auseinandersetzung mit dem gelesenen Inhalt anregt, wenn es einen bedeutsamen Kontext gibt, in den die Aufgabe eingebettet ist.

2. Wiederholtes Revidieren

Die Auswertung des Leserätsels ergab das Muster *wiederholtes Revidieren*, das sich in einem steten Nutzen neuer Informationen zeigte und zum Überarbeiten von bisherigen Handlungsschritten durch die Schüler*innen führte. Die Ergebnisse deuten auf eine enge Verbindung zwischen den Prozessmerkmalen der Bearbeitung und den aufgabenbezogenen Interaktionshandlungen, die sich in Beziehung zur Aufgabe setzen lassen.

Im Bearbeitungsprozess ergaben sich zwei zentrale Anforderungen an die Schüler*innen:

1. Die Bearbeitungslogik des Leserätsels (vorläufiges Sammeln von Informationen und Hierarchisieren von Namen) weicht von der Bearbeitungslogik ähnlicher Aufgaben ab (sukzessives Ausführen von Anweisungen).
2. Die Aufgabe ist inhaltlich komplex und erfordert die Inferenzbildung, das logische Schlussfolgern und den Umgang mit Richtungsangaben sowie Mehrfachinformationen.

Aus der ersten Anforderung folgt das Handlungsproblem, die lineare Vorgehensweise zugunsten des systematischen Sammelns von Informationen aufgeben zu müssen. Dies wird in den Prozessen dadurch vorangetrieben, dass sich die Schüler*innen ko-konstruktiv mit Irritationen und Widersprüchen auseinandersetzen. Aus der zweiten Anforderung entsteht im Bearbeitungsprozess das Handlungsproblem, die mehrfach vermittelten Informationen eines Hinweises zu berücksichtigen. Es ließ sich die Tendenz erkennen, *eine* Information zu fokussieren und damit die gegebene Komplexität zu reduzieren. Deutlich wurde, dass die Aufmerksamkeit der Schüler*innen häufig auf die Farben fiel, die in der Intention der Aufgabe jedoch der Ermittlung der Namen nachgelagert waren. Dies führte vermehrt zu Aushandlungs- und Revisionsbedarf.

Die Ergebnisse der Sequenzanalysen zeugen von einem hohen Grad an fachlich-inhaltlichen Aushandlungen. Das Muster zeigt, dass und wie Schüler*innen am Ende von Klasse 1 beim Lösen von Leserätseln auf Widersprüche aufmerksam werden, Konsequenzen für ihren weiteren Bearbeitungsprozess ziehen und ihre bisherigen Handlungsschritte revidieren.

Unabhängig von der richtigen Lösung des Rätsels zeigen die Bearbeitungsprozesse das Potenzial der Auseinandersetzung mit Irritationen und Widersprüchen. Auch die Bearbeitungsprozesse, die zu sachlich gesehen falschen Ergebnissen führen, lassen auf eine inhaltliche Tiefe der Aushandlungen schließen. Bestehende Erkenntnisse aus der Leseforschung sprechen dafür, Schüler*innen Leseaufgaben anzubieten, die sie kognitiv herausfordern (vgl. Kleinbub 2010; Philipp 2014; Lotz 2016). Das Leserätsel ist eine kognitiv anspruchsvolle Aufgabe.

Resümierend liefern die Ergebnisse Prozessbeschreibungen zu Aufgaben aus dem sprachlichen Anfangsunterricht und zeigen, welche Interaktionshandlungen und schriftbezogenen (Aus-) Handlungen die Schüler*innen dabei vollziehen. Bei der Bearbeitung von Abschreibaufgaben sind das *Strukturieren von Verschriftungsprozessen* sowie der *Schreiber*innenwechsel* richtungsweisend. Diese beiden Interaktionshandlungen ereignen sich vor dem Hintergrund einer kleingliedrig angelegten Abschreibvorgabe. Zu fragen wäre, inwiefern das Strukturieren und der Schreiber*innenwechsel auch in anderen Abschreibaufgaben auftreten und wie diese Aufgaben konzipiert sind. Darüber hinaus konnten beim Abschreiben auch schriftbezogene Aushandlungen gefunden werden. Die Schüler*innen *unterscheiden Buchstabenformen, übertragen die Buchstaben auf die Lineatur, gehen mit dem Zeilenende um und überprüfen ihre Buchstabenschreibungen*. Auch setzen sich Schüler*innen beim Abschreiben mit Schreibnormen auseinander. Diese werden von ihnen als „Satzungsnormen“ (Feilke 2015: 128) verhandelt, die nach Feilke Mittel des Unterrichts sind. Durch sie wird die Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand vereinfacht, indem die produzierte Schreibung vereindeutigt werden kann (vgl. ebd.). Zugleich zeigt sich am Beispiel des Abschreibens aus dem Bilderbuch ein Verhandeln der gelernten Normen, da sowohl die eigene Schrift als auch die Schrift im Bilderbuch richtig ist.

Bei der Bearbeitung von Leseaufgaben zeigen sich ebenfalls schriftbezogene Handlungen, nämlich das Erschließen und Aushandeln von Satzbedeutungen, das Überführen von Informationen in Handlungsschritte sowie das Revidieren von Handlungsschritten (vor dem Hintergrund neuer Informationen). Darüber hinaus erweisen sich das Erfinden von Malanweisungen sowie das Fokussieren einer Information als Möglichkeiten der Schüler*innen, mit herausfordernden Wörtern sowie Satzzusammenhängen umzugehen.

Die Erkenntnisse heben die Einbettung der Bearbeitungsprozesse in die jeweiligen Aufgabenkontexte hervor (vgl. de Boer in de Boer/Last 2022: 74). Zugleich verdeutlichen sie, dass offenere und komplexer angelegte Abschreibaufgaben eine fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung eher anregen als kleinschrittig angelegte und geschlossene Abschreibaufgaben, die auf arbeitsorganisatorischer Ebene gedeutet werden. Zugleich sind offene und komplexe Aufgaben keine Garanten für fachlich-inhaltliche Aushandlungen. Im Datenmaterial finden sich auch Sequenzen, in denen sich einzelne

Schüler*innen des Tandems aus dem Bearbeitungsprozess herauslösen. In einigen Sequenzen der Bearbeitungsprozesse finden Interaktionen mit einer Erwachsenen statt, die zur Fortsetzung der Bearbeitung und zu Revisionen führen. Diese Sequenzen wurden (aufgrund der Forschungsfrage) nicht systematisch ausgewertet.

11. Reflexion des Forschungsprozesses und Diskussion der Ergebnisse

Das Anliegen dieser Untersuchung besteht darin, die Bearbeitungsprozesse von Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht zu rekonstruieren. Dies erfolgte mit dem Ziel, die Perspektive auf die Bearbeitung von Aufgaben im sprachlichen Anfangsunterricht zu richten, auf Handlungsanforderungen aufmerksam zu werden und Eigenlogiken zu rekonstruieren, auch jene, die zunächst nicht im fachdidaktischen Horizont der Aufgabe liegen. Hinsichtlich der Rekonstruktion der Eigenlogiken ging es insbesondere darum, deren Funktionalität für den Bearbeitungsprozess fassbar zu machen und auf fachdidaktische Überlegungen zu beziehen.

Dieses Anliegen wurde aus einer interaktionistischen Forschungsperspektive heraus verfolgt, wobei Aufgabenbearbeitungen untersucht wurden, die auf Kooperation ausgerichtet waren. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen deutlich, wie Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht unterschiedliche Lese- und Schreibaufgaben bearbeiten und welche schriftbezogenen Handlungen sie dabei hervorbringen.

Im Folgenden wird zunächst der Forschungsprozess reflektiert (11.1). Danach werden die Ergebnisse in zwei Richtungen diskutiert. Zunächst wird die Rolle des Aufgabenformats für den Bearbeitungsprozess aufgegriffen (Kap. 11.2) und daran anknüpfend die Prozessperspektive als Zugang zu Eigenlogiken der Aufgabenbearbeitung beleuchtet (Kap. 11.3).

11.1 Reflexion des Forschungsprozesses

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie erforderte zunächst eine beobachtende und offene Haltung gegenüber Schüler*innen. Im Sinne Honigs (1996: 339) galt es, sich darüber bewusst zu sein, dass es auf den Versuch ankommt, Kinder verstehen zu wollen, selbst wenn nur eine Annäherung an ein Verstehen möglich ist. Diesem Anspruch folgend werden die Schüler*innen in der vorliegenden Arbeit als eigensinnige Konstrukteur*innen

schriftbezogener Handlungen betrachtet, was erfordert, ihre Handlungen zu rekonstruieren, ohne sie fachdidaktisch zu beurteilen. Zugleich ist die Untersuchung schriftlicherwerbsdidaktisch gerahmt, d. h. der fachdidaktische Anspruch der Aufgabe wird mit den Prozessen der Aufgabenbearbeitung in Beziehung gesetzt.

Hieraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen einem am Vollzug sozialer Wirklichkeit orientierten Interesse, schriftbezogene Handlungen aus der Akteur*innenperspektive zu rekonstruieren, und dem fachdidaktischen Interesse, bei dem von klaren Vorstellungen vom Lerngegenstand Schrift und dessen Erwerb ausgegangen wird. Die Schwierigkeit bestand darin, die Handlungen der Schüler*innen nicht entlang fachdidaktisch ausgerichteter Normen zu beurteilen.

Die gleichzeitige Berücksichtigung beider Perspektiven zeigte sich im Forschungsprozess als fortwährende Herausforderung. Dieser Herausforderung begegnete ich zum einen durch die Teilnahme an Interpretationswerkstätten und Forschungskolloquien. Zum anderen hielt ich beide Perspektiven im Forschungsprozess aufrecht, indem ich sowohl nach Sinnstrukturen in den Bearbeitungsprozessen suchte, als auch die Rekonstruktionen der Schüler*innenhandlungen vor dem Hintergrund schriftlicherwerbsdidaktischer Grundlagen reflektierte. Dieses Vorgehen zeigte sich nicht als linearer Forschungsprozess, sondern verlief rekursiv.

Forschungsmethodisch konnte ich mit der Interaktionsanalyse (vgl. Krummheuer/Naujok 1999) eine Annäherung an die Perspektiven der Schüler*innen herstellen. Immer wieder wurden für die Handlungen der Schüler*innen alternative Deutungen formuliert, um im Forschungsprozess keine vorschnellen Festschreibungen vorzunehmen. Durch die Kontrastierung der Einzelfälle und durch die fallübergreifende Rekonstruktion konnte ich innerhalb meines Analysekorpus wiederkehrende Muster und schriftbezogene Handlungen herausarbeiten.

Um die leitenden Forschungsfragen zu beantworten, waren jedoch methodische Modifikationen notwendig, die sich vom typischen Vorgehen der Interaktionsanalyse abheben. Da ein Auswertungszyklus nicht ausreichend war, wurden zwei große Auswertungszyklen durchgeführt, die erst in die Darstellung von Einzelfällen und dann in übergreifende Muster der Aufgabenbearbeitung mündeten. Dabei wurde das Datenmaterial jeweils zu vier Gruppierungen (hinsichtlich der jeweiligen Aufgabe) zusammengefasst und innerhalb dieser Gruppierung komparativ analysiert. Dies ist eher untypisch für ein interaktionsanalytisches Vorgehen, da üblicherweise das Analysekorpus als ein Gesamtes verhandelt wird. Aufgrund des komplexen Verhältnisses vom fachdidaktischen Anspruch der schriftsprachlichen Aufgabe und dem rekonstruierten Vollzugsprozess der Aufgabenbearbeitung durch die Schüler*innen (siehe Kap. 1.2), war diese Entscheidung jedoch notwendig und hat sich im Laufe des Forschungsprozesses bewährt.

Mein Forschungsprozess ist auch durch Limitationen gekennzeichnet. Diese betreffen zum einen die für den analytischen Rekonstruktionsprozess notwendig gewordene Reduktion des Datenmaterials. Das Gesamtkorpus von 25 Videodokumentationen wurde auf 14 Videodokumentationen reduziert, in denen die Schüler*innen kooperieren und ein gemeinsames Arbeitsprodukt erstellt haben. Aus diesen wurden wiederum drei kontrastive Einzelfälle ausgewählt, die sich als typisch auf der fachlich-inhaltlichen, der arbeitsorganisatorischen und der sozialen Ebene der Interaktion zeigten. Diese Fokussierung führte dazu, dass 11 Bearbeitungsprozesse aus dem Gesamtkorpus herausfielen, in denen die Schüler*innen nicht zusammenarbeiteten, dafür aber individuelle Konstruktionen im Aufgabenbearbeitungsprozess sichtbar wurden. Wie sich die individuellen von den kooperativen Bearbeitungsprozessen unterscheiden, wäre eine mögliche Frage für Folgeforschungen.

Zum anderen führte die Fokussierung dazu, dass kaum Interaktionen zwischen der Lehrerin und den Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung analysiert wurden. Welche Rolle Lehrer*innen im Bearbeitungsprozess spielen, kann durch die vorliegende Untersuchung nicht beantwortet werden und bietet ebenfalls Potenzial für eine Anschlussforschung.

11.2 Die Rolle des Aufgabenformats für den Bearbeitungsprozess

Die aufgabenspezifischen Muster, die sich in der Bearbeitung zeigen, sind durch Prozessmerkmale sowie durch spezifische Interaktionshandlungen und schriftbezogene Handlungen der Schüler*innen gekennzeichnet. Sie unterscheiden sich je nach gestellter Aufgabe. Vor diesem Hintergrund verdeutlichen die Ergebnisse, dass die jeweilige Materialität und das Aufgabenformat eine zentrale Bedeutung für die Ausgestaltung des Bearbeitungsprozesses haben.¹⁰⁶ Die Bedeutung der Materialität von Aufgaben betonen Mochalova (2017: 228) im Bereich des Schreibens in der Schuleingangsphase sowie Schmidt (2020: 321ff.) für den Rechtschreibunterricht.

In den Bearbeitungsprozessen zeigten sich vermehrt schriftbezogene Handlungen des *Deutens*, *Revidierens*, *Übertragens* und *Unterscheidens*. Diese Erkenntnisse lassen sich an das Bestimmungsmerkmal der positiven Interdependenz zum kooperativen Lernen rückbinden (vgl. Johnson/Johnson 1994). Insbesondere die Bearbeitung der kleingliedrig angelegten Abschreibaufgabe stellt keine Aufgabe dar, die Kooperation erfordert. Dieser

¹⁰⁶ Dies bildete bereits eine leitende Annahme für die Perspektive auf den Bearbeitungsprozess (siehe Kap. 1. 2).

Umstand äußert sich im Bearbeitungsprozess als Herausforderung, der die Schüler*innen auf arbeitsorganisatorischer Ebene lösen. Sie stellen durch das Strukturieren des Prozesses und die zahlreichen Schreiber*innenwechsel selbstständig eine positive Abhängigkeit her, wodurch sie handlungsfähig bleiben und die Aufgabe in Kooperation bearbeiten. Dies scheint zugleich ihre Kapazitäten für schriftbezogene Handlungen einzuschränken.

Interessant erscheint, dass die offenere Abschreibaufgabe („Lieblingsreim“) kaum zu arbeitsorganisatorischen Interaktionshandlungen führt. Die Schüler*innen wurden im Rahmen dieser Aufgabe aufgefordert, ihren Lieblingsreim auszuwählen, abzuschreiben und ihre persönliche Wahl zu begründen.¹⁰⁷

Die Ergebnisse dieser Untersuchung machen sichtbar, dass schriftbezogene (Aus-)Handlungen insbesondere in den Bearbeitungen von Aufgaben vollzogen werden, in denen Schüler*innen selbst etwas auswählen können, die sie persönlich ansprechen und/oder die sie kognitiv herausfordern. Dieser Befund lässt sich an weitere Forschungsarbeiten rückbinden (vgl. hierzu Dehn 2013; Dehn et al. 1999; Dehn et al. 2011; Schüler 2021; Hüttis-Graff/Prause 2021; Jooß 2018: 244) und auch an solche Studien, die für mehr kognitiv aktivierende Aufgaben plädieren (vgl. Kürzinger et al. 2017; 2018: 339; Kleinbub 2010; Lotz 2016).

Darüber hinaus wird unter Berücksichtigung der positiven Interdependenz deutlich, dass die Intention der Aufgabe, gemeinsam einen Lieblingsreim zu bestimmen, eine inhaltliche Abstimmung und eine Koordination erfordert, also eine echte Kooperationsaufgabe darstellt. Die Aufgabe, dies zu zweit zu tun, kann daher schriftbezogene Handlungen evozieren, insbesondere dann, wenn sich die Schriftarten des Bilderbuchs und des Schreiblehrgangs beim Abschreiben unterscheiden.

Dass jedoch keine begründenden oder argumentativen Gesprächsschritte bei der Auswahl des Abschreibinhaltes gefunden werden konnten, könnte darauf verweisen, dass das Begründen und Erklären im alltäglichen Unterricht bislang wenig relevant war. Auch bei der freien Schreibaufgabe finden kaum argumentative Aushandlungen über den Textinhalt statt. Reichardt legt zum kollaborativen Textschreiben in Klasse 2 ähnliche Befunde vor. Die Schüler*innen beschäftigen sich hauptsächlich mit Schreibnormen und handeln kaum Formulierungsideen aus. Als Gründe führt Reichardt den vorausgegangenen Schreibunterricht sowie eine fehlende diskursive Ansprache durch die Aufgabe an (vgl. Reichardt 2021: 204f.). Auch Merklinger verweist in ihrer Forschung auf die Bedeutung des alltäglichen fachdidaktischen Unterrichtsgesprächs. Sie zeigt an einigen Beispielen des kooperativen Schreibens, dass Kinder Formulierungsvorschläge aushandeln

107 Zwar wurden kaum Begründungen und Argumente für die persönliche Bedeutsamkeit gegeben, jedoch finden schriftbezogene (Aus-)Handlungen statt.

und auch Überarbeitungen an ihren Texten vornehmen (vgl. Merklinger 2015: 97ff.; Merklinger 2021: 141).

Die Gründe für das fehlende Begründen und Aushandeln von persönlicher Bedeutsamkeit können vielschichtig sein. Eine weitere These kann unter Berücksichtigung einer Studie aus dem Kontext des Sachunterrichts formuliert werden. Brinkmann untersuchte die Entstehung von Kinderfragen und konnte zeigen, dass die untersuchten Schüler*innen unabhängig von ihrem Wissen über den Lerngegenstand in der Lage sind, qualitativ hochwertige Fragen (im Sinne von Fragen auf unterschiedlichen kognitiven Niveaustufen) zu stellen (vgl. Brinkmann/Merklinger 2019: 42). Als Grundlage für das Entstehen komplexerer Fragen stellt sie heraus,

„dass Lernende dann Fragen auf einem hohen Niveau formulieren können, wenn sie erkannt haben, dass ihre bisherige Verstehensweise nicht mehr stabil ist und eine Veränderung hin zu einer neuen, komplexeren Erlebensweise angestrebt wird. Somit ist die Fähigkeit entscheidend, eine Verständnislücke zu erkennen und diese in Form einer Frage ausdrücken zu können“ (Brinkmann 2019: 392).

Brinkmann hält fest, dass es Lernarrangements und Aufgaben braucht, die die Entstehung von Fragen fördern, schon bevor qualitativ hochwertige Lernprozesse beobachtet werden können (vgl. ebd.: 398). Analog kann für die Auswahl von persönlich Bedeutsamem (sowohl beim Schreiben als auch beim Abschreiben) Ähnliches formuliert werden. Wenn Schüler*innen persönlich Bedeutsames auswählen sollen, dann benötigen sie Aufgaben, die ihnen eine Auswahl ermöglichen, die sie irritieren, und zum Weiterdenken herausfordern. Hinsichtlich der Gestaltung des sprachlichen Anfangsunterrichts spricht dies für Aufgaben, die Schüler*innen zum Auswählen und Begründen ihrer Auswahl anregen. Damit verbunden ist, schriftbezogene (Aus-)Handlungen als soziale und bedeutungsvolle Tätigkeit zu verstehen (vgl. Kruse/Schüler 2021: 116ff.).

Für die kooperative Bearbeitung sind sowohl herausfordernde Aufgaben (wie das Leserätsel) als auch sinnstiftende Kontexte (z. B. zu einem Bilderbuch) sinnvoll. Zugleich gilt es, offen zu bleiben für die jeweiligen Aushandlungen und Eigenlogiken in Bearbeitungsprozessen der Schüler*innen.

Im Rahmen dieser Untersuchung stellt das Leserätsel eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die die Schüler*innen zum Verändern der routinierten Vorgehensweise, die sie aus der linearen Vorgehensweise bei Lese-Mal-Aufgaben kennen, anregte, sie zum Revidieren nötigt und über den gesamten Bearbeitungsprozess hinweg kognitiv fordert. Das Leserätsel erwies sich als eine echte Kooperationsaufgabe.¹⁰⁸ Im Sinne Brinkmanns erkannten die

108 Angemerkt sei an dieser Stelle, dass es in einigen Sequenzen des Datenmaterials zur Loslösung vom kooperativen Bearbeiten kam und jeweils ein*e Schüler*in die Lösung der Aufgabe vorantrieb. Auch unterstützte in einzelnen Sequenzen eine erwachsene Person bei der Lösungsfindung.

Schüler*innen bei der Bearbeitung Lücken in ihrem Verständnis und machten diese Lücken in der aufgabenbezogenen Interaktion zum Thema.

Die Erkenntnisse dieser Untersuchung belegen empirisch, dass das fachdidaktisch intendierte Ziel von Aufgaben und deren Bearbeitungsprozesse in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen können. Aufgrund des kleinen Analysekorpus von 14 Aufgabebearbeitungsprozessen, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, wäre in weiteren Forschungsprojekten zu prüfen, ob die hier rekonstruierten schriftbezogenen Handlungen auch in Bearbeitungsprozessen zu anderen Lese- und Schreibaufgaben rekonstruierbar sind, bzw. welche Eigenlogiken bei der Bearbeitung anderer fachdidaktisch einschlägiger Aufgabenformate, die für den Deutschunterricht der Grundschule im Bereich des Lesens, Textschreibens und Rechtschreibens konzipiert wurden, sichtbar werden.

11.3 Die Prozessperspektive als Zugang zu Eigenlogiken der Aufgabebearbeitung

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Analyse von Aufgabebearbeitungen im sprachlichen Anfangsunterricht. Im Fokus steht die Rekonstruktion des Vollzugs der schriftsprachlich ausgerichteten Aufgabebearbeitung durch die Schüler*innen. Die detaillierten Sequenzanalysen machen deutlich, wie komplex die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben bereits im sprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule ist. Sie decken Eigenlogiken auf, die dem oberflächlichen Blick verborgen bleiben. Hier schließen die Ergebnisse der Studie an bereits bestehende Untersuchungen an, die die Perspektiven von Schüler*innen im fachdidaktischen Kontext in den Blick nehmen (vgl. z. B. Höck 2015; Bär 2021; de Boer/Merklinger/Last 2022).¹⁰⁹

Die Rekonstruktionen machen deutlich, dass die Handlungen von Schüler*innen immer Sinn ergeben, auch wenn sich dieser aus der Erwachsenenperspektive nicht direkt erschließen lässt. Zugleich können die zunächst erstaunlich wirkenden Handlungen wichtige Impulse für weiterführende fachdidaktische Überlegungen geben. Das Forschungspotenzial von peereigenen Dynamiken zur Erschließung von Unterricht ist sowohl im Kontext der Kindheitsforschung als auch im Kontext von ethnografischer/praxistheoretischer Forschung lange bekannt (vgl. z. B. Eckermann 2017; Breidenstein 2006; de Boer 2007; Breidenstein 2018; Heinzel 2022). Im

109 Darüber hinaus gibt es weitere Untersuchungen im Rahmen von qualitativer und interpretativer Unterrichtsforschung zur Perspektive von Schüler*innen (vgl. z. B. Eckermann 2017; Kordulla 2017). Diese sind allerdings nicht fachdidaktisch gerahmt.

Kontext fachdidaktischer Forschung ist dies jedoch noch ausdifferenzieren (vgl. z. B. Kruse 2022: 349).

Die Annäherung an die Perspektiven von Schüler*innen als Konstrukteur*innen schriftbezogener Handlungen vollzieht sich immer auch im Spannungsfeld von Verstehenwollen und Verstehenkönnen (vgl. Heinzel 2012: 179f.; Honig 1996: 339). Der Prozess des Verstehens entzieht sich dem oberflächlichen Blick auf die Aufgabenbearbeitung und bedarf rekonstruktiver Verfahren, die die aufgabenbezogenen und schriftbezogenen Handlungen dokumentieren, ohne zugleich deren fachliche Angemessenheit zu bewerten. Hierin besteht mit Breidenstein/Tyagunova ein Spannungsfeld von praxeologischer (in dieser Arbeit interaktionsanalytischer) Analyse und fachdidaktischer Perspektive. Denn in fachdidaktischer Forschung liegt zumeist ein Konzept fachlichen Lernens zugrunde vor dessen Hintergrund die Unterrichtsrealität als angemessen oder unangemessen eingeschätzt wird (vgl. Breidenstein/Tyagunova 2020: 200f.). Schmidt führt aus:

„Was für die Fachdidaktik ein Problem ist, muss noch lange kein Problem der Praxis sein. Häufig ‚läuft‘ der Unterricht trotz eklatanter pädagogischer, fachdidaktischer oder fachlicher Mängel, denn der Unterricht weist eine stabile Eigenlogik auf, die im Handeln der Beteiligten [...] Ausdruck findet“ (Schmidt 2020: 134).

Die Bewertung der Schüler*innenhandlungen vor dem Hintergrund des fachdidaktisch modellierten Gegenstandes (als fachlich angemessen oder unangemessen), kann sich damit völlig entgegengesetzt zu dem verhalten, was sich für die am Unterricht beteiligten Akteur*innen relevant zeigt. Für die fachdidaktische Forschung lässt sich hieraus der Rückschluss ableiten, dass in fachdidaktischen Konzepten zur Aufgabenentwicklung, auch empirische Erkenntnisse über den Vollzug aufgabenspezifischer Bearbeitungshandlungen in der Praxis berücksichtigt werden sollten. Umgekehrt lässt sich festhalten, dass durch die ausschließliche Rekonstruktion von Vollzugslogiken während der Aufgabenbearbeitung, ohne Rückbezug auf fachdidaktische Modellierungen des fachlichen Gegenstands, wichtige Erkenntnisse verschenkt werden, die für die Weiterentwicklung von Aufgaben genutzt werden könnten. Denn fachdidaktische Bezugstheorien können zur Erklärung von schriftbezogenen Handlungen und aufgabenspezifischen Mustern beitragen.

Vor dem Hintergrund des Explizierten möchte ich das Erkenntnispotenzial dieser Arbeit abschließend bündeln.

Die vorliegende Untersuchung,

- macht schriftbezogene Handlungen aus der Perspektive von Schüler*innen im Anfangsunterricht sichtbar,
- legt typische Handlungsmuster in der kooperativen Aufgabenbearbeitung offen,

- ermöglicht Rückschlüsse über fachdidaktische Handlungsanforderungen und -probleme in der Bearbeitung verschiedener Aufgabenformate,
- differenziert aus, wie in der aufgabenbezogenen Aushandlung, soziale, organisatorische und fachlich-inhaltliche Prozesse zusammenwirken,
- expliziert, dass die Qualität der Aufgabe mit der Qualität der fachlich-inhaltlichen Aushandlung zusammenhängt,
- kann herausarbeiten, dass ein Qualitätsaspekt von Aufgaben darin besteht, Schüler*innen zur Formulierung und Begründung eigener Bedeutsamkeiten aufzufordern,
- zeigt, dass eng geführte und geschlossene Aufgabenformate die Aushandlung auf der arbeitsorganisatorischen Ebene begünstigt und die fachlich-inhaltliche Interaktion beschränkt,
- macht sichtbar, dass auch die aufgabenbezogene Interaktion mit einem Schwerpunkt auf der sozialen Aushandlungsebene, den fachlich-inhaltlichen Bearbeitungsprozess positiv beeinflussen und voranbringen kann.
- Es werden Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Aufgabenformate sowie des Arbeitsmaterials ausgelotet und darüber hinaus
- neue Forschungsfelder für die Aufgabenentwicklung im Anfangsunterricht eröffnet.

Bislang gibt es nur wenige Forschungsansätze, die die Eigenlogiken von Schüler*innen im Prozess der Aufgabenbearbeitung des sprachlichen Anfangsunterrichts berücksichtigen und auf den fachdidaktischen Aufgabenkontext rückbeziehen.

Eine empirische Fokussierung auf die Wirksamkeit von Aufgaben kann die interaktiven und ko-konstruktiven Leistungen von Schüler*innen analytisch nicht fassen. Deswegen ist die rekonstruktive Annäherung an die Perspektiven von Schüler*innen im sprachlichen Anfangsunterricht für zukünftige fachdidaktische Forschungen interessant. In diesem Forschungsfeld verbergen sich neue, bedeutende Erkenntnisse, die u.a. für die Entwicklung von Aufgaben im sprachlichen Anfangsunterricht genutzt werden können.

Literatur

Abels, Heinz (2020): Soziale Interaktion. Wiesbaden: Springer VS.

Adamina, Marco/Hild, Pitt (2019): Mit Lernaufgaben Kompetenzen fördern. In: Labudde, Peter/Metzger, Susanne (Hg.): Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.-9. Schuljahr. 3. Aufl. Bern: Haupt, S.119-134.

Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett Cotta.

Anskait, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster, New York: Waxmann.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Augst, Gerhard (2005): Zwischen Silbengelenk- und Quantitätsmarkierung – der Doppelkonsonantenbuchstabe im Deutschen. Zeitschrift für germanistische Linguistik 33 (2/3), S. 289–305.

Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild (2013): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. 4. aktual. Aufl. Stuttgart: Klett.

Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild/Habersaat, Stefanie (1996): Lautschema – Schreibschema. Überlegungen zum Rechtschreiblernen. In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra; Kruse, Norbert (Hg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz, S. 122–131.

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191–210. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/157772126.pdf>. Zuletzt abgerufen am 01.10.22.

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 25–53.

Baltruschat, Astrid/Wagner-Willi, Monika (2018): Videoanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 241–245.

Bär, Christina (2021): Textproduktion in Interaktion. Eine Studie zum kollaborativen Schreiben in der Grundschule. Frankfurt: Peter Lang.

Bär, Christina (2022): „Der flugunfähige Adler“ – Grundschulkindern beim gemeinsamen Schreiben eines Textes beobachten. In: De Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hg.): Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf die Bearbeitung von Aufgaben. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–216.

Barron, Brigid (2000): Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. The Journal of Learning Science, 9(4). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., S. 403–436.

- Bartnitzky, Horst (2016): Kind- und normgeleitet – die Doppelstrategie im Rechtschreibunterricht. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (Hg.): *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschüler?* Berlin: Erich Schmidt, S. 110–135.
- Barton, David/Hamilton, Mary (2005): Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: Barton, David/Tusting, Karin (Hg.): *Beyond communities of practice: Language power and social context.* (= *Learning in Doing*). Cambridge, S. 14–35.
- Becker, Tabea (2008): Modelle des Schriftspracherwerbs: Eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Didaktik Deutsch* 25, S. 78–95.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik.* Münster/New York: Waxmann.
- Behaghel, Otto 1899: *Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch.* Wiederabgedruckt in: Behaghel, Otto: *Von deutscher Sprache.* Wiesbaden: Sandig 1967, S.11–34.
- Behrens, Ulrike (2017): Vorschule und Primarstufe. In: Becker-Mrotzek, Michael, Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik.* Münster: Waxmann, S. 75–88.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1985): Wissen wiedergeben – als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen durch ungeübte Schreiber. In: *Unterrichtswissenschaft*, Heft 4, S. 319–333.
- Bereiter, Carl. (1980): Development in writing. In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive processes in writing.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 73–96.
- Beutin, Anna/Kelle, Helga (2019): Mathematische Aufgaben und ihre Bearbeitung im Kontext von Schuleingangsdagnostiken an Grundschulen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung.* 12 Jg., H. 1, S. 15–31.
- Bleck, Victoria/Lipowsky, Frank (2021): Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.): *Handbuch Schulforschung.* Heidelberg: Springer, S. 1–19.
- Blumer, Herbert (2004): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung.* Klassische Grundlagentexte. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 319–385.
- Boer, Heike (2019): „Wo soll denn Platz für ein Gehirn sein in ner Pflanze“ – „joint meaning making“ in philosophischen Gesprächen. In: Kim, Minkyung/Marsal, Eva (Hg.): *Philosophieren mit Kindern als Methode der Kindheitsforschung.* Münster: Lit, S. 203–222.
- Bohl, Thorsten/Batzel-Kremer, Andrea/Richey, Petra/Kleinknecht, Marc (2012): *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Böhm, Manuela/Mehlem, Ulrich (2016): Mehr Zeit für die Schrift. Anmerkungen zur Rechtschreibdebatte aus schriftlinguistischer und historischer Sicht. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (Hg.): *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschüler?* Berlin: Erich Schmidt, S. 110–135.

Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Sozialforschung*. 3. erw. Aufl. Opladen: Leske + Budrich;

Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (2018): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. Opladen: UTB.

Bonanati, Marina (2018): *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Schüler/inne/n und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.

Bonanati, Marina/Skorsetz, Nina (2022): „Ein Schild kann ein Hindernis sein, wenn du darauf nicht guckst“ – Aufgabenbearbeitungsprozesse im Kontext der Radfahrausbildung beobachten. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hg.): *Beobachten im fachdidaktischen Kontext*. Wiesbaden: VS-Springer, S.149–163.

Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2018) *Kooperativ Lernen*. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung – Unterricht beobachten, beschreiben, rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–239.

Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2020) *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.

Borsch, Frank (2019): *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. 3. aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Bourdin, Béatrice/Fayol, Michel (1994): Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29 (5), S. 591–620.

Brandt, Birgit (2015): *Partizipation in Unterrichtsgesprächen*. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hg.): *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–60.

Brandt, Birgit/Krummheuer, Götz (2000): *Das Prinzip der Komparation im Rahmen der Interpretativen Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik*. *Journal für Mathematik-Didaktik* 21, S. 193–226.

Braß, Benjamin (2022): *Professionalisierung durch Beobachtung und Reflexion. Zugänge Studierender des Grundschullehramts zum Beobachten und (reflexiven) Beobachten-Lernen in universitären Seminaren*. Berlin: Logos.

Braß, Benjamin/de Boer, Heike (2014): *Für inklusive Praxis sensibilisieren - Beobachten lernen in der Lehrerbildung*. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–98.

Bredel, Ursula (2009): *Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. 39 (153), S.135–154.

Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2. überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung - eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung. Opladen: Budrich, S. 11–28.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.

Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: Heike de Boer/Sabine Reh (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–43.

Breidenstein, Georg (2018): Schülerpraktiken. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189–206.

Breidenstein, Georg/Heinzel, Friederike (o. J.): Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht. Forschungsprogramm des DFG-Graduiertenkollegs der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Universität Kassel. Verfügbar unter: https://interfach.de/wp-content/uploads/Forschungsprogramm_des_Graduiertenkollegs_2731.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.10.22.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Auflage. München: UVK.

Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden Springer VS.

Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanya (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: Kotthoff, Helga/Heller, Vivian (Hg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 197–219.

Breitenbach, Erwin/Weiland, Katharina (2010). Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche. Stuttgart: Kohlhammer.

Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Brinkmann, Vera (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Brinkmann, Vera/Merklinger, Daniela (2019): Fragen haben Vorrang. Daniela Merklinger im Gespräch mit Vera Brinkmann. In: Die Grundschulzeitschrift 313, S. 42–45.

Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. 2., akt. Aufl. Berlin: Akad.-Verl.

Carr, Margaret (2004): Wechsel des Blickwinkels. In: Diskurs, 3, S. 39–48.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München: K G Saur, S. 145–223.

Cloos, Peter/Schulz, Marc (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Weinheim und Basel: Juventa, S. 33–49.

Cohen, Elizabeth G. (1994): *Designing group work: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teacher College Press.

Coltheart, Max (2005): *Modeling Reading: The Dual-Route Approach*. In: Snowling, Margaret/Hulme, Charles (Hg.): *The science of reading: a handbook*. Malden, Mass: Blackwell, S.6–23.

Corvacho del Toro, Irene (2013): *Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern*. Bamberg: University of Bamberg Press. Verfügbar unter <http://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/3579>. Zuletzt abgerufen am 15.03.2023.

Dahmen, Silvia/Weth, Constanze (2018): *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

de Boer, Heike (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung - Kooperation - Imagepflege*. Wiesbaden: VS.

de Boer, Heike (2007a): *Lernen als soziale Interaktion*. In: Burk, Karlheinz/de Boer, Heike/Heinzel, Friederike (Hg.): *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 44–55

de Boer, Heike (2007b): *Abkehr vom normativen Leistungsanspruch und individuelle Lernbegleitung*. In: Burk, Karlheinz/de Boer, Heike/Heinzel, Friederike (Hg.): *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 76–88.

de Boer, Heike (2009a): *Lernen im Spannungsfeld von Peersein und Schüler/innensein*. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS, S. 105–119.

de Boer, Heike (2009b): *Von der Konstruktion des normalen Kindes zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive*. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS, S. 209–229.

de Boer, Heike (2012a): *Pädagogische Beobachtungen*. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): *Beobachten in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–80.

de Boer, Heike (2012b): *Beobachtung und Professionalisierung*. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): *Beobachten in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 301–310.

de Boer, Heike (2014): *Für inklusive Praxis professionalisieren*. In: Peters, Susanne/Widmer-Rockstroh, Ulla (Hg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 265–275.

de Boer, Heike (2015): *Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen*. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–37.

de Boer, Heike (2017): *Partizipation und Argumentation – forschend Lehren und Lernen in philosophischen Gesprächen mit Kindern*. In: Wyss, Eva/Meissner, Iris (Hg.): *Begründen-Erklären-Argumentieren*. Tübingen: Stauffenberg, S. 159–189.

de Boer, Heike (2018a): ‚joint meaning making‘ im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 33–46.

de Boer, Heike (2018b): Kinder philosophieren über Freundschaft- Diskuspraktiken lernen, Normen aushandeln und ko-konstruieren. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 107–122.

de Boer, Heike (2019): Forschungsorientiert Lernen durch Beobachten, Dokumentieren und Analysieren sachunterrichtlicher Szenen. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Favella, Gianpiero/Herrmann, Ann-Christin (Hg.): Forschungsnahe Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 229–246.

de Boer, Heike (2022): Beobachtungen im fachdidaktischen Kontext. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hg.): Lernprozessbeobachtung im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.

de Boer, Heike/Bonanati, Marina (2015): Einleitung: Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. In: de Boer, Heike/Bonanati, Marina (Hg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–16.

de Boer, Heike/Bonanati, Marina/Breuning, Marek/Jaehn, Daniela/Last, Sandra/Wagener, Mathea (2020): Schüler*innen mit unterschiedlichen (Lern-) Voraussetzungen im ‚Fachgespräch‘ – Mikroperspektiven auf videografierte Unterrichtsszenen. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S.222–233.

de Boer, Heike/Braß, Benjamin/Heyl, Thomas/Merklinger, Daniela (2015): Lernprozessbeobachtung in der Lehrerbildung - Fachdidaktische Perspektiven und Herausforderungen. In: Liebers, Katrin u. a. (Hg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–259.

de Boer, Heike/Breuning, Marek (2022): Wie kommt der Honig in die Blumen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hg.): Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: VS Springer, S. 135–148.

de Boer, Heike/Last, Sandra (2022): Mikroprozesse in der Fachdidaktik. Aufgabenbearbeitungen als komplexe Ko-Konstruktionen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hg.): Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: VS-Springer, S. 65–78.

de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (2014): Grenzen erfahren - Grenzen erweitern. Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In: Lohfeld, Wiebke/Schittler, Susanne (Hg.): Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater. Weinheim: Juventa, S. 156–177.

de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (2016): Beobachten: Lernerperspektiven beschreiben. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 292/293, S. 29–32.

de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (2022): Lernprozessbeobachtung im fachdidaktischen Kontext. Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf die Bearbeitung von Aufgaben. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Dehn, Mechthild (1988): Kulturtechnik und elementare Schriftkultur. Zur Situation des Analphabeten. In: Oellers, Norbert (Hg.): Politische Aufgaben und soziale Funktionen von Germanistik und Deutschunterricht. Vorträge des Germanistentages Berlin 1987. Bd. 2 Tübingen: Niemeyer, S. 224–238.

Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch - orthographisch - medial. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (Hg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 9–32.

Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VL, S. 129–150.

Dehn, Mechthild (2012): Sprechen in der Schule. Warum das Schreiben für das Sprechen wichtig ist. In: Dehn, Mechthild/Oomen-Welke, Ingelore/Osberg, Claudia (Hg.): Kinder und Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Dehn, Mechthild/Augst, Gerhard/Habersaat, Steffi (1996): Lautschema - Schreibschema. Überlegungen zum Rechtschreiblernen. In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra; Kruse, Norbert (Hg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz, S. 122–131.

Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (2018): Frühe Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit. Text zu literarischen und Medienfiguren am Ende von Klasse 1: Vergleich 1992/94 und 2014. Leseräume Ausgabe 4, S. 49–77.

Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett Kallmeyer.

Dehn, Mechthild mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff (2013): Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin: Cornelsen.

Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra; Kruse, Norbert (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz.

Dellwing, Michael (2014): Zur Aktualität von Erving Goffman. Wiesbaden: Springer VS.

Dellwing, Michael/Prus, Robert (2012): Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf; Lucius-Hoene, Gabriele (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (5), S.166–183. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf>. Zuletzt abgerufen am 01.10.2022.

Derecik, Ahmet/Deinet, Ulrich (2013): Informelles Lernen in der Ganztagsgrundschule als Beitrag zur Lebensbewältigung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (2), S.115–126.

Diaz Meyer, Marianela/Schneider, Manuela/Marquardt, Christian/Knopf, Julia/Luptowicz, Corinna (2017): Schreibmotorische Förderung bei Erstklässlern: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: *Didaktik Deutsch*, 43, S. 33–56.

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2018): Koordination im Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin/Proske, Matthias (Hg.): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103–122.

Dudenredaktion (o. J.): Prozess. In: Duden online. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Prozess>. Zuletzt abgerufen am 01.10.2022.

Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik. 5. akt. und korr. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eberle, Thomas Samuel (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S. 245–279.

Eckermann, Torsten (2017): Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eisenberg, Peter (1985): Graphemtheorie und phonologisches Prinzip. Vom Sinn eines autonomen Graphembegriffs. In: Gerhard Augst (Hg.): Graphematik und Orthographie. Neuere Forschungen der Linguistik, Psychologie und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M., Bern, New York: Peter Lang, S. 122–127.

Eisenberg, Peter (2016): Phonem und Graphem. Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Dudenredaktion (Hg.): Duden. Die Grammatik. Berlin: Duden.

Engel, Nicolas (2021). Organisieren. In: Budde, Jürgen/Eckermann, Thorsten (Hg.): Studienbuch pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ergert, Margit/Koch, Alexandra/Endisch, Judith/Diaz Meyer, Mariana/Schneider, Manuela (2020): Visualisierung – Übersichtliche und gut strukturierte handschriftliche Lernunterlagen erstellen Handreichung für Pädagoginnen und Pädagogen in Grundschulen: https://www.hs-tutorials.eu/images/Handreichungen/HS-Tutorials_Modul_4_Schule.pdf. Zuletzt abgerufen am 08.03.2023.

Eschrich, Ulrike/Misterek, Julia (2022): „Also dann sind hier so Fädchen und dann hängen die sich hier rein...“ – Grundschulkinder beim Experimentieren zum Klett-Prinzip beobachten. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hg.): Lernprozessbeobachtungen im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS, S.117–134.

Fabel-Lamla, Melanie/Pietsch, Susanne: Vom Beobachten zum Handeln im Lehrerberuf. Herausforderungen und Prozessstrukturen bei der Bearbeitung pädagogischer Problemsituationen. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2012, S. 281–300.

Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.03.2023.

Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38, S. 115–136.

Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, A. (Hg.) Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 253–277.

Fiehler, Reinhard (1999): Was tut man, wenn man „kooperativ“ ist? Eine gesprächsanalytische Explikation der Konzepte ‚Kooperation‘ und ‚Kooperativität‘. In: Mönnich, Annette/Jaskolski, Ernst W. (Hg.): Kooperation in der Kommunikation. München und Basel, S. 52–58.

Fiehler, Reinhard (2000): Gesprochene Sprache – gibt’s die? In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2000, 93–104.

Finster-Setzler, Caroline/Riemke, Bernd (2017): Einfache Logicals für Kinder. Augsburg: Auer.

Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E./Marshall, J.C./Colheart, M (Hg.): Surface Dyslexia. London: Erlbaum, S. 300–330.

Frith, Uta (1986): A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, S. 67–81.

Funke, Reinold (2014): Erstunterricht nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens - Eine metaanalytische Bestandsaufnahme Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2014) 36, S. 21–41.

Gertz, Jan Christian/Schultz, Sandra/Šimek, Jakub/Wallenwein, Kirsten (2015): Abschreiben und Kopieren. In: Meier, Thomas/Ott, Michael R./Sauer, Rebecca (Hg.): Materiale Textkulturen. Berlin: De Gruyter, S. 586–595.

Glück, Helmut (2010): Schrift. In: Glück, Helmut (Hg.): Metzler Lexikon Sprache, 591. Stuttgart: Metzler.

Goffman, Erving (1969): Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Peter Weber-Schäfer und einem Vorwort von Ralf Dahrendorf.

Graf, Ulrike (2012): Was tut ein Kind, wenn es etwas tut? Kinder in ihren Lernprozessen begleiten lernen als Aufgabe der Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich. In: Kosinar, Julia/Koljaj, Ursula (Hg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 15–28.

Günther, K. B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32–54.

Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackbarth, Anja/Mehlem, Ulrich (2019): Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauttabelle in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 1/2019.

Haitink, Annelien/Haenen, Jacques (2002): Kooperatives Lernen. Teamlernstrategien und wie sie funktionieren können. In: *Fremdsprache Deutsch* 26, S. 18–22.

- Hee, Katrin (2018): Das Aufzeichnungsmedium als Interaktant – Zur „Invasivität“ empirischer Forschung. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer. S. 365–383.
- Heinzel, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königeter, Stefan (Hg.): *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 40–52.
- Heinzel, Friederike (2012): Der Blick auf Kinder. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VL, S.173–185.
- Heinzel, Friederike (2022): Interaktion und Beziehungen von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster, New York: Waxmann, S.110–119.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2018). Gesprächsanalyse. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Hohengehren: Schneider.
- Helmke, Andreas (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 630–643.
- Helmke, Andreas (2015): Vom Lehren zum Lernen. Paradigmen, Forschungsstrategien, Kontroversen. In: Rolff, Hans-Günther (Hg.): *Handbuch der Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 33 – 43.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster - New York: Waxmann, S. 103–125.
- Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (2013): Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung - eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 59. Jahrgang/Heft 3. Beltz/Juventa, S. 283–290.
- Herrle, Matthias (2018): Soziale Ordnungen im Umgang mit Aufgaben: Interaktionsanalytische Perspektiven auf Fachlichkeit in Unterrichtsprozessen. In: Martens, Matthias./Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin./Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125–138.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videografie*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzmann, Petra (2018): Lernen sichtbar machen. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–188.
- Hitzler, Sarah (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2022): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen und Basel: Francke. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.

Höck, Gyde (2015): *Ko-Konstruktive Problemlösegespräche im Mathematikunterricht: Eine Studie zur lernpartnerschaftlichen Entwicklung mathematischer Lösungen unter Grundschulkindern*. Münster: Waxmann.

Honig, Michael-Sebastian (1996): *Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 3, S. 325–345.

Hopf, Christel (2016): *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VL.

Hurschler Lichtsteiner, Sibylle (2020): *Differenzierende Beurteilung der Handschrift – ein Bestandteil der Schreibförderung*. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* (3), S. 1–26.

Hurschler Lichtsteiner, Sibylle/Saxer Geiger, Andrea/Wicki, Werner (2010): *Schreibmotorische Leistungen im Primarschulalter in Abhängigkeit vom unterrichteten Schrifttyp*. PHZ Luzern.

Hüttis-Graff, Petra (2018): *Beobachten als didaktische Aufgabe*. In: Dehn, Mechthild (Hg.): *Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen, S.152–163.

Hüttis-Graff, Petra/Prause, Anja (2021): *Richtig schreiben von Anfang an – Materialpaket zum entdeckenden Lernen mit dem Bild-Wörterbuch in Klasse 1*. Verfügbar unter <https://li.hamburg.de/bild-woerterbuch/>. Zuletzt abgerufen am 01.10.22.

Isler, Dieter (2016). *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern*. Beltz Juventa.

Isler, Dieter/Philipp, Maik/Tilemann, Friederike (2010): *Lese- und Medienkompetenzen. Modelle, Sozialisation und Förderung*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.

Jagemann, Sarah/Weinhold, Swantje (2017): *Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung*. In: Philipp, Maik (Hg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Juventa Beltz, S. 216–235.

Jagemann, Sarah/Weinhold, Swantje (2018): *Schriftspracherwerb*. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 253–270.

Jagemann, Sarah/Weinhold, Swantje/Bormann, Franziska (2023): *Ko-Konstruktionen über das Schriftsystem – Eine Herausforderung für Lehrende, Lernende und die fachdidaktische Forschung*. In *Zeitschrift für Grundschulforschung* 16, S. 21–40.

Jähn, Daniela/Wagener, Matthea (2022): *„Dass der Mensch nicht mehr atmen müsste“ – Grundschulkind im Fachgespräch über den Menschen beobachten*. de Boer, Heike Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hg.): *Lernprozessbeobachtung im fachdidaktischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–116.

Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (2019): Schriftsprache erwerben - Didaktik für die Grundschule. 5. aktualisierte Neuauflage. Berlin: Cornelsen.

Johnson/Johnson, (1994): Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon.

Joß, Cornelia (2018): Lesegespräche für Erstleser – eine qualitative Studie in Klasse 1 und 2. Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Kultur- und Naturwissenschaften. Verfügbar unter <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/616/file/Lesegespraech.pdf>. Zuletzt abgerufen am 15.03.2023.

Jordan, Alexander/Ross, Nathalie/Krauss, Stefan/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael/Löwen, Katrin/Brunner, Martin/Kunter, Mareike (2006): Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im Coactiv-Projekt. Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 8. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Kaendler, Celia/Wiedmann, Michael/Rummel, Nikol/Spada, Hans (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27, S. 505–536.

Kardorff, Ernst von (1991): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt, S. 3–10.

Keller, Reiner (2012): *Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kleinbub, Iris (2010): *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Kleinknecht, Marc (2019): Aufgaben und Aufgabenkultur. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. 12, 1, S. 1–14.

Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Maier, Uwe/Metz, Kerstin (2013). Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In: Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hg.): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–46.

Klicpera, Christian/Schabmann, Alfred/Gasteiger-Klicpera, Barbara/Schmidt, Barbara (2017). *Legasthenie – LRS (5.Aufl.)*. München: Reinhardt.

Klieme, Eckhard (2019): Unterrichtsqualität. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Handbuch Schulpädagogik*, (1), S. 393–408.

Knoblauch, Hubert (2014): *Wissenssoziologie*. 3. Aufl. Stuttgart: utb.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 587–604.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* Band 35 Heft 3, S. 346–375.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania*. Französisch, Italienisch, Spanisch. Berlin, New York: De Gruyter.

Kordulla, Agnes (2017): *Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule*. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Köster, Juliane (2016): *Aufgaben im Deutschunterricht*. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Stuttgart: Klett Kallmeyer.

Krummheuer, Götz (1992): *Lernen mit Format*. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie; diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Krummheuer, Götz (2002): *Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags – entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundunterricht*. In: Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): *Forum Qualitative Schulforschung 2*. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske + Budrich; S. 41-59.

Krummheuer, Götz (2007): *Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule*. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hg.): *Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 61–86.

Krummheuer, Götz (2012). *Interaktionsanalyse*. In: Heinzel, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung*. Ein Überblick zur Forschungsperspektive kindlicher Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): *Paraphrase und Traduktion*. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim: Beltz - Deutscher Studienverlag.

Krummheuer, Götz/Fetzer, Marei (2005): *Der Alltag im Mathematikunterricht: Beobachten, Verstehen, Gestalten*. Heidelberg, Berlin: Spektrum.

Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske & Budrich.

Kruse, Norbert (2022): *Forschungen zu Perspektiven von Kindern auf den Deutschunterricht in der Grundschule*. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, S.340–349.

Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (2016): *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Entstehung und Zielsetzung dieser Publikation*. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (Hg.): *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt, S. 7–17.

Kruse, Norbert/Reichardt, Anke/Riegler, Susanne (2021): *Materialität des Schrifterwerbs*. Umriss eines Forschungsprogramms zur Praxis des Lesen- und Schreibenlernens im institutionellen Kontext. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke/Riegler, Susanne (Hg.): *Materialität des Schrifterwerbs*. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Erich Schmidt, S. 7–24.

Kruse, Norbert/Schüler, Lis (2021): Kritische Betrachtungen zu Diskurslinien der Schriffterwerbsdidaktik. In: Schüler, Lis (Hg.): Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Hannover: Klett Kallmeyer. S. 111–125.

Kürzinger, Anja/Pohlmann-Rother, Sanna/Hess, Miriam (2017): Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Unterricht – Eine videogestützte Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (5), S. 636–656.

Kürzinger, Anja/Pohlmann-Rother, Sanna/Hess, Miriam/Lipowsky, Frank (2018): Aufgabenstellungen und ihre Bedeutung für die Textqualität von Schülerinnen und Schülern im Anfangsunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46 (3), S. 327–343.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Lange, Jochen/Wiesemann, Jutta (2019): In Bearbeitung. Schulische Aufgaben als feldübergreifende Kooperationsform. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG)* (Diskussionsbeitrag zum Schwerpunktthema: Aufgabenkultur und Aufgabenqualität). H. 1, Jg. 12, 2019, S. 135–148.

Last, Sandra (2021a): ‚Was is denn n [ai]?’ – Sprechen über Schrift. In: Schüler, Lis (Hg.): *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten*. Hannover: Klett/Kallmeyer, S. 131–138.

Last, Sandra (2021b): ‚Genau, das ist das Knifflige zu unterscheiden!’ - Die Komplexität fachlicher Gespräche im sprachlichen Anfangsunterricht. In: Böhme, Nadine/Dreer, Benjamin/Hahn, Heike/Heinecke, Sigrid/Mannhaupt, Gerd/Tänzer, Sandra (Hg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–171.

Lenhard, Wolfgang (2019): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. 2. akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: das Netz.

Lingnau, Beate/Mehlem, Ulrich (2012): Interaktive Entstehung von Wortschreibungen mehrsprachiger Kinder im ersten Schuljahr. In: Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan Zeynep (Hg.): *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 143–161.

Lipowsky, Frank/Herrmann, Maik/Ludwig, Miriam/Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike/Kruse, Norbert (2013): Textrevisionen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebungen und die soziale Kohäsion der Gruppe? *Unterrichtswissenschaft*, 41(1), S. 38–56.

Lotz, Miriam (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.

Maak, Diana/Ricart Brede, Julia (2014): Empirische Erfassung von Invasivität in videografierten Lehr-Lernsituationen: Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungssystems. In: Neumann, Astrid/Mahler, Isabelle (Hg.): *Empirische Methoden*

der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 151–173.

Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik Kollegbuch, 120).

Maier, Uwe/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin/Schymala, Martin/Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 1, S. 84–96.

Malecki, Christine K./Jewell, Jennifer (2003): Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes. *Psychology in the Schools*, 40 (4), S. 379–390.

Martens, Matthias (2018): Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 207–222.

Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social Organisation in the Classroom* London: Harvard University Press.

Meletis, Dimitrios (2020): *The nature of writing. A theory of grapholinguistics. Grapholinguistics and Its Applications*; 3). Brest: Fluxus Editions.

Merklinger, Daniela (2010): ‚Lernendes Schreiben‘ am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. In: Thorsten Pohl/Torsten Steinhoff (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS)) 7, S. 117–142. Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/157772126.pdf>. Zuletzt abgerufen am 15.03.2023.

Merklinger, Daniela (2011/2018²): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik - Reihe B (KöBeS-B) 1. Zweitveröffentlichung der gleichnamigen Dissertation von 2011.

Merklinger, Daniela (2014): Texte schreiben. Zum Gebrauch von Textmustern herausfordern. In: *Grundschule Deutsch*, Heft 43, S. 4–7.

Merklinger, Daniela (2015): Gemeinsames Schreiben am Schulanfang. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*. 45 (2), S. 90–104.

Merklinger, Daniela (2015): Vorlesen in der Schule. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hg.): *Erzählen - vorlesen - zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main, S. 88–97.

Merklinger, Daniela (2016): Beobachten am Schulanfang: Spiel mit Schrift. In: *Die Grundschulzeitschrift*, H. 292/293, S. 38–41.

Merklinger, Daniela (2020): „Oder Wen sieht die Tigerin wie seine Mutter ...“ Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher interaktiv entfalten. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hg.): *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*. Trier, S.57–82.

Merklinger, Daniela (2021): Kinder diktieren Kindern. In: Schüler, Lis (Hg.): *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten*. Hannover: Klett-Kallmeyer, S. 141–144.

Merklinger, Daniela (2022a): Beobachtungsprotokolle schreiben: Herausforderungen und Stolperstellen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hg.): Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: VS-Springer, S. 37–64.

Merklinger, Daniela (2022b): Professionalisierung durch Beobachten. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hg.): Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: VS-Springer. S. 79–98.

Merklinger, Daniela/Last, Sandra (2019a): Aufgabenbezogene Lernprozessbeobachtung als phasen-übergreifendes Thema in der Grundschulbildung. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VL, S. 71–80.

Merklinger, Daniela/Last, Sandra (2019b): Ergebnisbericht des Teilprojektes „Aufgabenbezogene Lernprozessbeobachtung als Diagnosemöglichkeit im sprachlichen Anfangsunterricht“. Unveröffentlichter Projektbericht.

Meuser, Michael (2018). Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf et al. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Stuttgart: UTB, S.206–209.

Michels, Tilde/Michl, Reinhard (2015): Es klopft bei Wanja in der Nacht. München: Ellermann.

Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt am Main.

Mochalova, Maria (2017): Schreiben in der Schuleingangsphase: eine videobasierte Untersuchung von Schreibpraktiken mehrsprachiger Kinder. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.

Mondada, Lorenza (2012). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. In: Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Video analysis. Frankfurt: Peter Lang, S. 51–67.

Müller, Bettina/Križan, Ana/Hecht, Teresa/Richter, Tobias/Ennemoser, Marco (2013): Leseflüssigkeit im Grundschulalter: Entwicklungsverlauf und Effekte systematischer Leseförderung. Lernen und Lernstörungen, 2. Bern: Verlag Hans Huber Hogrefe AG, S. 131–146.

Namour, Nicole (2014): Jo-Jo Fibel. Arbeitsheft. Berlin: Cornelsen.

Naujok, Natalie (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Beltz.

Naujok, Natascha (2002): Formen von Schülerkooperation aus der Perspektive Interpretativer Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, Georg, Arno Combe, Werner Helsper u. Bernhard Stelmaszyk (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 2: Interpretative Unterrichtsforschung und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 61–80.

Naujok, Natascha (2010). Interpretative Unterrichtsforschung in der Grundschule. In: Heinzl, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 16–28.

- Naujok, Natascha (2021): Grundschulkindern im Umgang mit Geschriebenem – Literale Praktiken aus Perspektive der Interpretativen Unterrichtsforschung. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke/Riegler, Susanne (Hg.): Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Erich Schmidt, S. 47–70.
- Naujok, Natascha/Brandt, Birgit/Krummheuer, Götz (2008). Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 779–799.
- Nell-Tuor, Nadine (2019): Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings. In: Hauser, Stefan/Nell-Tuor, Nadine (Hg.): Sprache und Partizipation im Schulfeld. Bern: hep, S. 132–161.
- Nemeth, Lea/Denn, Ann-Kathrin/Hirstein, Anastasia/Lipowsky, Frank (2019). Interaktionen von Schülerinnen und Schülern in kooperativen Lernsituationen. In: Schäfer, Larena/Verriere, Katharina (Hg.): Interaktion im Klassenzimmer. Forschungsgeleitete Einblicke in das Geschehen im Unterricht Wiesbaden: Springer VS, S. 51–73.
- Nickel, Sven (2007): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In: Graf, Ulrike/Moser Opitz, Ulrike (Hg.). Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler, S. 87–104.
- Nitsche, Kai/Gietl, Kathrin (2017): Individuelle Förderung in Ganztagsgrundschulen: Ein Projekt zur Unterstützung bildungsbenachteiligter Kinder im Schriftspracherwerb. In: Sigel, R./Inckemann, E. (Hg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161–169.
- Nottbusch, Guido (2017): Graphomotorik. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 125–138.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hg.): Sprache gebrauchen, Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, S. 63–84.
- Odersky, Eva (2018): Handschrift und Automatisierung des Handschreibens. Eine Evaluation von Kinderschriften im 4. Schuljahr, Berlin: J. B. Metzler.
- Odersky, Eva (2020): Handschriften und Automatisierung des Schreibens in der 4. Jahrgangsstufe. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hg.): Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 216–220.
- Odersky, Eva/Speck-Hamdan, Angelika/Mahrhofer-Bernt, Christina/Marquardt, Christian (2021): Handschriften und Handschreiben in der Schule – Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch 51. Baltmannsweiler: Schneider, S. 78–92.
- Ohlhus, Sören (2017): Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Hauser, Stefan/Luginbühl,

Martin (Hg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: Hep, S. 124–157.

Panagiotopoulou, Argyro (2006): Lernbeobachtung im Unterrichtsalltag - die Intention der erwachsenen Lehrenden und die Perspektive der lernenden Kinder. In: Graf, Ulrike/Moser Opitz, Elisabeth (Hg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Bd. 4. Hohengehren: Schneider, S. 30–39.

Pauli, Christine (2012): Kodierende Beobachtung. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Springer, S. 45–63.

Petko, Dominik/Monika Waldis/Christine Pauli/Reusser, Kurt (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. ZDM 35 (6), S. 265–280.

Pfab, Werner (2021): Kommunikation denken. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Philipp, Maik (2014): Leseunterricht in der Grundschule – vom Ist-Zustand und vom Soll-Zustand. Was Beobachtungsstudien lehren. In: Valtin, Renate; Tarelli, Irma (Hg.): Lesekompetenz stärken – evidenzbasierte Maßnahmen und Programme. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 122–165.

Philipp, Maik/Jambor-Fahlen, Simone (2022). Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten. Beltz Juventa.

Primus, Beatrice/Wagner, Lutz (2014): Buchstaben-Komposition. In: Roussel, Martin/Ohashi, Ryosuke (Hg.): Buchstaben der Welt – Welt der Buchstaben. München: Wilhelm Fink, S. 33–58.

Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–24.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse In: Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–38.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282–301.

Reh, Sabine (2012a): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen: Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–25.

Reh, Sabine (2012b): Mit der Videokamera beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–165.

Reh, Sabine (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64, H. 1, S. 61–70.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian (2015): Die Transformation von Lernkulturen: Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagsschulforschung. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–62.

Reichardt, Anke (2021): Das geteilte Blatt beim kollaborativen Schreiben. Wie das In-Gebrauch-Nehmen eines Schreibblatts literale Praktiken sichtbar macht. In: Kurse, Norbert/Reichardt, Anke/Riegler, Susanne (Hg.): Materialität des Schrifterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Erich Schmidt, S. 189–208.

Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.

Reusser, Kurt (2013): Aufgaben das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Verfügbar unter http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/87667/1/Reusser_profil.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.03.2023.

Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 25–58.

Richter, Tobias/Müller, Bettina (2017): Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In: Philipp, Maik (Hg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Juventa, S. 51–66.

Riegler, Susanne (2016): Schrift gebrauchen, Schrift verstehen. Orthografieerwerb im Spannungsfeld zwischen sinnhaftem Schreiben und Systematik der Schrift. In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (Hg.): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt, S. 55–66.

Röber, Christa/Häusle, Rafaela/Berchtold, Magdalena (2019): Die Kinder vom Zirkus Palope. Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken. Buch 1: Erste Wörter und Sätze. 2. Aufl.

Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola., Nix, Daniel/Gold, Andreas (2010): Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 15, S. 33–58.

Sauerborn, Hanna (2018): Auf dem Weg zur Schrift. Überlegungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. In: *Deutsch differenziert* (2), S. 6–8.

Saussure de, Ferdinand (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter. (Übersetzung der frz. Originalausgabe v. 1916 Herman Lommel, seit der mit neuem Register und einem Nachwort von Peter von Polenz)

Scheerer-Neumann, Gerheid (1990): Sa: Sa:tä:l Sattel: Leseprotokolle unter der Lupe. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude, S. 258–266.

Scheerer-Neumann, Gerheid (2018): Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. 2. aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Schelle, Carla (2021): Funktionen von Fallarbeit in der Forschung. Fallverständnisse und Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 127–150.

Schlesier, Juliane/Wagener, Uta/Moschner, Barbara (2019): Beobachtung als Methode zur Erforschung des selbstregulierten Lernens bei Grundschulkindern. In: Hartnack, Florian (Hg.): *Qualitative Forschung mit Kindern*. Wiesbaden: Springer VL, S. 279–310.

Schmidt, Romina (2020): Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.

Scholz, Gerold (2009): Woher weiß das Kind, was es sagen soll? Über die Beziehung zwischen Generation und Institution. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS, S. 105–119.

Schründer-Lenzen, Agi (2009): *Schriftspracherwerb und Unterricht*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Schründer-Lenzen, Agi (2013): *Schriftspracherwerb und Unterricht*. 4. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Schüler, Lis (2021): Elementare Schriftkultur. In: Schüler, Lis (Hg.): *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 7–26.

Schulz, Marc (2014): Ethnografische Beobachtung. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Karl Uwe (Hg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–235.

Selting, Margret (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 10, S. 353–402.

Shachar, Hanna (2003): Who gains what from co-operative learning. An overview of eight studies. In: Gillies, Robyn M./Ashman, Adrian F. (Hg.): *Cooperative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. New York: Routledge Falmer.

Slavin, Robert E. (1995): *Collaborative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, Robert E. (1996): Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), S. 43–69.

Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Mortag, Iris/Herfter, Christian/Melzer, Susan/Hempel, Christopher/Hallitzky, Maria (2018): Wer sagt, was 'Sache' ist? Die Konstitution der fachlichen 'Sache' in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Kolja (Hg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 55–68.

Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen In: Brinker, Klaus (Hg.): Handbuch der Sprach- und Kommunikationsforschung „Text- und Gesprächslinguistik“. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1241–1251.

Spitzmüller, Jürgen (2013): Graphische Variation als soziale Praxis. Eine soziolinguistische Theorie skripturaler Sichtbarkeit. Berlin/Boston: De Gruyter.

Spitzmüller, Jürgen (2016): Typographie. In: Dürscheid, Christa (Hg.): Einführung in die Schriftlinguistik. 5. aktual. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.209–241.

Steen, Pamela (2011): „wir kriegen alles mit: lauschangriff“ – Positionierung und Typisierung in der Identitätsherstellung einer urbanen Randgruppe. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (12), S. 199–222.

Steger, Hugo 1967: Gesprochene Sprache. Zu ihrer Typik und Terminologie. In: Satz und Wort im heutigen Deutsch. Düsseldorf: Schwann, S. 259–291. (= Sprache der Gegenwart 1)

Sturm, Afra/Nänny, Rebekka/Wyss, Stefanie (2017): Entwicklung von hierarchieniedrigen Schreibprozessen. In: Philipp, Maik (Hg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz Juventa. S. 84–104.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippel, Rudolf (2007). BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Tervooren, Anja (2019): Verstehen in schulischen Kontexten. Die ethnographische Haltung und das Forschende Lernen in der Lehrer*innenbildung. In: Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hg.): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 199–220.

Thiele, Jens (2005): Im Bild sein...Zwischen den Zeilen lesen. Zur Interdependenz von Bild und Text in der Kinderliteratur. In: Oetken, Mareile (Hg.): Texte lesen Bilder sehen. Beiträge zur Rezeption von Bilderbüchern. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 11–29.

Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt: Suhrkamp.

Tuma, René/Knoblach, Hubert/Schnettler, Bernt (2013): Videographie. Einführung in die Video-Analyse sozialer Situationen. Springer-VS.

Urban, Michael/Cloos, Peter/Meser, Kapriel/Objartel, Vanessa/Richter, Annette/Schulz, Marc/Thoms, Sören/Velten, Jenny/Werning, Rolf (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen: Barbara Budrich.

Valtin, Renate (2003): Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter, u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 2, Paderborn: Schöningh, S. 760–771.

Valtin, Renate (2010): Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? L.O.G.O.S. Interdisziplinär, Ausgabe 1, S. 4–11. Verfügbar unter

https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/426/2010_2_Valtin_PDF.pdf
. Zuletzt abgerufen am 15.03.2023.

Valtin, Renate (2020): Schreibenlernen erfordert mehr als „phonologische Bewusstheit“. Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung sprachanalytischer Fähigkeiten von Schulanfängern. Formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in: Valtin, Renate/Naegele, Ingrid (Hg.): „Schreiben ist wichtig!“. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V. 1994, S. 23–53. (Beiträge zur Reform der Grundschule; 67/68). Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21177/pdf/Valtin_2020_Schreibenlernen_erfordert_mehr.pdf. Zuletzt abgerufen am 15.03.2023

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2009): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. 2. überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.

Vogel, Cathrin (2022): „Leiter (-) von vorne“ - Ein Anlautspiel im Kontext von Mehrsprachigkeit beobachten. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra: Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: VS Springer. S. 183–202.

Wagener, Matthea (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung; zur Textkompetenz am Schulanfang mit 296 Schülertexten aus Klasse 1. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Weinhold, Swantje (2006): Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit didaktischer Konzepte. In: Weinhold, Swantje (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Baltmannsweiler: Schneider, S. 120–151.

Weinhold, Swantje (2008): Texte schreiben (Schriftliche Kommunikation). In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hg.): Taschenbuch Grundschule, Bd. 4: Fachliche und überfachliche Gestaltungsbereiche. Baltmannsweiler: Schneider, S.16–31.

Weinhold, Swantje (2009): Effekte methodisch-didaktischer Konzepte auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Ergebnisse einer Longitudinalstudie in den Jahrgangsstufen 1-4. In: Didaktik Deutsch, 29, S. 53–75.

Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett Kallmeyer.

Wills, Jane (1996): A Framework for Task-Based Learning. Edingburgh Gate: Longman.

Wygotski, Lew (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Zettl, Evamaria (2019): Teilhabe an literalen Praktiken in einer Kindertagesstätte. leseforum.ch: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis 2, S. 1–15.

Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hg.): Schüler im Schulbetrieb: Berichte u. Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek: Rowohlt, S. 29–121.

Zinnecker, Jürgen (2001): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München: Juventa.

Anhang

Gesprächsinventar und Aufgabenprodukt

Abschreibaufgabe/Schreibaufgabe Würfelsatz: Jan und Leo

Gesprächsname:	Abschreibaufgabe Würfelsatz Jan und Leo
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	16:54 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Jan, Leo, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht einerseits darin, zu dem Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ einen Würfelsatz in die richtige Reihenfolge zu bringen. Danach sollen die Schüler*innen die Geschichte weiterschreiben, die genaue Aufgabenstellung lautet: „Wie könnte es weitergehen? Schreibe in der Sprache der Geschichte.“

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-00:45	01-32	Ordnen des Würfelsatzes (1. Aufgabe, Teil I) Leo liest die einzelnen Würfelsatzteile vor und verbindet sie mit seinem Bleistift. Auch Jan sucht und ordnet.	Jan, Leo, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:45- 05:46	33-138	<p>Abschreiben des Würfelsatzes (1.Aufgabe, Teil II)</p> <p>Jan fragt Leo ob man dort eine Geschichte schreiben soll. Leo hebt die Schultern. Jan beginnt, den ersten Teil des Würfelsatzes abzuschreiben <Wanja deckt> und gibt den Stift an Leo weiter: „schreib du mal weiter.“</p> <p>Leo schreibt <sich Auch wieder zu>. Beide Schüler wechseln sich beim Schreiben ab. Es findet wenig Interaktion oder Aushandlung statt. Getätigte Äußerungen beziehen sich auf die Arbeitsteilung. Ein vergessenes Wort (<und>) wird hinzugefügt, das Abgeschrieben wird ausradiert und neu wieder aufgeschrieben.</p> <p>Kurze Aushandlung der Schreibweise von <und>.</p>	Jan, Leo, Erwachsene
05:47- 08:20	139-142	<p>Lautsprecherdurchsage</p> <p>Eine Lautsprecherdurchsage ertönt, die zum Thema „Loben“ ca. 3 Minuten lang läuft. In dieser Zeit schreiben Leo und Jan den zweiten Teil des Würfelsatzes („Gut Nacht! Und angenehme Ruh!“) abwechselnd ab. Sie sprechen in dieser Zeit nicht miteinander.</p>	Jan, Leo
08:31- 08:50	143-166	<p>Überarbeitung des Abgeschriebenen</p> <p>Leo weist Jan darauf hin, dass auf dem abgeschriebenen Blatt nun zweimal „Ruh“ steht. Jan radiert eines davon aus.</p>	Jan, Leo
08:51- 09:25	167-191	<p>Die Bearbeitung der freien Schreibaufgabe besprechen</p>	Jan, Leo

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Leo und Jan besprechen, was in der Aufgabe zu tun ist. Zuerst wird die Aufgabenstellung gelesen, dann in eigenen Worten wiedergegeben.	
09:26-10:39	192-216	Die Verschriftung einer Schreibidee aufeinander verteilen	Jan, Leo
		Leo und Jan überlegen, was sie in der Aufgabe machen sollen, lesen die Aufgabenstellung. Überlegen und suchen nach einer Schreibidee. Leo macht einen Vorschlag, dem Jan zustimmt. Leo weist Jan und sich Verschriftungstätigkeiten zu. Er beginnt mit der ersten Phrase: <Wanja ist net>.	
10:40-12:21	217-280	Verschriftung der zweiten Phrase und Frage: „Wird Hase mit zwei es?“	Jan, Leo
		Jan schreibt den Satz weiter und fragt Leo, ob Hase mit zwei <s> geschrieben wird. Jan möchte beim Wort <Friert> das Blatt an Leo zurückgeben, dieser lehnt ab.	
12:22-13:45	281-331	Wiederholung des zuvor Geschriebenen Leo kündigt an, dass er wieder das Gleiche schreiben wird. Leo schreibt erneut <Wanja ist ned>. Jan und Leo unterhalten sich über die Differenz der Schreibweise <d> und <t>. Leo verändert das <t> zu einem <d>.	Jan, Leo
13:46-14:49	332-373	Verschriftung der vierten Phrase: Schreiben von Fuchs	Jan, Leo

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Jan lautiert mehrfach das [k], schreibt hinter <Fu> nicht weiter. Leo übernimmt den Stift und fügt ein <chs> hinzu. Jan schreibt noch einmal <Friert> auf.	
14:50- 15:22	374-391	Wiederholung des zuvor Geschriebenen: „Ich schreib immer den gleichen Text“ Leo sagt, er schreibe immer den gleichen Text und schreibt erneut <Wanja ist ned>. Jan sagt, dass sie daraufhin nur noch den Satz mit dem Bären schreiben müssen und hält fest, dass er dies nicht schreibt. Leo sagt, er solle dies schreiben.	Jan, Leo
15:23- 16:27	392-414	Verschriftung der sechsten Phrase: Frage nach der Schreibung von Bär Jan schreibt den letzten Teil <Der Bär friert ein>. Jan schreibt <Be> auf, Leo sagt, dass Bär mit einem <ä> geschrieben werde. Jan stimmt zu. Fragt daraufhin, wie das ä geht.	Jan, Leo
16:28- 16:54	Kein Transkript	Beendigung des Arbeitsprozesses Jan beendet seine Schreibung und sagt, dass sie nun fertig sind und packen ein. Jan sagt es ging gut, was Leo bestätigt.	Jan, Leo

Aufgabenprodukt Abschreibaufgabe/Schreibaufgabe Würfelsatz: Jan und Leo

Name: _____

Bringe den Würfelsatz in die richtige Reihenfolge.

Wanja sich zu: Auch deckt wieder

»Gut Nacht Ruh!«
angenehme und

Wanja deckt sich Auch wieder,
zu: »Gut Nacht und angenehme Ruhe!

Wie könnte es weitergehen? Schreibe in der Sprache der Geschichte.

Wanja ist ned der Hase
friet. Wanja ist ned der Fuchs
friet. Wanja ist ned der Bär
friet.

Arbeitsblatt erstellt von Lehrperson

*Gesprächsinventar und Aufgabenprodukt
Abschreibeaufgabe/Schreibeaufgabe Würfelsatz: Ella und Melanie*

Gesprächsname:	Abschreibeaufgabe Würfelsatz Ella und Melanie
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	15:56 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Ella, Melanie, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht einerseits darin, zu dem Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ einen Würfelsatz in die richtige Reihenfolge zu bringen. Danach sollen die Schüler*innen die Geschichte weiterschreiben, die genaue Aufgabenstellung lautet: „Wie könnte es weitergehen? Schreibe in der Sprache der Geschichte.“

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-01:07	01-21	Aufgabenverteilung Nachdem die Erwachsene die Kamera in Betrieb genommen hat, erteilt sie den Schülerinnen die Erlaubnis, laut miteinander zu sprechen. Daraufhin beginnen Ella und Melanie untereinander zu klären, wie sie beim Lösen der gestellten Aufgabe vorgehen wollen. Ella macht verschiedene Vorschläge. Die Schülerinnen einigen sich darauf,	Ella, Melanie, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		die Wörter abwechselnd aufzuschreiben.	
01:08-09:10	22-45 46-85	Abschreiben des Würfelsatzes (1.Aufgabe, Teil II) Der erste Würfelsatz wird abgeschrieben. Melanie legt sich das Arbeitsblatt zurecht und beginnt das erste Wort zu schreiben. Im Anschluss übernimmt Ella das Blatt und notiert das zweite Wort. Die Schüler*innen schieben zumeist wortlos das Arbeitsblatt hin und her. Bei kleineren Rückfragen besprechen sich die Schülerinnen kurz. Der zweite Würfelsatz wird abgeschrieben. Ella benennt erneut die Reihenfolge. Das Abschreiben wird durch eine Lautsprecherdurchsage eine Unterbrechung der Arbeitsphase. Melanie arbeitet zunächst weiter, bevor sie der Durchsage zuhört und das Schreiben einstellt.	Ella, Melanie
09:11-09:56	86-98	Beendigung der ersten Arbeitsphase Nachdem alle Satzteile notiert sind, beendet Ella die erste Arbeitsphase und sagt: „Fertig!“ Ella und Melanie ergänzen ihre Namen auf dem Arbeitsblatt. Beide Kinder schreiben ihren eigenen Namen auf. Die Erwachsene fordert die Schülerinnen dazu auf, sich mit der zweiten Aufgabe zu beschäftigen. Sie erklärt ihnen, dass sie sich in diesem Teil eigene Gedanken zu dem weiteren Verlauf der Geschichte machen und aufschreiben dürfen.	Ella, Melanie
09:57-15:11	99-161	Formulierungsvorschlag äußern, Verschriftung aufteilen	Ella, Melanie, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Die Schülerinnen scheinen sich zunächst ihre eigenen Gedanken zu machen. Melanie teilt Ella ihre Idee mit und die beiden Schülerinnen einigen sich darauf. Wie zuvor wechseln sie sich beim Abschreiben nach jedem geschriebenen Wort ab. Bei einzelnen Wörtern sprechen sie sich über die Schreibung ab.	
15:12- 15:56	162-167	Abschluss der gesamten Arbeitsphase Melanie schreibt das letzte Wort. Danach scheinen Ella und Melanie zu beschließen, dass die zweite Aufgabe ausreichend bearbeitet ist und packen ihre Stifte weg. Sie geben der Studentin Bescheid, dass sie fertig sind. Diese fordert sie auf, noch einen Moment abzuwarten. Die Kinder nehmen ihre Mäppchen und verlassen den Arbeitsplatz.	Ella, Melanie, Erwachsene

Aufgabenprodukt Abschreibaufgabe/Schreibaufgabe Würfelsatz: Ella und Melanie

Name: Melanie Ella

Bringe den Würfelsatz in die richtige Reihenfolge.

Wanja sich zu: Auch deckt wieder

>Gut Nacht Ruh!<

angenehme und

Wanja deckt sich Auch
wieder zu: >Gut Nacht und
angenehme <Ruh!

Wie könnte es weitergehen? Schreibe in der Sprache der Geschichte.

Die Tiere Frage Wanja
OB Sie Rein Kommen
Dürfen

*Gesprächsinventar und Aufgabenprodukt
Abschreibeaufgabe/Schreibeaufgabe: Paul und John*

Gesprächsname:	Abschreibeaufgabe Würfelsatz Paul und John
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	15:45 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Paul, John, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht einerseits darin, zu dem Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ einen Würfelsatz in die richtige Reihenfolge zu bringen. Danach sollen die Schüler*innen die Geschichte weiterschreiben, die genaue Aufgabenstellung lautet: „Wie könnte es weitergehen? Schreibe in der Sprache der Geschichte.“

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
	01-75	Ordnen des Würfelsatzes (1. Aufgabe, Teil I)	Paul, John, Erwachsene
00:00-02:28		Paul und John verschaffen sich einen Überblick über die Aufgabenstellung und die vorgegebenen Satzbauteile, indem sie diese laut durchlesen und Überlegungen anstellen, welche Reihenfolge günstig wäre. Hierzu verbinden sie die Wörter mit Linien. Beim Verbinden unterläuft ihnen ein Fehler, den sie nach einer	

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		kurzen Besprechung korrigieren. Paul kündigt an, dass „jetzt das schwierige“ kommt. Die Erwachsene macht sie darauf aufmerksam, dass sie nun die vollständigen Sätze aufschreiben sollen.	
02:29- 05:14	76-141	Abschreiben des ersten Würfelsatzes (1.Aufgabe, Teil II) Paul nimmt die Zuweisung vor, dass er den „oberen“ und John den „unteren“ Satz aufschreibt. Aufgrund der schlechten ‚Sichtverhältnisse‘ bittet die Erwachsene die Schüler ihren Sitzplatz zu wechseln. Paul wiederholt die Zuweisung und beginnt mit dem Schreiben. Er stellt die Schwierigkeit des Buchstabens j fest: „Boah, das je geht echt schwer.“ Paul schreibt den Satz weitestgehend alleine auf. Die Kinder besprechen Aspekte von Schreibmaterialien).	Paul, John
05:15- 07:58	142-145	Unterbrechung durch Lautsprecherdurchsage An dieser Stelle ergibt sich durch eine Lautsprecherdurchsage eine Unterbrechung der Arbeitsphase. Paul unterbricht das Abschreiben und beide Kinder hören der Lautsprecherdurchsage zu. Nach kurzer Zeit schiebt Paul das Arbeitsblatt zu John und teilt ihm mit, dass er nun an der Reihe sei: „Du bist.“ John nimmt nach erneuter Aufforderung die Aufgabe an.	Laut- sprecher- durchsage
07:59- 11:35	146-265	Abschreiben des zweiten Würfelsatzes (1. Aufgabe, Teil II)	Paul, John, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
11:36- 15:45	266-336	<p>Nachdem die Durchsage beendet ist, erkundigt sich Paul danach, wie weit John gekommen ist. Das Wort „angenehme“ wird gerade notiert. Da John Schwierigkeiten mit dem g zu haben scheint, übernimmt Paul das Schreiben dieses Buchstabens: „Soll ich dir mal das g machen?“ Er radiert Johns Versuch aus und stellt dann fest, dass er selber nur ein Schreibschrift-g beherrscht. Dies teilt er der Erwachsenen mit: „Ich kann nur ein Schreibschrift-ge.“ Die Erwachsene antwortet: „Dann machst du ein Schreibschrift-ge.“ Nachdem dieses notiert ist, übergibt Paul das Blatt wieder an John. Paul greift in das Vorgehen von John ein, indem er Geschriebenes ausradiert und einzelne Buchstaben selber hinschreibt.</p> <p>Bearbeitung der zweiten Aufgabe</p> <p>Paul eröffnet die Bearbeitung der zweiten Aufgabe: „So und jetzt? Was könnten wir jetzt schreiben?“ Er liest die Aufgabenstellung laut vor. Danach bietet er an, einen selbstüberlegten Text zu schreiben. Nach kurzem Überlegen beginnt er damit. Dabei spricht er die einzelnen Anlaute laut aus. John verfolgt zunächst Pauls Vorgehen, bevor er sich mit Babyfotos in seinem Mäppchen beschäftigt. Im weiteren Verlauf nimmt Paul immer wieder das Schreiben auf. Nachdem beide Kinder Löcher in ihre Radiergummis gebohrt haben, liest sich Paul seinen geschriebenen Satz noch einmal durch und stellt fest, dass dieser fertig ist. Paul</p>	Paul, John, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		vervollständigt das Geschriebene mit einem Punkt und legt seinen Stift mit dem Satz „So, jetzt können wir Blödsinn machen“ hin. Die Kinder teilen der Erwachsenen mit, dass sie alle Aufgaben gelöst haben und erhalten die Erlaubnis den Raum zu verlassen. Die Mäppchen werden zusammengepackt.	

Aufgabenprodukt Abschreibaufgabe/Schreibaufgabe Würfelsatz: Paul und John

Name: _____

Bringe den Würfelsatz in die richtige Reihenfolge.

Wanja sich zu: weder
Auch deckt

→Gut Nacht Ruhe!
angenehme und

Wanja deckt sich Auch wieder me
Gut Nacht und angenehme
Ruh!

Wie könnte es weitergehen? Schreibe in der Sprache der Geschichte.

Es konnte so weiter Geh Das es
mer Tiere kommen.

Arbeitsblatt erstellt von Lehrperson

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Abschreibaufgabe: Jamie und Stefan

Gesprächsname:	Abschreibaufgabe Lieblingsreim Jamie und Stefan
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	21:01 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Jamie, Stefan, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Nein
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, den Lieblingsreim aus dem Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ herauszusuchen und ihn aufzuschreiben.

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-00:15	Kein Transkript	Organisatorische Vorbereitung Der Student richtet die Kamera aus und erinnert die Kinder daran, dass sie zusammenarbeiten sollen und laut miteinander sprechen dürfen.	Jamie, Stefan, Erwachsener
00:16-00:33	01-12	Einfinden in den Bearbeitungsprozess Stefan spitzt gerade seinen Bleistift und fragt Jamie, ob er schon einmal anfangen könne mit Reimen suchen. Er nimmt das Bilderbuch, das vor ihm liegt und legt es vor Jamie ab. Jamie sagt, er	Jamie, Stefan


Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		wisse nicht was Reime sind. Stefan sagt, die sind am Ende.	
00:34- 04:56	13-110	<p>Lesen der ersten Bilderbuchseite</p> <p>Jamie schlägt das Bilderbuch auf der ersten Seite auf. Er beginnt die Seite laut zu lesen („Weit fort in einem kalten Land, steht Wanjas Haus am Waldesrand.“). Stefan steigt in den Leseprozess ein und ergänzt die Wörter <Land>, <Haus> und <Waldesrand>. Danach wiederholt er den gesamten Satz noch einmal.</p> <p>Jamie liest den nächsten Satz („In langen Zapfen hängt das Eis“). Beim <g> fragt er Stefan was das für ein Buchstabe ist. Stefan sagt, dass das <g> ist. Jamie meint, das könnte nicht sein. Stefan fragt die Erwachsene, die das <g> bestätigt. Jamie liest weiter (bis <Zapfen>) und sagt, er kann das a mit Pünktchen noch nicht. Von dort an übernimmt Stefan. Er liest noch einmal von vorne. Es entstehen immer wieder Gespräche zwischen den beiden über Buchstaben und was das für ein Wort ist.</p> <p>Während Stefan merkt Jamie an, dass sie nur ein Wort lesen sollen.</p>	Jamie, Stefan, Erwachsene
04:57- 05:45	110-138	<p>Umblättern zur zweiten Bilderbuchseite</p> <p>Jamie und Stefan lesen die nächste Seite durch. Jamie überprüft, ob sich das reimt. Während Jamie liest, gibt Stefan Vorschläge, was das Gelesene bedeutet. Er gibt den Kontext zu „finsteren“ („finsteren Nacht“). Jamie fragt, ob sich das reimt. Stefan schlägt „am</p>	Jamie, Stefan



Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Waldesrand steht n kleines Haus“ vor, woraufhin sich Jamie auf die Bilderbuchseite bezieht („ne hase“).	
05:46-07:23	139-166	Zurückblättern zur ersten Bilderbuchseite Stefan blättert zur ersten Seite zurück. Er schlägt Haus und Waldesrand vor, woraufhin Jamie zweifelt, ob sich das reimt. Nach einiger Zeit lesen die beiden noch einmal die erste Seite durch. Stefan wiederholt mehrfach „Wanjas Haus am Waldesrand“ woraufhin Jamie sagt er wisse nicht, was ein Reim ist.	Jamie, Stefan
07:24-08:49	166-195	Umblättern zur dritten Bilderbuchseite Jamie blättert im Buch herum. Er stoppt auf der dritten Bilderbuchseite. Er liest den ersten Satz durch („Der Wanja sagt komm nur herein“). Aus dem <g> macht er und malt weiter. Stefan liest erneut und kommt auf <sagt>). Jamie liest weiter und fragt, was das bedeuten soll.	Jamie, Stefan
08:50-09:49	196-217	Einen Reim finden Jamie richtet sich an die Erwachsene und sagt, dass sie keine Reime finden. Gemeinsam mit der Erwachsenen einigen sie sich auf den Reim „Der Wanja sagt komm nur herein, ich heize gleich im Ofen ein.“	Jamie, Stefan, Erwachsene
09:50-21:10	217-477	Abschreiben des Reims Stefan schreibt und Jamie diktiert ihm die jeweiligen Buchstaben.	Jamie, Stefan,









Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Auch über die Schreibkonventionen der Buchstaben kommen sie ins Gespräch.	
		Jamie sagt, dass das <g> eigentlich anders geht. Damit spricht er das unterschiedliche Aussehen von Graphen an.	
		Der Student kommt hinzu und sagt, dass das <g> nicht auf dem Dach sei, sondern im Keller.	
		Stefan übernimmt. Jamie diktiert ihm wieder die Buchstaben. Die Schüler sprechen weiterhin über das Zeilenende, den Buchstaben zum <o> und diktieren, was verschriftet werden muss.	

Arbeitsprodukt Abschreibeaufgabe Lieblingsreim im Bilderbuch: Jamie und Stefan

Dein Lieblingsreim

 Sucht gemeinsam euren Lieblingsreim im Buch.
Schreibt den Reim ab.
Erklärt, warum er euch gefällt.

●  Der Wanja sagt Komte
 nur h

Arbeitsblatt eigene Darstellung

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Abschreibaufgabe: Paul und Jan

Gesprächsname:	Paul und Jan Abschreibaufgabe Lieblingsreim
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	19:08 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Paul, Jan, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht einerseits darin, den Lieblingsreim im Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ zu finden und ihn aufzuschreiben.

Gesprächsinventar


Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00- 00:56	01-30	Lesen der ersten Bilderbuchseite – Einen Reim auswählen Die Erwachsene positioniert die Kamera. Paul beginnt die erste Bilderbuchseite vorzulesen und fragt, wo weiß ist. Er liest den letzten Satz vor, „und ringsumher ist alles weiß“. Jan und Paul stimmen sich über den Reim ab und entscheiden, dass sie diesen abschreiben. Paul fragt, ob sie ganz viele Reime schreiben sollen, woraufhin Jan sagt, sie sollen nur einen Reim schreiben.	Paul, Jan, Erwachsene
00:57- 02:18	31-62	Abschreiben des ausgewählten Verses (vierter Vers)	










Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Paul schreibt diesen Satz in die letzte, unterste Spalte des Blattes. Dabei schaut er zwischen Bilderbuch und dem Blatt hin und her. Den Vers schreibt Paul in die unterste Zeile des Arbeitsblattes.	
02:19- 04:26	63-140	Weiteres Vorgehen besprechen Jan sagt, sie müssen noch überlegen, wie sie den Reim finden. Paul macht daraufhin ein Häkchen hinter das Kästchen. Jan meint, dass sie doch schreiben sollten. Beide zeigen auf. Sie sagen, sie wissen nicht, wie es weitergeht. Der Erwachsene kommt zum Platz der beiden und liest die Aufgabenstellung vor. Er fragt feststellend, dass sie wissen, was ein Reim ist, was die beiden bejahen. Dann liest er den von Paul geschriebenen Satz vor und fragt, womit sich dieser reimt. Die beiden lachen. Eine weitere Erwachsene kommt auch an den Tisch und weist daraufhin, dass sie auch einen anderen Reim nehmen dürfen. Sie fragt, was den beiden genau daran gefällt. Sie antworten „das mit weiß“.	Paul, Jan, Erwachsene
04:27- 09:41	141-282	Abschreiben der nächsten Verse (dritter und zweiter Vers) Paul schwankt zwischen dem Arbeitsblatt und dem Bilderbuch hin und her und schreibt den vorletzten Vers („In langen Zapfen hängt das Eis“) ab. Er schreibt diesen in die vorletzte Zeile des Arbeitsblattes. Beide machen Sprachspiele aus den einzelnen Lauten, den Wörtern und dem Kontext. Paul schreibt den zweiten	Paul, Jan

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Vers auf („steht Wanjas Haus am Waldesrand“). Nach Beendigung schreibt Jan den letzten (also den ersten) Vers. Die beiden reimen weitere Wörter.	
09:42- 12:35	283-363	Abschreiben des nächsten Verses (erster Vers) Nachdem Paul das Schreiben beendet hat, schiebt er Jan das Blatt rüber. Die beiden lachen über einen Witz. Jan schreibt, Paul sagt, um welche Wörter es sich handelt. Den Rest des Verses schreiben die beiden gemeinsam. Jan schreibt das Wort <Land> in die oberste Zeile. Die beiden zeigen auf und sagen, dass sie fertig sind.	Paul, Jan
12:36- 16:55	364-473	Zweiter Teil der Aufgabe: Erklären, warum der Reim gefällt Die Erwachsene kommt zu ihnen und zeigt auf den letzten Teil der Aufgabe. Paul liest „Erklärt“. Die beiden besprechen sich. Paul schreibt <Wesek ist weiß> auf. Die Erwachsene kommt an den Tisch und fragt, was sie damit meinen.	Paul, Jan, Erwachsene
16:56- 19:08	Kein Transkript	Ende der Aufgabe Die beiden bleiben noch am Platz sitzen und sprechen miteinander, bis die Stunde zu Ende ist.	Paul, Jan

Arbeitsprodukt Abschreibeaufgabe Lieblingsreim im Bilderbuch: Paul und Jan

Dein Lieblingsreim

-  Sucht gemeinsam euren Lieblingsreim im Buch.
Schreibt den Reim ab.
Erklärt, warum er euch gefällt.

-  _____
-  _____
-  _____
-  WeseK ist weiß & !.
-  Land
-  Weit fort in einem kalten
-  steht Wanjas Haus am Waldesrand
-  In langen Zapfen hängt das Eis
-  und ringsumher ist alles weiß

Arbeitsblatt eigene Darstellung

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Abschreibaufgabe: Ella und Jane

Gesprächsname:	Abschreibaufgabe Lieblingsreim Ella und Jane
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	21:23 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Ella, Jane, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Nein
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, den Lieblingsreim aus dem Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ herauszusuchen und ihn aufzuschreiben.

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-00:22	01-09	Organisatorische Vorbereitung Die Kamera wird eingeschaltet. Als Materialien liegt das Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ sowie ein Arbeitsblatt vor den Kindern. Das Bilderbuch ist am Tisch festgeklebt. Janes Stuhl steht direkt vor dem Bilderbuch. Jane rückt auf dem Stuhl nach links, Ella setzt sich rechts neben sie auf den Stuhl. Der linke Stuhl, vor dem das Arbeitsblatt liegt, bleibt frei.	Ella, Jane
00:23-00:43	10-23	Lesen der ersten Bilderbuchseite – Einen Reim auswählen	Ella, Jane

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:44-03:24	24-85	<p>Ella beginnt, die erste Bilderbuchseite vorzulesen („Weit fort in einem kalten Land, steht Wanjas Haus am Waldesrand“).</p> <p>Nach „kaltem Land“ stoppt sie und sagt, dies sei ihr Lieblingssatz. Sie geht zum linken Stuhl, vor dem das Arbeitsblatt liegt. Jane sagt, dass ihrer auch aufgeschrieben werden soll. Ella sagt, sie müssen sich auf einen einigen und dass ihrer vielleicht danach noch aufgeschrieben werden kann.</p>	Ella, Jane
03:25-06:10	86-139	<p>Aufschreiben des ersten Verses (Ellas Reim)</p> <p>Ella fragt, ob sie das W so aufschreiben muss, wie es da steht. Jane sagt, sie könne ihre Schrift schreiben. Ella schaut zwischen dem Arbeitsblatt und dem Bilderbuch hin und her, während sie abschreibt. Jane liest die Signatur des Bilderbuchs.</p> <p>Ella schreibt den ersten Vers weiter ab. Sie bemerkt das <d> bei <Land> und sagt das sei eigentlich ein /t/ hörbar.</p>	Ella, Jane, Erwachsene
03:25-06:10	86-139	<p>Aufschreiben des zweiten Verses (Ellas Reim)</p> <p>Ella schreibt den zweiten Vers „steht Wanjas Haus am Waldesrand“ auf. Jane sagt, Ella solle nur ihren Lieblingssatz schreiben und nicht die ganze Geschichte. Jane fragt, was sie die ganze Zeit machen soll. Ella</p>	Ella, Jane, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		korrigiert einmal ihr Geschriebenes. Ella schreibt, Jane sitzt daneben. Die Erwachsene schlägt vor, dass Jane den zweiten Teil des Reims aufschreiben könnte. Ella schreibt das Wort noch zu Ende auf.	
06:11-09:25	146-240	<p>Weiterschreiben des zweiten Verses (Ellas Reim)</p> <p>Ella legt das Blatt vor Jane. Jane nimmt das Blatt in die Hand und beginnt durch das Bilderbuch zu blättern.</p> <p>Ella blättert zurück und sagt, Jane solle den Reim weiter abschreiben. Dabei zeigt sie auf die Stelle, bis zu der sie geschrieben hat. Jane schreibt <am> auf. Sie schreibt ein großes W auf, radiert es wieder aus. Ella fragt, was Jane schreibt. Jane zeigt auf <Waldesrand>. Ella liest das Wort vor und fragt, ob sie das Wort schreiben soll. Ella schreibt <Waldesrand> auf.</p> <p>Jane schaut durch den Raum. Von Karneval hängt dort noch ein Schild, worüber die beiden sprechen.</p>	Ella, Jane
09:26-16:38	241-391	<p>Abschreiben des dritten Verses (Ellas Reim)</p> <p>Ella schiebt das Schreibblatt zu Jane rüber. Jane möchte durch das Bilderbuch blättern. Ella sagt noch einmal, dass sie auf der ersten Seite bleiben müssen. Jane fragt, wo genau sie dran sind. Die beiden</p>	Ella, Jane


Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		<p>wechsell die Bleistifte. Jane schreibt <in> und <lan Ben>. Ella fragt Jane, was sie da schreibt. Sie nimmt das Blatt zu sich zurück und sagt, Jane könne es einfach nicht, sie schreibt weiter. Auch Jane sagt, dass sie nicht besonders gut im Schreiben sei. Ella und Jane tauschen den Sitzplatz.</p> <p>Ella und Jane unterhalten sich darüber, worüber Jan und Paul lachen. Ella schreibt den dritten Vers des Reims zu Ende auf („In langen Zapfen hängt das Eis“).</p>	
16:39- 17:43	392-420	<p>Aufschreiben des vierten Verses (Ellas Reim)</p> <p>Ella schreibt den letzten Vers („und ringsumher ist alles weiß“) auf. Sie sagt fertig und dass jetzt Jane ihren Lieblingsreim schreiben dürfe. Sie gibt das Blatt zu Jane.</p>	Ella, Jane
17:44-	421-449	<p>Suchen nach Janes Lieblingsreim</p> <p>Jane blättert durchs Bilderbuch. Sie unterhalten sich über die Länge des „Reims“ auf der Bilderbuchseite in dem der Bär an der Tür klopft und Ella sagt, dies sei zu viel Text. Jane blättert weiter und schlägt die Seite auf, in der der Hase klopft. Ella fragt Jane, ob sie dies für sie aufschreiben soll. Jane bejaht und Ella schreibt den Vers auf.</p> <p>Sie beenden den Arbeitsprozess. Die beiden schreiben ihren Namen auf.</p> <p>Die Arbeitsphase ist beendet.</p>	Ella, Jane
Ende Aufnahme			










Arbeitsprodukt Abschreibeaufgabe Lieblingsreim im Bilderbuch: Ella und Jane

Jane

Ella

Dein Lieblingsreim

-  Sucht gemeinsam euren Lieblingsreim im Buch.
Schreibt den Reim ab.
Erklärt, warum er euch gefällt.

-  Weit fort in einem kalten
 Land steht Wanjas
 Haus am Waldesrand
 in Langen Sappfen hängt
 das Eis und rums herum
•  ist alles weiß Da ist bei
 st



Arbeitsblatt eigene Darstellung

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Leseaufgabe Lese-Mal-Blatt: Jan und Paul

Gesprächsname:	Lese-Mal-Blatt Paul und Jan
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	20:32 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Paul, Jan, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein zum Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ passendes Lese-Mal-Blatt zu bearbeiten. Die Malanweisungen im Lese-Blatt sollen im Mal-Blatt berücksichtigt werden.
Allgemeine Bemerkungen:	-

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00- 00:30	Kein Trans- kript	Kameravorbereitung Die Erwachsene positioniert die Kamera, klatscht auf Synchronität. Paul und Jan sitzen dort und warten. Die Erwachsene sagt, sie dürfen jetzt anfangen.	Paul, Jan Erwachsene
0:31- 01:44	01-46	Lesen der ersten beiden Malanweisungen Paul beginnt die erste Malanweisung („Male den Fuchs orange an“) vorzulesen. Er liest anstelle von Fuchs „Fu:s“ und fragt welchen Fuß. Jan zeigt auf die Aufgabenstellung. Paul richtet sich wieder zum Lese-Blatt und liest	Paul, Jan, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		den nächsten Satz („Die Spitze von seinem Schwanz ist weiß“) bis <Schwanz> vor. Jan zeigt auf das Bild vom Fuchs und begründet, dass sonst keiner einen Schwanz hätte. Paul liest die Aufgabenstellung, er bricht seinen Leseprozess bei „benutzen“ ab. Jan vervollständigt. Paul schaut noch einmal auf das Lese-Blatt und sagt, die Füße des Fuchses sollen orange angemalt werden. Paul liest den nächsten Satz („Male den Bären braun an“) und beginnt den Bären braun anzumalen.	
01:45- 02:53	47-79	Lesen der zweiten Malanweisung Während Paul den Bären braun anmalt, nimmt sich Jan das Lese-Blatt. Paul zeigt ihm wo er weiterlesen soll. Jan liest die Malanweisung „Die Spitze von seinem Schwanz ist weiß“. Über das Wort <Schwanz> kommt er mit Paul ins Gespräch. Sie lesen zusammen „Schwarz ist weiß“. Die beiden schauen sich fragend an. Paul meint er solle Streifen in den Fuß des Bären malen. Jan stimmt zu.	Paul, Jan
02:54- 05:06	80-146	Lesen der dritten, vierten und fünften Malanweisung Jan liest die nächste Malanweisung „Male den Bären braun an“. Paul sagt, dass er dies gerade schon macht. Jan liest die nächste Malanweisung „Sein Kissen hat rote und weiße Streifen. Paul fragt, wo das steht und kündigt seine Ausmaltätigkeit in dem Bereich an. Jan liest die nächste Malanweisung („Male die Tür blau an“), liest aber braun statt blau. Paul wendet sich zu ihm und liest.	Paul, Jan

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Jan malt die Tür blau an.	
05:07- 05:48	147- 170	Das Kissen anmalen Paul fragt Jan, wie er nochmal das Kissen anmalen soll. Jan nimmt das Lese-Blatt hervor und die beiden lesen nach. Paul malt rote Streifen an.	Paul, Jan
05:49- 09:24	171- 248	Lesen der sechsten, siebten und achten Malanweisung Paul fragt, wo sie dran sind, dann liest der die Malanweisung „Male den Hasen hellbraun an“. Die beiden teilen sich den Hasen auf und malen ihn hellbraun. Paul liest „Sein Kissen ist gelb“. Jan fragt von wem. Die beiden einigen sich auf eine Stiftfarbe und malen das Kissen an. Paul liest „Sein Stuhl ist grün“. Die beiden machen die Teile des Stuhls ausfindig und malen sie zusammen grün an.	Paul, Jan
09:25- 12:42	249- 276	Die Malanweisungen zu Wanja lesen Paul liest die Malanweisung „Male Wanjas Haare rot an“. Er fragt, wer Wanja ist, Jan zeigt auf ihn im Bild. Paul malt die Haare rot an. Paul liest den nächsten Satz zu Wanja („Auf seiner Decke sind lila Blumen“). Jan nimmt seinen lilanen Stift heraus und setzt ihn an der Decke an. Jan und Paul malen lilane Blumen auf die Decke. Paul schaut noch einmal im Lese-Blatt, ob es Informationen zum Gewehr gibt. Er geht zur Aufgabenstellung und liest diese leise durch.	Paul, Jan
12:43- 20:32	277- 311	Male das Bild aus Paul nimmt sich das Lese-Blatt noch einmal zur Hand und liest die Aufgabenstellung durch. Er liest „Male das Bild aus“ und fragt Jan, ob er das gehört hätte. Jan fragt in welchen	Paul, Jan

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Farben, woraufhin Paul sagt, so wie die Sachen aussehen. Jan und Paul malen das gesamte Bild an.	

Arbeitsprodukt Leseaufgabe Lese-Mal-Blatt: Jan und Paul



Lese-Mal-Blatt erstellt i. A. an Bilderbuchseite aus Tilde Michels, „Es klopft bei Wanja in der Nacht“. Illustrationen von Reiner Michl. © ellermann im Dressler Verlag GmbH, Hamburg: Eigene Abbildung

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Leseaufgabe Lese-Mal-Blatt: Jamie und Kolja

Gesprächsname:	Lese-Mal-Blatt Jamie und Kolja
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	17:41 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher*innen:	Jamie, Kolja, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein zum Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ passendes Lese-Mal-Blatt zu bearbeiten. Im Lese-Blatt werden Malanweisungen vermittelt, die im Mal-Blatt angemalt werden sollen.
Allgemeine Bemerkungen:	-
Als Transkription liegen vor:	gesamte Aufgabenbearbeitung

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00- 00:30	01-15	Kamera und Vorbereitung Die Erwachsene positioniert die Kamera, klatscht auf Synchronität. Sie sagt, die beiden dürfen anfangen, miteinander reden und das Bild zusammen anmalen. Jamie fragt, ob sie ihre Namen hinschreiben sollen, was die Erwachsene bejaht. Sie sagt, die beiden können ihre Anlauttabelle nutzen, was die beiden machen.	Jamie, Kolja, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:31- 02:20	16-37	Aufschreiben der Namen Jamie und Kolja schreiben ihre Namen auf das Arbeitsblatt. Zuerst schreibt Jamie seinen Namen auf, dann Kolja. Die beiden sprechen über „Datum“. Sie sind sich uneinig, ob dort der eigene Geburtstag hingeschrieben werden soll.	Jamie, Kolja,
02:21- 03:53	39-85	Lesen des Arbeitsauftrags Jamie beginnt damit, den Arbeitsauftrag („Lies, welche Farben du benutzen sollst“) vorzulesen. Kolja ist zu ihm gebeugt und auf das Lese-Blatt gerichtet. Jamie versucht das Wort <i>benutzen</i> zu erlesen. Mit Kolja überlegt er, was dort stehen könnte, geht dann zum nächsten Wort über. Er liest den zweiten Teil „Male das Bild aus“. Beide besprechen sich dazu, was jetzt ihre Aufgabe ist.	Jamie, Kolja
03:54- 07:20	86-165	Lesen der Malanweisung zum Fuchs I Jamie beginnt mit dem Lesen der ersten Anweisung („Male den Fuchs orange an“). Kolja liest mit ihm. Sie kommen gemeinsam zu „Male den Bär“ an. Kolja fragt, mit welcher Farbe sie den Bären anmalen sollen, worauf Jamie mit „braun“ antwortet. Die beiden malen den Bären braun an.	Jamie, Kolja, Erwachsene
07:21- 12:12	166- 288	Lesen des Malanweisung zum Fuchs II Jamie liest den zweiten Satz zum Fuchs durch („Die Spitze von seinem Schwanz ist weiß“). Die Erwachsene steht hinter der Kamera und sagt „weiß“. Jamie liest den Satz noch einmal. Die Erwachsene verweist noch einmal auf den ersten Teilsatz. Jamie und Kolja malen dann den Fuchs orange an.	Jamie, Kolja

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
12:13- 13:51	289- 323	<p>Eine Malanweisung von der Nachbargruppe erhören (Malanweisung zum Hasen)</p> <p>Jamie und Kolja beenden das Anmalen des Fuchses. Die beiden Mädchen Ella und Joana, die sich mit im Raum befinden, lesen gerade die Anweisung „Male den Hasen hellbraun an“ vor. Kolja zeigt auf den Hasen und sagt „hellbraun“. Jamie und Kolja malen den Hasen hellbraun an.</p>	Jamie, Kolja, Ella, Jane
13:52- 16:57	324- 409	<p>Lesen der Malanweisung zum Bären</p> <p>Jamie liest die nächste Anweisung („Male den Bären braun an“). Vor <Bä> stoppt er und sagt, er kenne den Buchstaben nicht. Kolja kennt ihn auch nicht und sagt, Jamie solle fragen. Er fragt die Erwachsene und die drei erarbeiten die Graphem-Phonem-Korrespondenz gemeinsam, die Jamie in den Leseprozess integriert.</p> <p>Jamie liest den zweiten Teil der Anweisung zum Bären („Sein Kissen hat rote und weiße Streifen“).</p>	Jamie, Kolja, Erwachsene
16:58- 17:41	410- 413	<p>Beendigung des Arbeitsprozesses</p> <p>Es klingelt. Jamie sagt „Schade“ und die beiden packen ihre Sachen zusammen und gehen in die Klasse zurück.</p>	Jamie, Kolja

Arbeitsprodukt Lese-Mal-Blatt: Jamie und Kolja



Lese-Mal-Blatt erstellt i. A. an Bilderbuchseite aus Tilde Michels, „Es klopft bei Wanja in der Nacht“. Illustrationen von Reiner Michl. © ellermann im Dressler Verlag GmbH, Hamburg: Eigene Abbildung

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Leseaufgabe Lese-Mal-Blatt: Ella und Jane

Gesprächsname:	Lese-Mal-Blatt Ella und Jane
Zeitpunkt der Aufnahme:	Februar 2017
Dauer der Aufnahme:	17:43 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Jane, Ella, Erwachsene
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Nein
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein Lese-Mal-Blatt zum Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ zu bearbeiten. Sie sollen lesen, wie sie die Stellen im Bild ausmalen sollen.
Allgemeine Bemerkungen:	-
Als Transkription liegen vor:	-

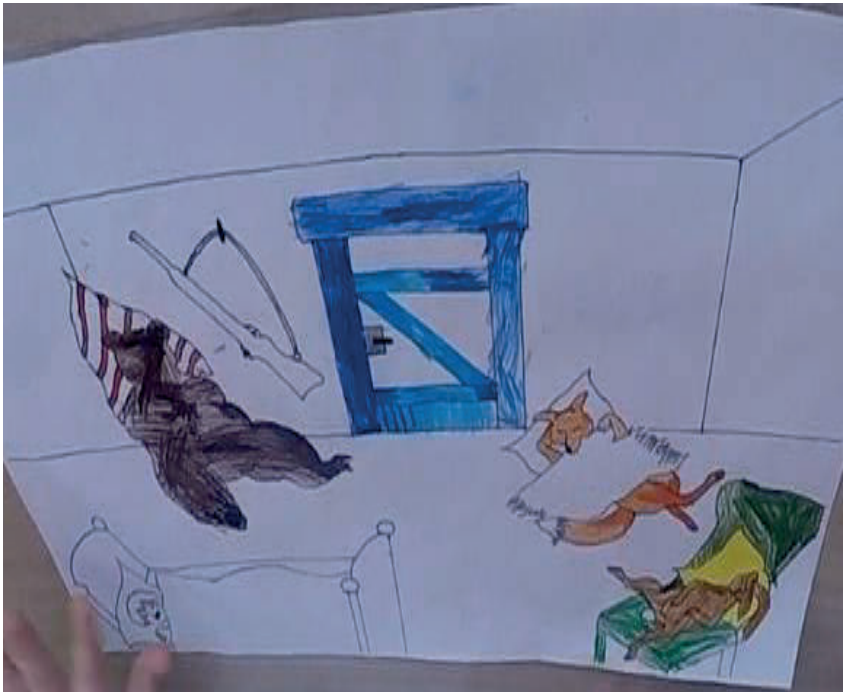
Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-00:27	Kein Transkript	Kameravorbereitung Sandra Last richtet die Kamera aus und erinnert die Kinder daran, dass sie zusammenarbeiten dürfen.	Jane, Ella, Erwachsene
00:28-03:25	Transkript liegt anteilig vor	Lesen der ersten Malanweisung Ella sagt, dass sie liest, sie aber beide malen müssen. Ella liest die erste Malanweisung durch „Male den Fuchs orange an“. Ella und Jane nehmen ihren orange-farbenen Stift aus dem Mäppchen. Sie stimmen sich über die auszumalenden Teile des Fuchses aus. Das Teilen des Malens und Teilen der Stifte wird von Ella aufgegriffen. Ella sagt zu	Jane, Ella

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Jane, dass der obere Teil des Fuchsschwanzes weiß bleiben muss. Dieser Teil sagt sie, ist nicht mehr vom Fuchs. Ella sagt, dass sie liest.	
03:26- 07:13	Kein Transkript	Lesen der zweiten Malanweisung Ella liest den zweiten Hinweis „Male den Bären braun an“ und auch den darauffolgenden Satz „Sein Kissen hat rote und weiße Streifen“. Während Ella liest, steht Jane neben ihr und beugt sich zu dem Lese-Blatt runter. Sie schaut auf das Lese-Blatt, ihre Augen fixieren unterschiedliche Punkte. Ella sagt dunkelbraun und fragt Jane, ob sie noch eine hat. Die beiden nehmen einen dunkelbraunen Stift aus Janes Mäppchen und teilen sich das Ausmalen des Bären auf. Während sie noch den Bären anmalen, sagt Ella, dass das Kissen rote und weiße Streifen hat und sie glaubt, dass die dünneren die roten seien. Sie malen den Bären weiter aus. Dabei werden private Gespräche geführt. Als der Bär etwa zur Hälfte ausgemalt ist, sagt Ella sie beschäftigt sich jetzt mit etwas anderem und sagt, sie malt das Kissen an.	Jane, Ella
07:14- 13:19	kein Transkript	Lesen der dritten Malanweisung Ella nimmt sich wieder das Lese-Blatt und liest „Male die Tür blau an“. Jane malt währenddessen den Bären weiter an. Ella beginnt die Tür blau zu malen und Jane wechselt auch den Stift. Ella sagt, dass der Bär noch nicht braun genug ist. Jane geht wieder zum Bären zurück und malt diesen dichter aus.	Jane, Ella

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		<p>Ella und Jane stimmen sich über die Farbgebung der Tür in hell- und dunkelblau ab.</p> <p>Die beiden führen private Gespräche. Dabei malen sie die Tür weiter blau an.</p>	
13:20-17:27	Transkript liegt vor	<p>Lesen der vierten Malanweisung</p> <p>Ella liest die vierte Malanweisung „Male den Hasen hellbraun an“ und direkt im Anschluss auch die zum Hasen gehörenden Malanweisungen „Sein Kissen ist gelb, sein Stuhl ist grün“. Ella verteilt das Ausmalen: Jane soll den Stuhl grün und das Kissen gelb anmalen, sie malt den Hasen hellbraun an. Ella sagt Jane, dass das Kissen gelb sei, dass Jane aber zuerst den Stuhl grün anmalen solle. Beide tauschen sich über den Begriff „Pummelschwänzchen“ aus.</p> <p>Ella und Jane hören dem Gespräch von Jamie, Kolja und einer Erwachsenen zu und Ella fragt, was mit Äpfeln sei, winkt dann ab und wendet sich wieder ihrem Blatt zu. Es entsteht ein Gespräch über den Beruf „Nachrichtensprecher“.</p>	
17:28-17:43		<p>Lesen der fünften Malanweisung</p> <p>Ella liest die nächste Malanweisung „Male Wanjas Haare rot an“. Jane nimmt ihren roten Stift und beginnt die Haare anzumalen, als die Aufnahme beendet wird.</p>	Jane, Ella

Arbeitsprodukt Leseaufgabe Lese-Mal-Blatt: Ella und Jane



Lese-Mal-Blatt erstellt i. A. an Bilderbuchseite aus Tilde Michels, „Es klopft bei Wanja in der Nacht“. Illustrationen von Reiner Michl. © ellermann im Dressler Verlag GmbH, Hamburg: Eigene Abbildung

*Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel:
Stefan und Jan*

Gesprächsname:	Leserätsel Stefan und Jan
Zeitpunkt der Aufnahme:	Juni 2017
Dauer der Aufnahme:	19:22 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Jan, Stefan, Erwachsene
Im Raum anwesend:	Ella, Filla
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein Leserätsel zu lösen. Anhand von Hinweisen sollen zuerst drei Piraten benannt und ihnen sollen dann farbige Papageien zugeordnet werden.
Allgemeine Bemerkungen:	-

Gesprächsinventar

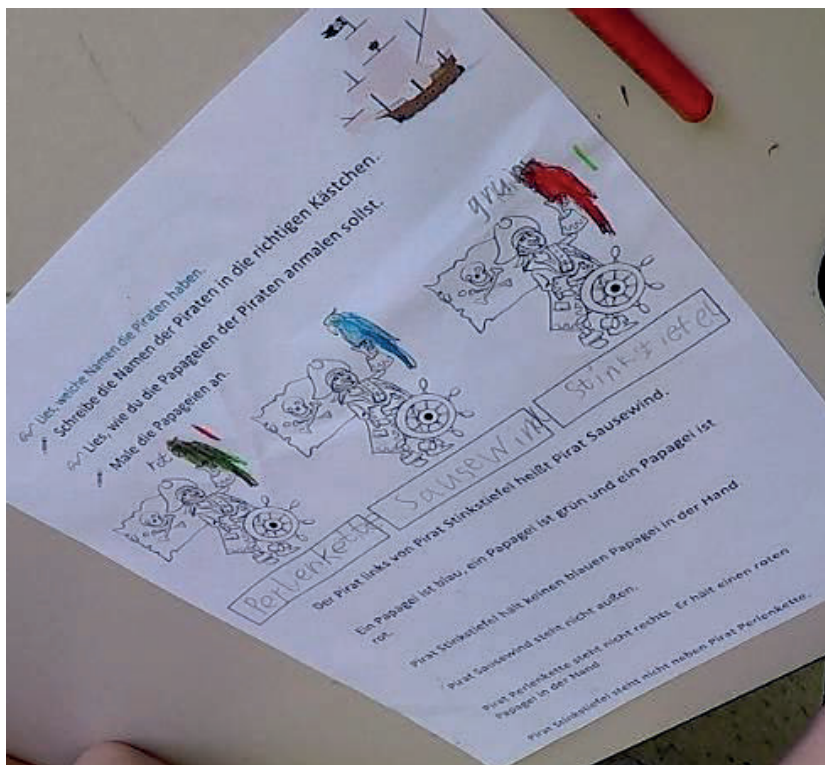
Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00- 00:18	Kein Transkript	„Kamera-Talk“ Die Erwachsene teilt das Arbeitsblatt aus, und richtet die Kamera. Jan klatscht, um den Startpunkt für Kamera und Ton zu generieren.	Jan, Stefan, Erwachsene
00:19- 01:29	Kein Transkript	Lesen des Arbeitsauftrags Jan und Stefan teilen sich das Lesen des Arbeitsauftrages auf. Jan liest den ersten Satz, Stefan den zweiten, Jan den dritten und Stefan wieder den vierten. Jan liest noch einmal den dritten Satz.	Jan, Stefan

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
01:30-03:05	Transkript vorhanden	<p>Lesen des ersten Hinweises und Aufschreiben des Namens (<i>Sausewind</i>)</p> <p>Jan liest den ersten Hinweis durch („Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind“) und zeigt auf das Feld rechts. Er korrigiert und zeigt auf das linke Feld. Jan beginnt „Pirat“ aufzuschreiben. Ella sagt, sie sollen ohne „Pirat“ aufschreiben. Jan liest noch einmal den ersten Hinweis durch. Er schreibt <Sausewind> in das linke Feld.</p>	Jan, Stefan, Ella
03:06-05:24	Transkript vorhanden	<p>Lesen des zweiten Hinweises und Ausmalen der Papageie</p> <p>Stefan liest den zweiten Hinweis („Ein Papagei ist blau. Ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot“). Stefan malt den linken Papagei blau an. Jan malt den Papagei in der Mitte grün an. Stefan dreht das Arbeitsblatt zu sich. Jan gibt ihm einen roten Stift. Stefan malt den rechten Papagei rot an.</p>	Jan, Stefan
05:25-07:36	Transkript vorhanden	<p>Lesen des dritten und vierten Hinweises und revidieren des linken Namen (<i>Sausewind</i>)</p> <p>Jan liest den dritten Hinweis („Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand“) und dann den vierten („Pirat Sausewind steht nicht außen“). Stefan radiert „Sausewind“ im linken Feld weg, Jan trägt „Sausewind“ in der Mitte ein. Jan trägt danach „Stinkstiefel“ in das rechte Kästchen ein.</p>	Jan, Stefan

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
07:37- 09:06	Transkript vorhanden	Lesen des fünften Hinweises und revidieren der Farben Stefan liest den fünften Hinweis durch „Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand.“ Jan übermalt den linken Papagei (blau) mit rot und den rechten Papagei (rot) übermalt er mit blau. Stefan radiert den linken Papagei noch einmal komplett aus.	Jan, Stefan
09:07- 11:55	Kein Transkript	Lesen des sechsten Hinweises Jan liest den sechsten Hinweis („Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette“). Stefan radiert den linken Papagei noch weiter aus. Jan malt den linken Papagei rot. Jan weist Stefan an „Stinkstiefel“ in das Feld unter dem linken Piraten zu schreiben. Stefan liest noch einmal die bereits geschriebenen Namen durch und sagt, dass bereits rechts „Stinkstiefel“ steht. Jan liest noch einmal den letzten Satz durch und sagt, dass links „Perlenkette“ hinkäme. Stefan schreibt <Perlenkette> in das linke Feld. Jan und Stefan zeigen Erwachsene die Aufgabe. Sie weist die beiden darauf hin, dass die Farben der Papageien noch einmal kontrolliert werden sollen.	Jan, Stefan, Erwachsene
11:56- 12:58	Kein Transkript	Ringens um das Abschauen beim Lösungsblatt und Vergleich der Lösung Die Erwachsene verlässt den Raum. Ella möchte sich die Lösung auf dem Lösungsblatt anschauen. Jan versucht, sie davon	Jan, Stefan, Ella

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		abzuhalten. Die vier Kinder stellen fest, dass das Lösungsblatt nicht mehr dort liegt, wo sie vermutet haben. Jan und Stefan vergleichen ihre Lösung mit der von Ella und Filla.	
12:59- 15:07	Kein Transkript	Revision der Papageien Stefan radiert die Papageien wieder aus. Jan schaut in die Kamera und macht Gesten. Stefan malt den linken Papagei grün. Er radiert den rechten Papagei aus und malt den Papagei rot an.	Jan, Stefan, Erwachsene
15:08- 19:22	Kein Transkript	Besprechung der Aufgabe Die Erwachsene zeigt Stefan, welchen Hinweis er noch einmal lesen soll (den fünften Hinweis). Die beiden schreiben „rot“ an den linken Papagei. Erwachsene weist sie auf den nächsten Hinweis hin (den dritten Hinweis). Jan macht einen grünen Strich an den rechten Papagei. Stefan schreibt <*krün> auf. Ein Gespräch über <*krün> entspinnt sich.	Jan, Stefan, Erwachsene

Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel: Stefan und Jan



Das 'Leserätsel' (Bildquelle 'Pirat mit Papagei': <https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html>, abgerufen am 25.06.2024)

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel: Ella und Filla

Gesprächsname:	Ella und Filla Leserätsel
Zeitpunkt der Aufnahme:	Juni 2017
Dauer der Aufnahme:	15:39 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Ella, Filla, Erwachsene
Im Raum anwesend:	Jan und Stefan
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Nein
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein Leserätsel zu lösen. Anhand von Hinweisen sollen zuerst drei Piraten benannt und ihnen sollen dann farbige Papageien zugeordnet werden.

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-00:20	Kein Transkript	Arbeitsblatt, Kamera, Beginn Ella und Filla drehen das Arbeitsblatt um, schauen es sich an, winken in die Kamera.	Ella, Filla
00:21-00:43	01-10	Lesen des Arbeitsauftrags Filla beginnt den zweiten Satz des Arbeitsauftrages zu lesen („Schreibe die Namen der Piraten in die Kästchen“). Ella sagt, sie müsse mit dem ersten Satz beginnen („Lies welche Namen die Piraten haben“) und liest den Satz vor. Dann liest sie den dritten Satz („Lies, wie du die Papageien anmalen sollst“) und den vierten („Male die Papageien aus“). Ella	Ella, Filla

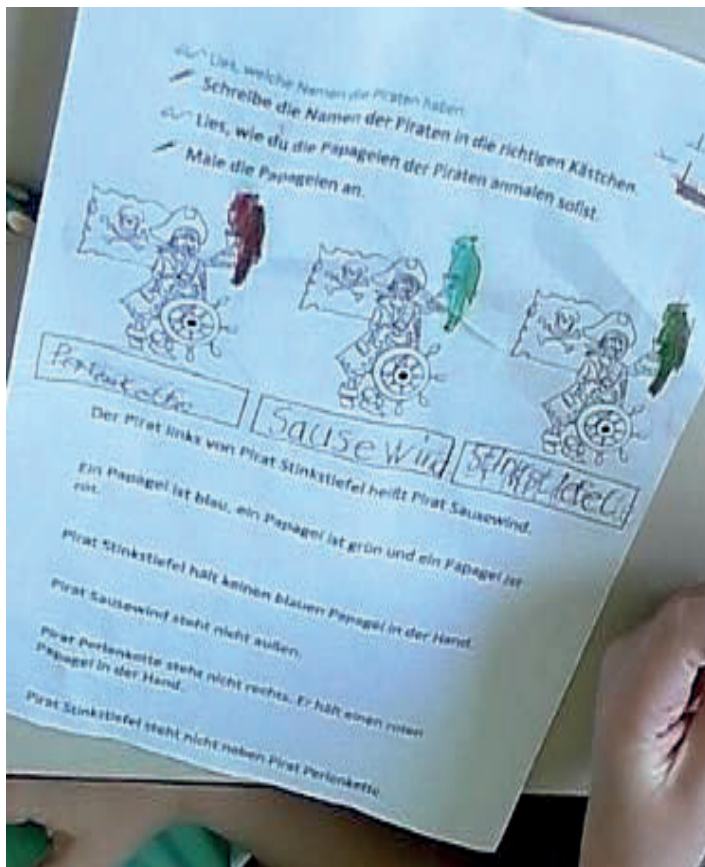
Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		sagt „Na dann los“ und dass sie anfängt. Filla öffnet ihr Mäppchen.	
00:44- 03:01	11-79	Lesen des ersten Hinweises und aufschreiben von zwei Namen (<i>Sausewind</i> und <i>Stinkstiefel</i>) Ella beginnt den ersten Hinweis zu lesen („Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind“). Ella sagt, dass sie das nicht verstanden habe. Sie liest den Hinweis erneut durch. Filla steigt in den Leseprozess mit ein. Als sie fertig gelesen haben, fragt Filla „Wo ist eigentlich links?“ Ella dreht ihren rechten Arm um und zeigt dann auf das linke Kästchen. Sie sagt „also Sausewind“ und dass Filla den anderen Namen in die Mitte schreiben soll. Ella sagt ein paar Mal den Namen Stinkstiefel (in verschiedenen Varianten) und schreibt ihn in das linke Kästchen (<Stinkestiefel>). Filla soll Sausewind in die Mitte schreiben. Filla schreibt <Sausewind> in die Mitte.	Ella, Filla
03:02- 03:50	80-97	Lesen des zweiten Hinweises und anmalen der Papageien Ella liest den zweiten Hinweis „Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot“. Sie malt den mittleren Papagei grün an, Filla malt den rechten Papagei blau an und Ella malt den linken Papagei rot an.	Ella, Filla
03:51- 04:12	98-107	Lesen des dritten und vierten Hinweises Filla liest den dritten Hinweis „Pirat Sinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand“. Ella	Ella, Filla

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		zeigt auf den linken Piraten und sagt „Ja, Pirat Stinkstiefel hat ja auch den roten“. Ella fragt, wie der rechte Pirat denn heißt. Filla liest den vierten Hinweis „Pirat Sausewind steht nicht außen“. Ella sagt, „gut, richtig“.	
04:13- 07:13	108-209	Lesen des fünften Hinweises und Revidieren der Farben Filla liest den fünften Hinweis „Pirat Perlenkette“. Sie stoppt das Lesen. Ella klatscht die Silben (4). Filla schreibt <Perlenkette> in das rechte Kästchen. Die Erwachsene zeigt auf das <nicht> in dem fünften Hinweis. Ella liest den Satz daraufhin noch einmal laut vor, Filla sagt, sie solle still sein. Ella sagt sie haben alles falsch gemacht. Filla liest noch einmal den fünften Hinweis, Ella stimmt ein. Sie schlägt vor, den Papageien zu verändern. Die Erwachsene sagt, sie sollen noch einmal den ersten Teil lesen. Sie fragt, wo er steht, wenn er nicht rechts steht. Ella sagt links. Filla radiert die Papageien weg und tauschen die Farben. Filla sagt, sie müssen noch die Namen vertauschen.	Ella, Filla
07:14- 08:46	210-238	Revidieren der Namen Ella zeigt auf das linke Feld und sagt, dass dort Pirat Perlenkette hin müsse. Filla radiert Pirat Perlenkette rechts weg und schreibt <Stinkstiefel> hin. Ella radiert links Pirat Stinkstiefel weg und schreibt <*Perlenkete> hin. Filla weist Ella darauf hin, dass Perlenkette mit zwei <t> geschrieben wird. Ella verbessert	Ella, Filla

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		dies. Die beiden verkünden, dass sie fertig sind.	
08:47- 12:15	239-338	<p>Kontrolle des Arbeitsblattes und Revidieren der Farben</p> <p>Die Erwachsene kommt mit der Aufgabenlösung zu Ella und Filla. Sie vergleicht das Arbeitsblatt von Ella und Filla mit der Aufgabenlösung. Sie sagt, dass die Namen richtig sind, aber die Papageien noch nicht. Filla sagt sie solle zeigen. Ella formuliert eine Hypothese, welche Farbe wohin soll. Die Erwachsene sagt, sie müssen lesen. Diesen Hinweis wiederholt sie noch zwei weitere Male. Filla radirt die Papageien aus. Ella malt den linken Papagei grün an.</p> <p>Ella liest noch einmal den fünften Hinweis durch und sagt, dass sie die Papageien am Anfang richtig hatten, sie aber die Namen falsch hatten. Sie malt den linken Papagei rot an. Ella liest weitere Hinweise durch.</p>	Ella, Filla, Erwachsene
12:16- 12:36	339-354	<p>Ringeln um das Abschaun beim Lösungsblatt und Vergleich der Lösung</p> <p>Die Erwachsene verlässt den Raum und Filla schlägt vor, sich die Lösung anzuschauen. Ella möchte sich die Lösung auf dem Lösungsblatt anschauen. Jan versucht sie davon abzuhalten. Die vier Kinder stellen fest, dass das Lösungsblatt nicht mehr dort liegt, wo sie vermutet haben.</p> <p>Jan und Stefan vergleichen ihre Lösung mit der von Ella und Filla.</p>	Ella, Filla, Jan, Stefan

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
12:37- Ende	Kein Transkript	Gespräch über die Lösung Ella und Filla tauschen sich mit Jan und Stefan über die Lösung aus. Die Erwachsene kontrolliert das Arbeitsblatt und sagt, dass es richtig ist.	Ella, Filla, Erwachsene

Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel: Ella und Filla



Das ‚Leserätsel‘ (Bildquelle ‚Pirat mit Papagei‘: <https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html>, abgerufen am 25.06.2024)

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel: Paul und John

Gesprächsname:	Leserätsel Paul und John
Zeitpunkt der Aufnahme:	Juni 2017
Dauer der Aufnahme:	10:05 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Paul, John, Erwachsene
Im Raum anwesend:	alle anderen Schüler*innen der Klasse
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Nein
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein Leserätsel zu lösen. Anhand von Hinweisen sollen zuerst drei Piraten benannt und ihnen sollen dann farbige Papageien zugeordnet werden.

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-00:20	Kein Transkript vorhanden	„Kamera-Talk“ Erwachsene teilt das Arbeitsblatt aus, richtet die Kamera aus erklärt, dass sie miteinander reden dürfen. Paul fragt was für eine Art Aufgabe das ist. Erwachsene weist darauf hin, den Arbeitsauftrag zu lesen.	Paul, John, Erwachsene
00:21-00:35	Transkript vorhanden	Lesen des Arbeitsauftrags Paul liest den Arbeitsauftrag durch. John sitzt währenddessen nah an ihm dran und schaut auf das Arbeitsblatt.	Paul, John
00:35-01:18	Transkript vorhanden	Lesen des ersten Hinweises und Aufschreiben des Namens	Paul, John

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Paul liest den ersten Hinweis durch „Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind“. Paul zeigt auf den linken Piraten und sagt „hier hier der heißt Sausewind“. John und Paul machen zeitgleich ihr Mäppchen auf, John hat schneller einen Bleistift zur Hand als Paul und bewegt seinen Stift in Richtung des Arbeitsblattes. Paul nimmt den Bleistift in die Hand und schreibt <Sausewind> in das linke Kästchen.	
01:19- 02:00	Kein Transkript vorhanden	Lesen des zweiten Hinweises und Anmalen John fasst das Blatt an der oberen Ecke an und zieht es leicht zu sich. Paul liest den zweiten Hinweis „Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün“. Er nimmt seinen blauen Stift zur Hand und sagt „Komm jetzt malen wir den blau“. Er malt den Papagei links blau an. John nimmt seinen grünen Stift raus. Paul sagt, der rechte Papagei sei der rote. John fragt ob dies so da stehe, was Paul bejaht. John malt den Papagei in der Mitte grün an, Paul malt den rechten Papagei rot an.	Paul, John
02:01- 02:35	Transkript vorhanden	Lesen des dritten Hinweises, Frage nach Position Paul liest den dritten Hinweis „Papagei Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand“. Er fragt wo Stinkstiefel steht. Paul blickt auf die Hinweise im Arbeitsblatt. Er zeigt auf den linken, blau ausgemalten Papagei und sagt „Nein der da, der ist anders“. John fragt ob der Papagei falsch ist was Paul bejaht. John nimmt den	Paul, John

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		Radierer in die Hand, setzt ihn an den blauen Papagei an, wartet ab.	
02:36-03:29	Transkript vorhanden	<p>Revidieren eines Namens (Sausewind)</p> <p>Paul liest den vierten Hinweis „Pirat Sausewind steht nicht außen“. Er schaut zwei Sekunden auf die Kästchen, schlägt mit der Faust auf den Tisch und sagt „Shit“. John fragt ob er alles wegradieren soll. Paul nickt. John beginnt zu radieren. Paul sagt, dass sein Radierer gut radieren könne und radiert weiter aus.</p> <p>Paul schreibt <Sausewind> in das mittlere Kästchen.</p>	Paul, John
03:30-05:07	Transkript vorhanden	<p>Lesen des fünften Hinweises</p> <p>Paul liest den fünften Hinweis „Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand“. Als er den Namen Perlenkette ausgesprochen hat, sagt er „hää“. Er hält seinen Kopf. John fragt zweimal wo Paul dran ist. Paul sagt jetzt hat er es. Er zeigt auf den linken Piraten und sagt „das hier ist Pirat Perlenkette“. Paul radiert den rechten Papagei, den er zuvor rot gemalt hatte wieder aus.</p> <p>Paul adressiert John mit „guck hier“. John wendet sich Paul zu. Paul fragt John wie der Pirat nochmal heißt. John spricht den Namen langsam und gedehnt aus. Paul schreibt <Perlenkette> in das linke Kästchen. Er sagt „roter Papagei hat der“. Er nimmt einen roten Stift in die Hand. John nimmt ihm den Stift aus der Hand. Paul radiert den Papagei in der Mitte</p>	Paul, John

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		<p>aus. Paul wendet sich den Sätzen zu. John fragt, ob der linke Papagei rot gemalt werden soll. Paul bejaht. John zeigt auf den rechten Papagei, der ebenfalls rot angemalt ist. Paul radiert den Papagei noch einmal aus. John malt den Papagei rot an, dabei dreht er das Arbeitsblatt zu sich.</p>	
05:08-06:21	Kein Transkript vorhanden	<p>Bisheriges abhaken und finden des dritten Namen</p> <p>Paul sagt zu John „Komm wir machen den Hakenmodus und fertig“. Er dreht das Arbeitsblatt wieder zu sich und macht einen Haken an den 5. Hinweis. Dann liest er leise den 6. Hinweis und sagt, der dritte Pirat heißt „Stinkstiefel“. Dies wiederholt John. Paul trägt <Stinkstiefel> in das rechte Kästchen ein. Er und John wiederholen das Wort „Stinkstiefel“ einige Male. Paul macht ein Häkchen hinter den 6. Hinweis.</p>	Paul, John
06:22-07:53	Kein Transkript vorhanden	<p>Erneutes Lesen des dritten Hinweises, Farben der Papageie revidieren</p> <p>Paul liest den dritten Hinweis noch einmal durch „Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand“. Paul nimmt einen grünen Buntstift aus seinem Mäppchen und malt den rechten Papagei (von Pirat Stinkstiefel) grün an. Paul hakt auch den dritten Hinweis ab. John zeigt auf den Papagei in der Mitte und sagt, dass dieser blau ist. Paul liest noch einmal den ersten Teil des zweiten Hinweises. Er malt den Papagei blau an. Er hakt auch den zweiten Hinweis ab. Paul liest noch</p>	Paul, John

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		einmal den ersten Hinweis durch und ruft dann „fertig!“	
08:13- 10:05	Kein Transkript vorhanden	<p>Besprechung der Aufgabe</p> <p>Die Erwachsene schaut sich das Aufgabenblatt an und fragt Paul und John wie sie das Rätsel gelöst haben. Paul erklärt anhand ausgewählter Lesehinweise. Erwachsene fragt woher sie die Farben der Piraten wussten, wobei sich Paul auch auf einen Hinweis bezieht.</p> <p>Erwachsene gibt den beiden das Lösungsblatt zum Vergleichen. Sie haben alles richtig.</p>	Paul, John, Erwachsene

Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel: Paul und John

✓ Lies, welche Namen die Piraten haben.

✎ Schreibe die Namen der Piraten in die richtigen Kästchen.



✓ Lies, wie du die Papageien der Piraten anmalen sollst.

✎ Male die Papageien an.



Perlenkette

Sausewind

Stinkstiefel

Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind.

Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot. ✓

Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand. ✓

Pirat Sausewind steht nicht außen. ✓

Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand. ✓

Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette. ✓

Das 'Leserätsel' (Bildquelle 'Pirat mit Papagei': <https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html>, abgerufen am 25.06.2024)

Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel: Jamie und Kolja

Gesprächsname:	Leserätsel Jamie und Kolja
Zeitpunkt der Aufnahme:	Juni 2017
Dauer der Aufnahme:	22:40 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Jamie, Kolja, Erwachsene
Im Raum anwesend:	alle anderen Schüler*innen der Klasse
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	nein
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein Leserätsel zu lösen. Anhand von Hinweisen sollen zuerst drei Piraten benannt und ihnen sollen dann farbige Papageien zugeordnet werden.

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00-00:18	Kein Transkript vorhanden	„Kamera-Talk“ Die Erwachsene teilt das Arbeitsblatt aus, und richtet die Kamera aus. Sie erklärt das Vorgehen.	Jamie, Kolja, Erwachsene
00:19-01:03	01-18	Lesen des Arbeitsauftrags Kolja beginnt damit, den Arbeitsauftrag zu lesen. Jamie richtet seinen Blick aufs Arbeitsblatt. Jamie beginnt zu lesen. Kolja hört zu. Kolja blickt zum Nachbartisch, an dem Paul und Johnny sitzen. Auch Jamie dreht sich zur Seite um. Jamie	Jamie, Kolja; Paul und Johnny

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		zeigt auf die Sätze im Lese-Blatt und sagt, „das steht da“.	
01:04- 2:20	19-52	Lesen des ersten Hinweises Jamie liest den ersten Hinweis durch „Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind.“ Beim Lesen von „Stinkstiefel“ verändert sich seine Stimme leicht (sie geht hoch, als amüsiere er sich). Jamie zeigt auf den linken Piraten, Kolja fragt, was Jamie damit meine. Jamie begründet seine Auswahl mit dem gelesenen Hinweis. Jamie hebt seine Hand und bestätigt die linke Seite. Kolja fragt, was jetzt zu malen sei. Jamie nimmt seinen Stift aus dem Mäppchen und schreibt „Sausewind“ auf.	Jamie, Kolja
02:21- 03:07	53-78	Lesen des zweiten Hinweises Jamie liest den zweiten Hinweis „Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot“. Während er liest, stimmt Kolja in den Leseprozess ein, hört dann wieder auf zu lesen. Jamie benennt noch einmal die Farben „blau“ „grün“ und „rot“. Kolja beschäftigt sich mit seinem Mäppchen und nimmt Stifte heraus. Jamie kündigt an, dass er den rechten Papagei rot malt. Er begründet das Anmalen der Papageien in der Reihenfolge (blau, grün, rot) damit, wie diese im Lesehinweis aufgeführt werden.	Jamie, Kolja, Erwachsene
03:08- 04:20	79-102	Besprechen der Aufgabenstellung Die Erwachsene fragt die beiden Schüler, was genau in der Aufgabe	Jamie, Kolja, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		steht. Jamie sagt, dass sie die Aufgabe schon gelesen haben. Kolja beginnt die Aufgabe noch einmal zu lesen „Lies welche Namen die Piraten haben“. Die Erwachsene fragt, welche Namen die Piraten haben und woher die Kinder die Namen wissen. Die Erwachsene und die Kinder sprechen über die Richtungsposition „links VON“. Sie fordert die Kinder zum Weiterlesen auf.	
04:21- 05:31	103-130	Lesen des dritten und vierten Hinweises Jamie liest den dritten Hinweis durch „Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand“. Jamie liest den Hinweis erneut und liest dann den vierten Hinweis „Pirat Sausewind sieht nicht außen“. Jamie zeigt in die Mitte. Kolja fragt, was sie jetzt anmalen sollen. Jamie sagt, dass sie „Sausewind“ in die Mitte „malen“ sollen. Kolja zeigt noch einmal auf den linken Piraten mit dem von ihnen blau angemalten Papagei in der Hand. Jamie sagt, dass das ein anderer sei und sie weiterlesen müssen.	Jamie, Kolja
05:32- 06:57	131-171	Lesen des fünften Hinweises und neue Zuordnung der Farben Jamie liest den sechsten Hinweis „Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand“. Kolja hält sich die Hand vor die Stirn. Kolja zeigt auf den linken Papagei, sagt „rot“, zeigt auf den Papagei in der Mitte, sagt „grün“ und zeigt dann	Jamie, Kolja, Erwachsene

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
06:58-09:00	172-201	<p>auf den Papagei rechts und sagt „blau“.</p> <p>Jamie zeigt auf den roten Papagei und sagt (an die Erwachsene gewandt) „der ist doch richtig“.</p> <p>Kolja wiederholt noch einmal „rot, grün, blau“ und zeigt die zuvor festgelegte Reihenfolge an. Die Erwachsene fragt, wie der Pirat, der rechts steht, heißt. Jamie und Kolja antworten nicht, es vergehen 12 Sekunden. Die Erwachsene zeigt auf den 5. Hinweis und sagt, er solle diesen nochmal lesen. Jamie liest „Pirat Perlenkette steht nichts rechts.“</p> <p>Die Erwachsene unterbricht und fragt wo er dann stehe, wenn er nicht rechts steht. Kolja zeigt in die Mitte. Die Erwachsene sagt, sie müssen einmal alles lesen. Kolja zeigt auf die Papageien. Jamie beginnt noch einmal den fünften Hinweis zu lesen und sagt dann, er habe alles schon einmal gelesen.</p> <p>Die Erwachsene zeigt auf den 4. Hinweis („Pirat Sausewind steht nicht außen“) und sagt, sie sollen diesen noch einmal lesen. Jamie liest den Satz noch einmal. Die Erwachsene fragt, was das bedeutet, wenn er nicht außen steht. Jamie antwortet, dass er dann „halt“ in der Mitte ist.</p>	Jamie, Kolja
		<p>Jamie greift in sein Mäppchen. Ihm fällt auf, dass in seinem Mäppchen „etwas faul“ ist. Die</p>	

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		<p>Organisation seiner Stifte ist anders. Er nimmt seinen Bleistift heraus und schreibt <Sausewind> in die Mitte. Kolja zeigt nach links und rechts und sagt „rot rot“, zeigt in die Mitte und sagt „grün“. Daraufhin weist Jamie darauf hin, dass die Papageien rot, blau und grün sein müssen. Kolja beginnt den Papagei links blau anzumalen. Jamie sagt, dass sie das doch noch gar nicht wissen und nochmal lesen müssen.</p>	
09:01-10:30	202-231	<p>Erneutes Lesen des ersten Hinweises</p> <p>Jamie liest noch einmal den ersten Hinweis durch „Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind“. Er zeigt in die Mitte. Jamie sagt „warte mal“ und geht vom Arbeitsplatz weg. Er kommt zurück und sagt, er wisse jetzt wie die Namen sind. Jamie zeigt auf den linken Piraten und sagt, dieser sei Pirat Stinkstiefel heißt. Er schreibt den Namen in das Kästchen. Den Papagei des linken Piraten hatte Kolja zuvor blau angemalt.</p>	Jamie, Kolja
10:31-12:30	232-265	<p>Revision des linken Papageien und Aufschreiben des rechten Piraten</p> <p>Jamie schaut auf das Arbeitsblatt und sagt, dass der linke Papagei „schon mal gar keinen blauen Papagei“ in der Hand hält. Kolja radiert den blauen Papagei wieder aus.</p> <p>Jamie schaut auf das letzte Drittel des Arbeitsblattes. Er zeigt auf den rechten Piraten und sagt „das</p>	Jamie, Kolja

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		ist Pirat Perlenkette“. Er schreibt den Namen ins rechte Kästchen.	
12:31- 18:02	266-368	<p>Revision der Reihenfolge der Farben</p> <p>Die Erwachsene sagt den beiden, sie sollen noch einmal den ersten Satz lesen. Jamie liest den ersten Satz. Er geht von seinem Platz weg und kommt nach 18 Sekunden wieder zurück. Er spricht die Erwachsene an und sagt, er hat es jetzt gelesen. Die Erwachsene fragt was da steht. Jamie liest noch einmal vor. Die Erwachsene versucht „links von“ zu erklären. Sie lässt den Namen des Piraten offen. Jamie und Kolja bleiben bei ihrer Lösung „Perlenkette“.</p> <p>Jamie und Kolja besprechen die Reihenfolge der Papageien. Jamie liest noch einmal den Hinweis „Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand“. Pirat Perlenkette steht bei ihnen rechts und hält einen roten Papagei in der Hand. Jamie sagt, diesen haben sie richtig. Kolja malt den linken Papagei blau an und den in der Mitte malt Jamie grün an. Damit haben sie die Aufgabe beendet. Sie sagen, sie sind fertig und gehen auf ihren Platz zurück.</p>	Jamie, Kolja, Erwachsene
18:03- 22:40	370-390	<p>Revision der Namen</p> <p>Die Erwachsene ruft Jamie und Kolja zurück zu dem Platz, an dem sie gearbeitet haben und an dem</p>	Jamie, Kolja, Erwachsene, Joana,

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		<p>die Kamera steht. Kolja sagt „alles richtig“. Die Erwachsene zeigt auf den 5. Hinweis „Pirat Perlenkette steht nicht rechts“. Jamie liest den Satz vor. Die Erwachsene hebt den Zeigefinger und sagt „ja das wars schon.“</p> <p>Kolja wiederholt „nicht rechts.“ Jamie zeigt nach links. Die Erwachsene fragt noch einmal wo Pirat Perlenkette steht, wenn er nicht rechts steht. Jamie antwortet mit „links“. Er läuft zu seinem Platz und holt sein Mäppchen. Jamie radiert zuerst die Papageien aus. Kolja löst ihn ab. Er gibt Jamie den Radiergummi zurück. Jamie radiert die Namen des rechten und des linken Piraten aus. Er malt den linken Papageien rot an. Dann malt er den rechten Papageien blau an. In die linke Lücke schreibt Jamie <Perlenkette>, in die rechte Lücke schreibt er <Stinkstiefel>. Kolja ist währenddessen zu Stina und Joana gerichtet.</p>	Stina

Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel: Jamie und Kolja



- Lies, welche Namen die Piraten haben.
- Schreibe die Namen der Piraten in die richtigen Kästchen.
- Lies, wie du die Papageien der Piraten anmalen sollst.
- Male die Papageien an.



Perlenkette



Sausewind



Stinkstiefel

Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind.

Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot.

Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand.

Pirat Sausewind steht nicht außen.

Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand.

Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette.

Das ‚Leserätsel‘ (Bildquelle ‚Pirat mit Papagei‘: <https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html>, abgerufen am 25.06.2024)

*Gesprächsinventar und Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel:
Carina und Melanie*

Gesprächsname:	Leserätsel Carina und Melanie
Zeitpunkt der Aufnahme:	Juni 2017
Dauer der Aufnahme:	13:26 Min.
Aufnahmeort:	Grundschule Sonnenschein
Sprecher_innen:	Carina, Melanie
Aufnahme liegt vor als Audiodatei:	Ja
Aufnahme liegt vor als Videodatei:	Ja
Kurzbeschreibung:	Die Aufgabe besteht darin, ein Leserätsel zu lösen. Anhand von Hinweisen sollen zuerst drei Piraten benannt und ihnen sollen dann farbige Papageien zugeordnet werden.

Gesprächsinventar

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
00:00- 00:34	kein Transkript	„Kamera-Talk“ Die Erwachsene teilt das Arbeitsblatt aus, und richtet die Kamera richtig. Carina klatscht, um den Startpunkt für Kamera und Ton zu generieren.	Melanie, Carina, Erwachsene
00:35- 01:19	01-31	Lesen des Arbeitsauftrags Carina und Melanie lesen gleichzeitig und parallel die vier Arbeitsaufträge durch. Sie enden mit „Male die Papageien an.“	Melanie, Carina
01:20- 03:02	32-58	Anmalen der Papageie Melanie und Carina malen die Papageien „aber ganz bunt“ an. Den rechten malt Carina aus, den	Melanie, Carina

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		linken und den in der Mitte malt Melanie aus. Carina singt ein Lied.	
03:03- 04:06	59-98	Lesen des ersten Hinweises und Aufschreiben des Namens (<i>Sausewind</i>) Carina und Melanie lesen gemeinsam (zeitweise synchron) den ersten Hinweis durch („Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind“). Carina zeigt auf das Feld links und sagt, dies sei Pirat Sausewind. Die beiden lesen noch einmal nach. Carina schreibt den Namen in das Kästchen (sie schreibt ihn vom Satz ab).	Melanie, Carina
04:07- 05:13	99-133	Lesen des zweiten Hinweises und Revidieren der Papageie Melanie liest den zweiten Hinweis „Ein Papagei ist blau.“ Carina malt über einen der Papageien drüber und malt diesen blau. Carina liest weiter „ein Papagei ist grün“ und greift zu ihrem Mäppchen. Melanie unterbricht sie und sagt „warte nein“. Sie liest die beiden Sätze noch einmal durch. Carina übermalt einen weiteren Papagei. Melanie liest den dritten Satz „und ein Papagei ist rot“ und übermalt den dritten Papagei in Rot.	Melanie, Carina
05:14- 06:50	134-178	Lesen des dritten und vierten Hinweises und Revidieren der Farben Melanie liest den dritten Hinweis „Pirat Stinkstiefel hält keinen	Melanie, Carina

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		<p>blauen Papagei in der Hand“. Sie macht ihrer Verwirrung Ausdruck, Carina sagt, sie solle weiterlesen. Melanie liest weiter „Pirat Sausewind steht nicht außen“ und „Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand“.</p> <p>Carina sagt, sie müssen alle ändern und radiert die Papageien aus. Melanie hilft ihr. Melanie malt den Papagei in der Mitte wieder rot an.</p>	
06:51- 08:10	179-208	<p>Lesen des fünften und sechsten Hinweises und Revidieren des Namens (<i>Perlenkette</i>)</p> <p>Melanie liest den fünften Hinweis „Pirat Perlenkette steht nicht rechts“ vor, Carina fragt noch einmal nach, wie der Pirat heißt und trägt den Namen des Piraten in die Mitte des Kästchens. Sie korrigiert ihr geschriebenes <*Perlenkete> zu <Perlenkette>.</p> <p>Melanie liest den sechsten Hinweis durch „Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette“.</p> <p>Carina zeigt auf das Arbeitsblatt und sagt „also muss der da dahin und der da dahin“. Sie radiert die Namen der Piraten aus den Kästchen. Melanie sagt, das sei echt kompliziert.</p>	Melanie, Carina
08:11- 10:55	209-280	<p>Revidieren der Namen (<i>Perlenkette</i> und <i>Sausewind</i>)</p> <p>Carina schreibt „Perlenkette“ in das linke Feld. Sie schreibt „Sausewind“ in das Feld in der Mitte. Sie zeigt Perlenkette und sagt „also muss der hier rot“ und malt den Papagei rot an. Carina</p>	Melanie, Carina

Zeit	Transkr	Inhalt/Handlung	Sprecher*in
		und Melanie lesen noch einmal einzelne Hinweise durch und überprüfen ihre neue Variante. Carina schreibt <Stinkstiefel> in das Feld.	
10:56- 10:36	281-313	Anmalen der Papageien II Melanie liest noch einmal den Satz zu den Farben der Papageien. Carina zeigt auf die Reihenfolge der Papageien und sagt „rot, blau, grün“. Sie malt den Papagei links rot, den in der Mitte blau und den rechten grün an.	Melanie, Carina

Arbeitsprodukt Leseaufgabe Leserätsel: Carina und Melanie



Lies, welche Namen die Piraten haben.

Schreibe die Namen der Piraten in die richtigen Kästchen.

Lies, wie du die Papageien der Piraten anmalen sollst.

Male die Papageien an.



Perlenkette

Sausewind

Stinkstiefel

Der Pirat links von Pirat Stinkstiefel heißt Pirat Sausewind.

Ein Papagei ist blau, ein Papagei ist grün und ein Papagei ist rot.

Pirat Stinkstiefel hält keinen blauen Papagei in der Hand.

Pirat Sausewind steht nicht außen.

Pirat Perlenkette steht nicht rechts. Er hält einen roten Papagei in der Hand.

Pirat Stinkstiefel steht nicht neben Pirat Perlenkette.

Das ‚Leserätsel‘ (Bildquelle ‚Pirat mit Papagei‘: <https://depositphotos.com/de/vector/pirate-with-his-parrot-69847439.html>, abgerufen am 25.06.2024)



Thomas Damberger
Edwin Hübner (Hrsg.)

Kinder stärken in Zeiten der Digitalisierung

In Krisen reflexive Energie entwickeln

2024 • 218 Seiten • kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-3022-3 • eISBN 978-3-8474-1958-7

Das digitalisierte und von multiplen Krisen geprägte Alltagsleben hat große Auswirkungen auf die Welt- und Selbstbeziehungen junger Menschen. Vor allem die zunehmende Verlagerung von Lern- und Lebensprozessen in den digitalen Raum erweist sich als Ausdruck vorherrschender Bildungsparadigmen, die mit einer Entpädagogisierung einhergehen. Der Band benennt aktuelle Herausforderungen und zeigt Ansätze für eine Verlebendigung des Pädagogischen in post-pandemischen Zeiten auf.

www.shop.budrich.de

Sandra Last **Interaktive Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht**

Eine videografische Studie über die Bearbeitung
von Lese- und Schreibaufgaben in Klasse 1

Schüler*innen bearbeiten im täglichen Unterricht eine Vielzahl an Aufgaben. Doch was geschieht während der Aufgabenbearbeitung? Wie gehen Schüler*innen mit Lese- und Schreibaufgaben um und welche Eigenlogiken bringen sie im Bearbeitungsprozess hervor? Die Autorin gibt mittels eines Forschungsansatzes der Interpretativen Unterrichtsforschung Antworten auf die Fragen, wie Schüler*innen der ersten Klasse kooperativ Lese- und Schreibaufgaben bearbeiten und welche Muster die Bearbeitung dieser Aufgaben kennzeichnen. Dabei wird sich an einem besonderen Verständnis der Aufgabenbearbeitung als komplexer Ko-Konstruktion orientiert, wie es im Kontext der Lernprozessbeobachtung grundgelegt wird.

Die gewonnenen Ergebnisse ermöglichen eine Annäherung daran, wie vielschichtig Schüler*innen handeln, wenn sie typische Lese- und Schreibaufgaben im sprachlichen Anfangsunterricht bearbeiten und wie sie die fachdidaktischen Intentionen dieser Aufgabenformate ausdeuten und erweitern.

Die Autorin: Dr.ⁱⁿ Sandra Last, Lehrkraft für besondere Aufgaben,
Institut für Grundschulpädagogik, Universität Koblenz

ISBN 978-3-96665-086-1



www.budrich-academic-press.de