

Das Schüler*innenheft im Rechtschreibunterricht. Literale Praktiken ordnungsgemäss hervorbringen

Romina Schmidt und Johanna Leicht

Abstract

Literale Praktiken wie das (richtige) Schreiben sind im Unterricht stets an verschiedene Dinge wie Schreibgeräte, Lehr-Lern-Materialien oder Schreibhefte gebunden – letztere sind Gegenstand dieses Beitrags. Den Massgaben der Grounded-Theory-Methodologie folgend, wurden teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen, dokumentierte Artefakte des Unterrichts und problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen analysiert. Mit dem Gebrauch von Schüler*innenheften im Rechtschreibunterricht der Primarstufe wird ein erster Theoriestrang der Untersuchung erläutert und entlang eines empirischen Ankerbeispiels illustriert. Das Heft zeigt sich dabei als Arbeitsfläche, als Präsentationsfläche sowie als Sicherungssystem. Es lässt eine machtvolle Ordnung erkennen, die von den beteiligten Schüler*innen und der Lehrperson hervorgebracht wird, diese aber zugleich zur Einordnung des Geschriebenen auffordert. Als Artefakt der Schülerin/des Schülers gibt das Heft einen spezifischen Einblick in die Bearbeitung der fachlichen und sozialen Differenz und damit die Hervorbringung einer pädagogischen Ordnung im Rechtschreibunterricht.

Schlüsselwörter

Rechtschreibunterricht, literale Praktiken, pädagogische Ordnung, Dinge des Unterrichts, Grounded Theory

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorinnen

Romina Schmidt, Universität Leipzig, Grundschuldidaktik Deutsch, Haus 3, Marschnerstrasse 31,
D-04109 Leipzig, romina.schmidt@uni-leipzig.de

Johanna Leicht, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckesche Stiftungen, Franckeplatz 1,
D-06110 Halle (Saale), johanna.leicht@paedagogik.uni-halle.de

Das Schüler*innenheft im Rechtschreibunterricht. Literale Praktiken ordnungsgemäss hervorbringen

Romina Schmidt und Johanna Leicht

1. Ausgangspunkt

Findet Unterricht in Präsenz statt, reicht ein Blick in ein Klassenzimmer, um auf die vielen materiellen Dinge wie z. B. die Tafel, Stifte, Hefte und Bücher aufmerksam zu werden, die an schulischen Unterrichtsprozessen beteiligt sind. Einen zentralen Stellenwert nimmt dabei, so unsere These, das Heft der Schülerinnen und Schüler ein. Das Heft gehört, wie die Tafel, zu den dauerhaft präsenten Dingen des Unterrichts und wird in seiner Selbstverständlichkeit deshalb nicht selten durchsichtig (Röhl, 2013, S. 150). Im Unterschied zur Tafel allerdings ist das Heft das prototypische Artefakt der Schülerin bzw. des Schülers. Wenn dazu aufgefordert wird "dein Heft" herauszuholen, wird der enge Verweisungszusammenhang deutlich.

Vergleicht man das Heft der Schülerin/des Schülers mit deren Sprachbuch oder deren Arbeitsheft erscheint es eher schwach strukturiert, fehlen doch typische didaktische Elemente wie Aufgaben, Erläuterungen usw. Im Gegensatz zum funktionsähnlichen Pendant des mit (Arbeits-)Blättern gefüllten Hefters zeigt sich das Heft wiederum als strukturstärker, bedenkt man die feste Bindung sowie die festgelegte Anzahl und Formgebung der Seiten. Insbesondere im grundschulischen Deutschunterricht machen etwa verschiedene Lineaturen einsichtig, dass der Umgang mit den Heften das Schreiben zum Kern hat, das zudem in mehrfacher Hinsicht noch im Prozess der Aneignung befindlich ist. So soll bspw. die Drei-Zeilen-Lineatur¹ die Orientierung beim graphomotorischen Vollzug des Schreibens erleichtern.

Trotz dieser augenscheinlichen Bedeutsamkeit ist das Heft bisher kein relevanter Forschungsgegenstand und wird höchstens en passant zum Thema. Im Interesse ethnografischer Unterrichtsforschung finden sich etwa Analysen zum Arbeitsblatt und seiner Bearbeitung (Breidenstein, 2008, S. 209) sowie der daraus resultierenden „Zettelwirtschaft“ (Budde, 2013). Arbeitsblätter erscheinen hier als "modernes" Unterrichtsmaterial, das (v. a.) Einzelarbeit in heterogenitätssensibler Weise zu organisieren vermag und mit binnendifferenziertem oder auch "geöffnetem Unterricht" assoziiert wird. Allerdings lassen sich im Zusammenhang mit diesen Artefakten vor allem Formen eines Abarbeitens beobachten, die im Dienste rationalistischer Skripts der Unterrichtsbewältigung zu stehen scheinen (Martens, 2018, S. 210). Im Kontrast dazu lässt sich das Schüler*innenheft eher einem traditionellen, von der Lehrperson (und der Tafel) verantworteten Unterricht zuordnen.

Das Heft lässt sich als Artefakt begreifen, das sich erst mit dem Unterricht entwickelt und aus diesem hervorgeht (Schmidt, 2020, S. 221-231). Mit Bezug auf Tobias Röhl (2013) liesse es sich ausserdem als ein Wissensmedium verstehen, das Zeichen zum Vorschein bringt und sich nicht selbst zeigt, wie es etwa ein physikalisches Experiment aber auch ein mit Aufgaben gefülltes Arbeitsblatt tut.

Im Kontext deutschdidaktischer Forschung ist es eher unüblich, aus einer so formulierten Perspektive der Dinge auf Unterricht zu blicken. Zwar werden Lehr-Lern-Materialien wie Sprachbücher, Arbeitshefte oder Lernspiele zunehmend als bedeutsame Akteure wahrgenommen und damit aus ihrer passiven Rolle als blosse Behälter fachdidaktischer Konzepte befreit (etwa von Brand/Radvan, 2019); für weniger stark didaktisch vorstrukturierte Artefakte gilt dies allerdings nicht. Die Tafel oder das Schüler*innenheft als Materialisierung aber auch Produzent*in unterrichtlicher Prozesse ernst zu nehmen, steht noch weitgehend aus. Einen wichtigen Ausgangspunkt markieren allerdings Susanne Riegler und Dieter Isler, die anhand einer fallbasierten Videointeraktionsanalyse vier Beiträge der Tafel zum Vollzug von Rechtschreibunterricht herausarbeiten (Riegler/Isler, i. E.). Die Wandtafel dient demnach der Unterrichtsorganisation, der v. a. räumlich bestimmten Koordinierung der kollektiven Kommunikation, der Darstellung des Unterrichtsgegenstandes sowie der Legitimation schulischen Wissens (ebd.). Die Analyse führt eindrücklich vor Augen, dass fachdidaktische Forschung nicht bei einer ausschliesslich gegenstandsbezogenen Fokussierung stehen bleiben

¹ Es handelt sich dabei um ein Hilfskonstrukt, das den Schreibbereich in ein mittleres Band, sowie ein oberes und unteres Band aufteilt, um auf diese Weise eine exakte Orientierung für Ober- und Unterlängen der Buchstaben zu bieten, siehe auch Abb. 1.

darf, wenn die realen Bedingungen alltäglichen Unterrichts bestimmt werden; vielmehr braucht es eine Einordnung fachdidaktisch relevanter Facetten des Geschehens in andere vorgefundene Strukturen. Allein in der Gesamtschau lässt sich die zweifelsohne vorhandene Logik des Geschehens angemessen bestimmen. In ähnlicher Weise geht es auch uns um einen gegenstandsangemessenen, sozialtheoretisch wie methodologisch fundierten Beitrag zu einer deutschdidaktischen Grundlagenforschung (Pflugmacher, 2017, S. 92). Wir gehen davon aus, dass es sich bei (Rechtschreib-)Unterricht um eine "soziale Praxis" (Reckwitz, 2003) handelt, die sich ganz wesentlich aus literalen, d. h. auf Schrift und Schriftlichkeit bezogene, Praktiken zusammensetzt. Wir betrachten das Heft in diesem Sinne als zentrales Artefakt, das dem Schüler/der Schülerin zugeordnet ist und fragen einerseits, wie sich wesentliche literale Praktiken des Rechtschreibunterrichts in oder an diesem materialisieren und andererseits, wie das Heft in seiner Schnittstellenposition selbst an der Hervorbringung literaler Praktiken beteiligt ist. Dabei interessiert uns im Besonderen die Bedeutung des Heftes für das orthografiebezogene Lehren und Lernen im Unterricht. Zu diesem Zwecke analysieren wir Protokolle teilnehmender Unterrichtsbeobachtungen, die in zweiten, dritten und vierten Klassen sächsischer Grundschulen angefertigt worden sind.

Wir gehen folgendermassen vor: Im nächsten Abschnitt geht es zunächst um den theoretischen Rahmen der Untersuchung, der die grundsätzlich praxistheoretisch fundierte Untersuchung einerseits in raumsoziologische und andererseits in rechtschreibdidaktische Überlegungen einbettet (Punkt 2). Anschliessend wird die Grounded-Theory-Methodologie als Forschungsstrategie in der Realisierung für unser Projekt beschrieben (Punkt 3), bevor im Punkt 4 die Ergebnisse vorgestellt werden. Schliesslich führen wir die Überlegungen unter Punkt 5 zusammen.

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Abschnitt erläutern wir die theoretischen Eckpfeiler unserer Untersuchung. Dabei nehmen wir Bestimmungen vor allem in zwei Richtungen vor: Einerseits erläutern wir unser Verständnis von Unterricht als sozio-materieller, raum-zeitlich situierter Praxis (Rabenstein, 2018, S. 230). Diese Überlegungen beziehen wir andererseits auf den Rechtschreibunterricht und spezifizieren hierfür die Unterrichtspraxis als den Vollzug von schulischen literalen Praktiken (Feilke, 2016). Damit wird die von uns verfolgte Fragestellung vor dem Hintergrund der eingenommenen Perspektive sowie das in der Analyse verwendete Vokabular nachvollziehbar.

2.1 Unterricht als sozio-materielle, raum-zeitlich situierte Praxis

Unterricht im Allgemeinen verstehen wir als einen Vollzug von spezifischen routinierten Praktiken (Reckwitz, 2003), mit denen eine pädagogische Ordnung erzeugt und prozessiert wird (Reh, Rabenstein & Idel, 2011, S. 210). Diese "Ordnung" definieren Reh et al. in Anlehnung an Theodore Schatzki als einen durch "Familien-Ähnlichkeit" bestimmten "Zusammenhang", der ein "konkretes Arrangement von Entitäten verschiedener Qualität, von Menschen, Lebewesen, Artefakten und Dingen in immer spezifischen räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten" bildet (ebd., S. 213-214). Ordnung ist dabei nicht als eine generative Regelstruktur zu denken, sondern als eine fortlaufende Bearbeitung von pädagogischen Differenzen (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008, S. 133)². Mit Kolbe et al. gehen wir davon aus, dass sich diese Bearbeitungen für die verschiedenen Unterrichtsfächer als spezifische Lernkulturen ausdifferenzieren (ebd., S. 129).

Unterrichtspraktiken in diesem Sinne vollziehen sich nicht allein zwischen einer Lehrperson und Lernenden, sondern werden auch von und mit Artefakten des Lehrens und Lernens zur Aufführung gebracht (Rabenstein, 2018). Zugleich ereignen sie sich raum-zeitlich situiert, d. h. jede Praktik geht mit einer bestimmten

² Kolbe et al. bezeichnen so a) die "Herstellung beziehungsweise Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung des Unterrichts", b) die Bearbeitung der "Differenz zwischen Aneignung und Vermittlung" sowie c) die fortlaufende Unterscheidung zwischen "schulisch relevanten und dem schulisch nicht relevanten Wissen und Können" (Kolbe et al., 2008, S. 133). Insbesondere die letztgenannte Differenz lässt sich mit der Frage nach der Hervorbringung einer fachlichen Ordnung für den Orthographieunterricht fachspezifisch wenden.

räumlichen “(An)Ordnung”³ (Löw, 2015) einher, was wir mit den raumsoziologischen Überlegungen Martina Löws untermauern. Diesen zufolge sind an Praktiken beteiligte Körper und Dinge nicht nur relational aufeinander ausgerichtet, sie ordnen sich auch fortlaufend aneinander orientiert an (sog. “Spacing”, Löw, 2015, S. 158). Beispielsweise setzt sich ein Schüler an einen Tisch, schlägt ein Heft auf und richtet den Blick auf die jeweils aufgeschlagene Seite. Es entsteht und transformiert sich ein spezifisches räumliches Arrangement, in welchem sich das Anordnen des Schülers auf die Platzierungen von Tisch und Stuhl bezieht und den sich zeigenden Heftseiten folgt. Auf diese Weise entstehen durch die (An)Ordnungen situative Wahrnehmungsräume, die spezifische Zugriffe ermöglichen (sog. “Synthese”, Löw, 2015, S. 159). In dem Beispiel bildet sich ein Wahrnehmungsraum zwischen dem Schüler, den Heftseiten und weiteren entsprechend platzierten Dingen, wodurch z. B. Schriftspuren erzeugt oder Textspuren gelesen werden können. Zusätzlich verändert sich durch diese (An)Ordnungen auch die funktionale Position der Beteiligten für den situativen Vollzug einer Praktik: Der Schüler wird zum Leser und die schriftsprachlichen Erscheinungsformen werden zu einem gelesenen Text während sich eine Textlektüre ereignet (Hausendorf, Kesselheim, Kato & Breitholz, 2017).

Das, was mit dem Vollzug einer Praktik wahrnehmbar erscheint, bleibt jedoch nicht auf die konkrete Situation begrenzt, sondern überragt diese räumlich und zeitlich. Es sedimentiert sich in bzw. an den Beteiligten, was wir mit Reckwitz (2003) als inkorporiertes praktisches Wissen begreifen. Dies trägt wesentlich zur Ausführung zukünftiger Praktiken bei. Schriftspuren, die sich mit dem Schreiben auf den Heftseiten materialisiert haben, können zu einem späteren Zeitpunkt von anderen Personen gelesen werden. Eine Textlektüre ermöglicht das Gespräch über Gelesenes oder das anschließende Beantworten von darauf bezogenen Fragen (Leicht, i. V.).

2.2 Schulische, literale Praktiken im Rechtschreibunterricht

Diese allgemeinen Annahmen lassen sich auch auf den Rechtschreibunterricht übertragen, auf dem unser Fokus liegt, und in dem das “Einüben schulischer, literaler Praktiken” (Feilke, 2016, S. 263) als zentral gilt. Feilke versteht literale Praktiken in Anlehnung an Barton und Hamilton als kulturelle Gebrauchsweisen von Schriftsprache, die als “sinnvolle Verhaltensmuster” erlernt und inkorporiert werden (ebd. S. 260). Als schulische literale Praktiken zielen sie auf eine vereinheitlichende “Aneignung der sprachlichen Formen für eine raumzeitlich asynchron schriftliche Kommunikation” (ebd., S. 262-263, Herv. d. Verf.). Konkretisiert für rechtschreibliches Lehren und Lernen richtet sich das Augenmerk ganz besonders auf die formalen Aspekte der Schriftsprache: Es geht um den routinierten Umgang mit dem Schriftsystem und seinen Strukturen. Orthografisch richtiges Schreiben ist im besten Falle ganz in den Schreibvollzug eingesenken.

Das inkorporierte “praktische Wissen” lässt sich in diesem Sinne zum einen als Rechtschreibgefühl der beteiligten Personen begreifen. Dieser Begriff macht einsichtig, dass die treibende Kraft des Richtigschreibens keineswegs der bewussten Reflexion zugänglich ist oder sein muss, sondern vielmehr als eine Art Gefühl den Prozess des Schreibens durchzieht (Schmidt, 2020, S. 137). Aus fachdidaktischer Perspektive ist es nun eine Kernaufgabe des Rechtschreibunterrichts, dieses Rechtschreibgefühl zu etablieren. Dass damit ein äußerst herausfordernder Anspruch formuliert ist, zeigt sich an den wiederholt unbefriedigenden Ergebnissen der Leistungsvergleichsstudien, die aktuell durchgeführtem Rechtschreibunterricht einen nicht zufriedenstellenden Einfluss auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen bescheinigen (etwa IGLU-E, Valtin, Badel, Löffler, Meyer-Schepers & Voss, 2003).

Zum anderen werden im Rechtschreibunterricht (schrift-)sprachliche Formen hervorgebracht, die sich als literale Artefakte bzw. als “semiotische Vergegenständlichungen” (Feilke, 2016, S. 256) spezifizieren lassen. Wiederum aus orthografiedidaktischer Perspektive ist etwa die Konsonantengraphemverdopplung ein solches literales Artefakt, das im Wort die Vokalquantität bzw. -qualität vereindeutigt und vergegenständlicht (Schmidt, 2020, S. 138). Diese literalen Artefakte sind ihrerseits entweder bereits in didaktische Artefakte wie Sprachbücher oder Arbeitshefte eingebunden oder sedimentieren sich mit dem Vollzug literaler Praktiken in oder an den Dingen des Lehrens und Lernens.

³ Mit dem Begriff der “(An)Ordnung” fasst Löw die analytisch zu unterscheidenden Aspekte – “erstens die Ordnung, die durch Räume geschaffen wird, und zweitens den Prozess [sic!] des Anordnens, die Handlungsdimension” – begrifflich zusammen (Löw, 2015, S. 166).

Einem jeden Schüler und einer jeden Schülerin ist im Rechtschreibunterricht u. a. ein Heft zugeordnet, auf das er oder sie zugreifen kann. Nicht nur diese räumliche (An)Ordnung macht auf den besonderen Status des Schüler*innenhefts aufmerksam. Auch der Prozess der Hervorbringung literaler Praktiken und Artefakte materialisiert sich von Grund auf im Schüler*innenheft, wodurch es sich deutlich von anderen Dingen des Lernens und Lehrens unterscheidet. Damit rückt die Frage in den Fokus, wie sich literale Praktiken zwischen den Heften und den Schüler*innen ereignen und welche funktionalen Positionen die Schüler*innenhefte dabei einnehmen. Ausgehend von der Annahme, es ginge im Rechtschreibunterricht um das Vermitteln und Aneignen eines Richtigschreibens d. h. um eine fachliche Ordnung, fragen wir ausserdem, wie sich diese schulische Vereinheitlichung literaler Praktiken gestaltet.

3. Forschungsstrategie

Unser Vorgehen richtet sich an den Strategien der Grounded-Theory-Methodologie (kurz: GTM), wie sie Anselm Strauss und Juliet Corbin 1996 zusammengeführt haben. Wie im Forschen nach der GTM üblich, haben wir unterschiedliches Datenmaterial in die Analyse einbezogen: Zentral sind dabei die Protokolle von teilnehmend beobachtetem Unterricht. Flankierend hinzugezogen haben wir fotografisch dokumentierte Artefakte wie Schüler- und Lehrerhefte oder Tafelbilder sowie Ausschnitte aus Interviews mit den Lehrpersonen.⁴ Für diesen Artikel haben wir vier Beobachtungsprotokolle, sechs dokumentierte Artefakte sowie ein Interview einbezogen. Sämtliches Datenmaterial entstammt dabei einem Projekt, das den lehrpersongetragenen Gebrauch didaktischer Artefakte für den Rechtschreibunterricht ergründet (Schmidt, 2020) und ein umfangreiches, z. T. noch nicht analysiertes Korpus bietet. Auch wenn im ursprünglichen Projekt vor allem auf das Zusammenspiel von Lehrperson und didaktischem Artefakt fokussiert wurde, erlaubt das Datenmaterial darüberhinausgehende Einblicke, etwa im Zusammenhang mit dem Gebrauch von Schüler*innenheften.

Um unabhängig von der Art des Datenmaterials vorgehen zu können, muss eine Analyseeinheit festgelegt werden, die sich materialübergreifend bestimmen lässt. Für unsere Zwecke sind das *Unterrichtssituationen mit Beteiligung des Schüler*innenheftes*. Mit ‚Heft‘ meinen wir einen festen Verbund von leeren, i. d. R. mit Lineatur versehenen Seiten, der im fortlaufenden Unterricht mit Schreibspuren der Schülerin/des Schülers gefüllt wird. Für den Rechtschreibunterricht erscheint das Heft als „dein Heft“, „Deutschheft“, „Lernwörterheft“ oder auch „Übungsheft“. Kein Bestandteil unserer Untersuchung sind hingegen Hausaufgabenhefte und jegliche Form von Heftern, Arbeitsheften oder Arbeitsblattsammlungen. Bestandteil des Samples sind 13 der so bestimmten Analyseeinheiten.

Die Richtschnur unseres Vorgehens in Analyse, Theorieentwicklung und Bestimmung der Analyseeinheiten ist das *theoretical sampling* (Strauss & Corbin, 1996, Kap. 11): Die (Fort-)Entwicklung möglichst dichter theoretischer Konzepte leitet die Auswahl und Festlegung der Analyseeinheiten und deren zunehmend fokussiertere Interpretation. Mit anderen Worten greifen die sonst getrennt voneinander durchlaufenen Forschungsphasen beständig und wiederholt ineinander, wobei jeder neuerliche Zyklus aus zunehmend gezielterer Datenauswahl, -analyse und Theorieentwicklung die Dichte und Qualität des theoretischen Konstrukts erhöht. Konkret hat also die gemeinsame Analyse eines Beobachtungsprotokolls erste Konzepte und Fragen hervorgebracht, die die nachfolgende Bewegung im Datenkorpus leitete; der Einbezug neuen Datenmaterials führte zur Schärfung (oder auch zur Neuausrichtung) unserer Perspektive, was wiederum die Hinzunahme weiterer Daten veranlasste usw. Neben der gemeinsamen Analyse im Stile des offenen Kodierens kamen flankierend vor allem visuell-ordnende „Mapping“-Verfahren bei der Fortentwicklung und Verdichtung des entstehenden theoretischen Stranges zum Einsatz: Beständiges Anreichern, Ordnen und Umordnen der Konzepte führt zu verschiedenen, jeweils vorläufigen Systematisierungen.

Ein Projekt im Stile der GTM zielt i. d. R. auf eine integrierte Theorie; doch auf dem Weg dahin ergeben die Analysen theoretische Stränge mit weniger Reichweite, die dennoch Aussagekraft für einen begrenzten Bereich beanspruchen können. Einen solchen theoretischen Strang stellen wir im Folgenden vor. Ausgehend von der zentralen Kategorie der *Ordnung* zeigt sich das Heft für unsere Analysen in vier

⁴ Durchgeführt wurden problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000), die den gemeinsam erlebten Unterricht zum Ausgangspunkt hatten.

Konstellationen Diese sind strukturgebend für die Darstellung der Ergebnisse. An einem empirischen Ankerbeispiel werden zentrale Konzepte dieser Konstellationen zunächst datennah illustriert und in Form einer dichten Beschreibung (Friebertshäuser & Richter, 2018) angelegt. An passender Stelle werden darüber hinaus Ausschnitte aus anderen Daten eingefügt, etwa um Varianten einzelner Konzepte zu illustrieren.

4. Ergebnisse

Unsere Analysen haben drei Positionen des Heftes hervorgebracht, die sich im Rechtschreibunterricht in vier Konstellationen zeigen. Diese werden nachfolgend mit den zugehörigen (literalen) Praktiken beschrieben. Ausgangspunkt bildet dabei ein Protokollausschnitt⁵ aus dem Rechtschreibunterricht einer zweiten Klasse, den wir als empirisches Ankerbeispiel den Analysen zur Seite stellen. Um einen Überblick zu gewährleisten, führen wir mit einer kurzen Zusammenfassung in das Beispiel ein:

Bei unserem ausgewählten Ankerbeispiel handelt es sich um einen Ausschnitt aus der dritten Unterrichtsstunde zum Thema „Wörter mit V“. Aus vorbereiteten Wortkarten werden sechs Wortkarten zufällig ausgewählt („erwürfelt“) und verdeckt an die Tafel geheftet. Die Lehrperson diktiert die Wörter und die Schüler*innen notieren diese in ihrem Heft. Parallel zum Diktieren schreibt die Lehrperson im sog. „Tafelheft“ mit (siehe Abb. 1). Zur Kontrolle werden die Wortkarten an der Tafel umgedreht (Abb. 2) und die Kinder vergleichen ihre Hefteinträge mit dem Tafelbild. Sind sie fertig damit, gehen die Schüler*innen mit ihren Heften zur Lehrperson, die ihrerseits eine Kontrolle vornimmt.

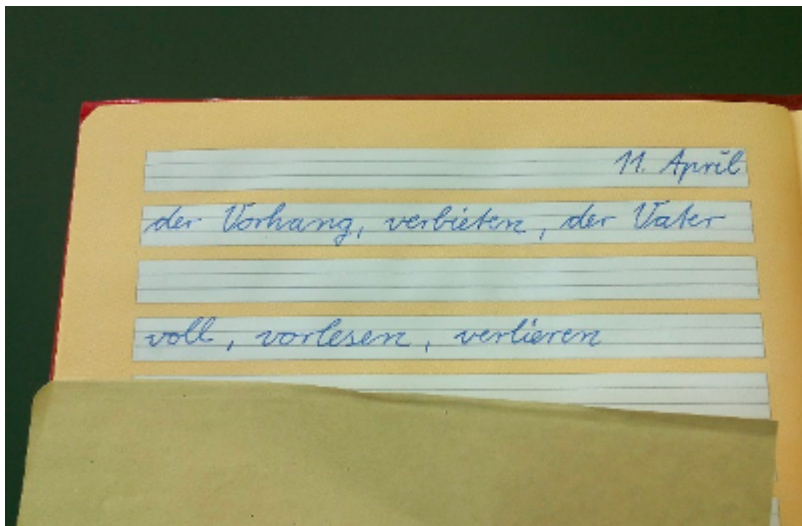


Abb.1: Blick auf den fertigen Eintrag im „Tafelheft“. In der Diktierphase wurde das Geschriebene mit dem Löschblatt verdeckt.

4.1 Eintragungen – das Heft als Arbeitsfläche

Bei unserem ausgewählten Ankerbeispiel handelt es sich um eine Situation aus der dritten Unterrichtsstunde zum Thema „Wörter mit V“. Aus vorbereiteten Wortkarten werden sechs Wortkarten zufällig ausgewählt („erwürfelt“) und verdeckt an die Tafel geheftet. Folgende Situation setzt nun ein:

Die Lehrperson flüstert „Deutschheft“ und heftet ihr eigenes Schreibheft, das sie auf eine neue Seite aufgeschlagen hat, an die Tafel. Während die Schüler*innen ihres herausholen, schreibt sie kommentarlos oben rechts in die erste Zeile ihres Heftes das Datum. Die Schüler*innen holen ihren Sichtschutz, zücken die Schreibstifte und die Lehrperson beginnt mit dem Diktat: „Dann gucken wir mal! Wir schreiben jetzt das Wort ‚der Vorhang‘ (2), der Vorhang‘ (3), der Vorhang‘. Zum Beispiel beim Theater der Vorhang oder der am Fenster.“ Die Schüler*innen schreiben in ihren Heften und schauen nach und nach wieder zur Lehrperson auf. Die Lehrperson liest auch die folgenden Wörter mehrfach vor und gibt einen

⁵ Wörtliche Zitate sind auf Basis eines Audiomitschnitts des Unterrichts angefertigt, eckige Klammern verweisen auf zusätzliche Informationen aus anderen Beobachtungen.

inhaltlichen Hinweis. Sie rückt die ersten drei verdeckten Karten an der Tafel ein Stück hoch und die nächsten drei direkt darunter. Parallel schreibt sie die <v>-Wörter in ihr eigenes Schreibheft an der Tafel, deckt aber sogleich das Geschriebene mit dem Löschblatt ab. [...]

Im Flüsterton tritt das „Deutschheft“ in dieser Unterrichtssituation erstmals in Erscheinung: Die schnörkellose Aufrufung des Heftes durch die Lehrperson markiert den Beginn der „Arbeitsphase“ für die Schüler*innen. Diese holen ihr Heft hervor und treten sogleich in eine Arbeitsgemeinschaft mit demselben ein, die in einem Schreiben bzw. Beschrieben-werden Form annimmt. Es dokumentiert sich damit also ein Phasenwechsel, der keiner weiteren Explizierung bedarf, denn allein die Präsenz des Heftes versetzt die Schüler*innen bereits in eine schreibbereite Haltung. Die prototypische räumliche Anordnung lässt das Heft als Schüler*innen-Artefakt erkennbar werden. Die Zusammentreffen von Schüler*in, Heft und Schreibgerät ist dabei die minimale Kombination, die häufig eine Erweiterung erfährt. Tritt etwa die Tafel in den praktischen Verbund ein, so wird abgeschrieben, ist die Lehrperson Teil des „Praktiken-Arrangement-Geflechts“ (Schatzki, 2016, S. 73), wird diktiert oder kontrolliert, ist ein Sprachbuch beteiligt, werden Aufgaben gelöst usw. Der Kern bleibt dabei jedoch stets der Heft-Schüler*in-Verbund. Dass das Heft und das nun stattfindende Tun nicht für jeder Augen bestimmt ist, zeigt sich daran, dass ein „Sichtschutz“ vor den Blicken der Sitznachbarin/des Sitznachbarn abschirmen soll. Die Zugriffsrechte der in diesem Sinne teilprivatisierten Hefte werden unter 4.2 explizit Thema.

Der Hefteintrag wird mit einer – unterschiedlich umfangreichen – Zeremonie begonnen, in der bestimmte Elemente im Heft positioniert werden. Im Beispiel wird das Datum an festgelegter Stelle, auf oberster Zeile ganz rechts, eingetragen (siehe Abb. 1), in anderen Situationen eröffnet zudem eine Überschrift den Eintrag, die häufig durch Unterstreichung besonders hervorgehoben wird (z. B. „Übung“ oder „Lernwörter“). Ist ein didaktisches Artefakt Teil des Arrangements, wird zudem ein Verweis auf dieses angelegt, das zuweilen in für Uneingeweihte kryptischer Form daherkommt (z. B. für Aufgabe zwei auf Seite 34 des Themenhefts Nummer zwei). Diese Gebrauchspraktiken sind oft schon tief in die Routinen des Unterrichts eingesunken und benötigen dann keine Versprachlichung mehr; in anderen Fällen wiederum wird die choreografierte Anfertigung dieser Elemente Schritt für Schritt und oft in Zusammenarbeit von Lehrperson und Tafel zum Thema: Die Gebrauchspraktiken im Umgang mit dem Heft werden in diesen Situationen erst mühsam etabliert und die Orientierung in den organisatorischen Herausforderungen des Unterrichts ein Stück weit handhabbar gemacht.

Die Lehrperson blickt nun „hinter“ die angehefteten Wortkarten, liest das Wort wiederholt vor und ergänzt dies durch eine inhaltliche Erläuterung. Das sprachliche Modell soll auf diese Weise – möglichst eindeutig – für das Schreiben zugerichtet werden. Im Beispiel haben wir mit dem sog. Tafelheft nun eine weitere besondere Form dieser Zurichtung. Das Heft an der Tafel versetzt die Lehrperson in eine simulierte Schülerposition. Sie fertigt simultan mit den Schüler*innen und gleichsam modellgebend den Hefteintrag an. Damit wird eine Referenz geschaffen, die die Schreibspur in den Heften nicht nur zeitlich vorstrukturiert (denn der Schreibvollzug eines Kindes darf nicht wesentlich länger dauern als das Schreiben der Lehrperson), auch die räumliche Struktur im Heft entsteht vor den Augen der Klasse; zwar kann (und soll!) der Schriftzug im Einzelnen nicht gelesen werden, dennoch wird auf diese Weise einsichtig, an welcher Position im Heft das Wort zu stehen hat. Das Tafelheft wirkt in diesem Sinne als Brücke zwischen präsentierender Tafel und zu produzierenden Hefteintrag und erleichtert die andernfalls notwendige Übersetzungsleistung, die bei einem herkömmlichen Tafelanschrieb angezeigt wäre.

Tritt das Heft als Arbeitsfläche in Erscheinung, so werden an ihm und mit ihm (literale) Artefakte in einer bestimmten Ordnung hervorgebracht. Entscheidend sind hierfür der (ordnende und ordnungsgemäße) Prozess des Heftgebrauchs als performativer Akt. Dieser muss formalfachlichen Ansprüchen genügen. Wie Abb. 1 zeigt, ist bei der Anlage des Hefteintrags nach jeder beschriebenen Zeile eine Freizeile für Korrekturen vorzuhalten. Wird dieser Norm nicht entsprochen, folgt eine Sanktion.⁶ Oft und beinahe mantraartig sprechen Lehrpersonen im Zusammenhang mit Hefteinträgen davon, „sauber und ordentlich“ vorzugehen. Dabei versammelt das Heft Elemente unterschiedlicher Art und Herkunft in sich, die diesem Anspruch genügen müssen. Schriftspuren müssen ordentlich und fehlerfrei sein, Zettel sauber eingeklebt, Tabellen ordnungsgemäß gezogen werden usw. Der Eintrag sowie die Choreografie des Eintragens im Heft muss einer

⁶ So wird in der Kontrollsituation des Ankerbeispiels der Anspruch formuliert „nicht zwischen die Zeilen“ zu schreiben (s. u.).

bestimmten Form entsprechen, die – etwa mithilfe eines Tafelheftes – mühsam etabliert und streng überwacht wird. Vor dem fachlichen Horizont orthografischen Lernens kommt nun als besonderer Anspruch die Fehlerlosigkeit der Einträge hinzu, die sich nicht allein auf Diktatsituationen wie im Beispiel beschränkt, sondern jegliches Schreiben umgreift. „Was im Heft steht, muss letztlich richtig sein“ könnte der Grundsatz lauten. Hier sehen sich alle Beteiligten nun der Herausforderung gegenüber, die eigentlich als Ziel anzustrebende orthografisch korrekte Schriftspur bereits mit dem Hefteintrag vollführen zu müssen. Dies zieht i. d. R. eine umfangreiche Kontroll- und Korrekturchoreografie nach sich, die Gegenstand des nächsten Abschnitts ist.

4.2 Einblicke – das Heft als Präsentationsfläche

Nun will die Lehrperson das Diktat kontrollieren. „Dann drehe ich die Wörter um und ihr vergleicht. Jetzt bin ich gespannt!“ Sie dreht die Karten kommentarlos nacheinander um, die Schüler*innen schauen abwechselnd zur Tafel und zum Heft und schreiben mit Bleistift in ihr Heft.

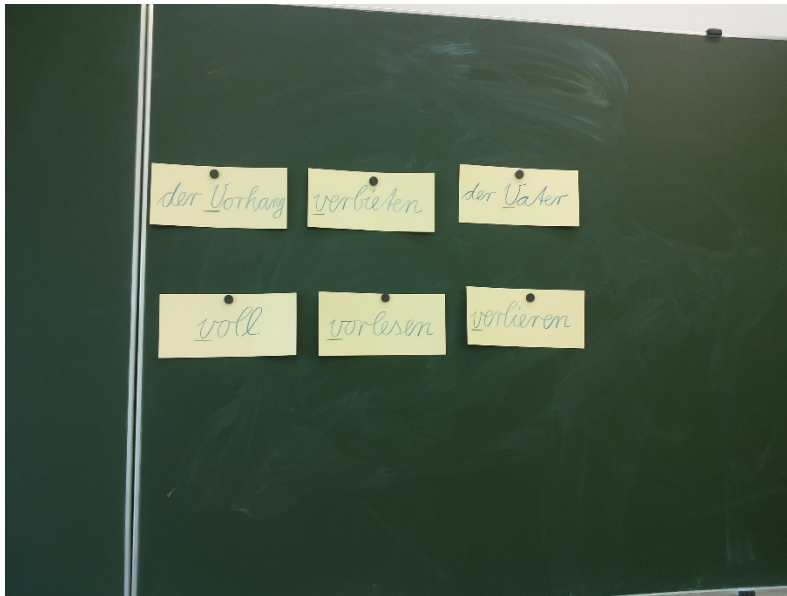


Abb. 2: Herumgedrehte Wortkarten in der Vergleichsphase

Mit dem Kontrollieren und dem Korrigieren rückt das Heft von der Position einer Arbeitsfläche in die einer Präsentationsfläche, die die Produkte des Heftgebrauchs zu erkennen gibt. Für den oder die Betrachter*in zeigt sich nicht nur das Geschriebene, sondern durch die Zuordnung der Hefte zu je einer Person werden auch Rückschlüsse auf ihn oder sie als Schreiber*in möglich. Mit der Verschiebung der Hefte von Arbeitsfläche zu Präsentationsfläche erweisen sich die vorangegangenen Praktiken des Schreibens ausserdem als fehleranfällig, was nun über das Kontrollieren und Korrigieren bearbeitet und behoben wird. Es gilt, das Geschriebene sowie das als potenziell 'fehlerhaft' angenommene Rechtschreibgespür des Schreibers oder der Schreiberin mit einer Norm abzugleichen und zu verbessern.

Massgebend ist dafür einmal mehr die räumliche (An)Ordnung, die sich mit den Praktiken des Kontrollierens und Korrigierens verändert. Im Ankerbeispiel werden die Wortkarten an der Tafel umgedreht. Mit Blick auf die fachliche Ordnung wird das orthografisch richtige Wort als Vergleichshorizont enthüllt. Das im Heft Geschriebene zeigt sich also dem nun kontrollierenden Kind. Die Kontrolle verbleibt damit zunächst in der Verantwortung der Schüler*innen – eine Herausforderung, die die Lehrperson in "gespannt[e]" Erwartung versetzt.

In anderen Unterrichtssituationen werden die beschriebenen Hefte durch Hochhalten in Richtung der Lehrperson für diese einsehbar präsentiert, auch der Gang durch das Klassenzimmer macht die geöffneten Schüler*innenhefte zur Präsentationsfläche vor der Lehrperson. Während also die Blicke der Mitschüler*innen durch einen Sichtschutz ferngehalten werden (können), werden diese der Lehrperson ausnahmslos gewährt (auch Leicht, i. V.).

Mit der modifizierten räumlichen (An)Ordnung gehen also neue *Einblicke* einher, die das Heft zu einer Präsentationsfläche machen. Hier zeigt sich nicht nur, ob und was geschrieben wurde. Auch erlauben die Hefteinträge Rückschlüsse auf das Rechtschreibgespür der Schüler*innen, da diese in die Position eines Urhebers bzw. einer Urheberin des Geschriebenen rücken. Diese Heft-Schüler*in-Verbünde bleiben auch bestehen, wenn sich die räumliche Platzierung der Hefte ändert, sie z. B. in einem gemeinsamen “Erledigt-Fach” abgelegt werden. Für die Lehrperson, die sich der Hefte zu einem späteren Zeitpunkt annimmt, steht jedes beschriebene Heft für einen Schüler oder eine Schülerin, weshalb sie hier die Heft-Schüler*in-Verbünde einsehen kann.

4.3 Eingriffe – das Heft als Verschränkung von Arbeits- und Präsentationsfläche

Einblicke können von den Heften abperlen, ohne materielle Spuren zu hinterlassen. In einigen Unterrichtssituationen ziehen sie aber *Eingriffe* in das Geschriebene nach sich, wodurch das Heft zwischen der Position einer Präsentations- und einer Arbeitsfläche changiert. Rückt das Heft wieder in die Position einer Arbeitsfläche, verhärtet sich der Eindruck einer angenommenen Anfälligkeit des Geschriebenen für Fehler, die nun bearbeitet und gelöst werden, um eine normentsprechende Vereinheitlichung des Geschriebenen zu erreichen. Das Kontrollieren und Korrigieren, das mit solchen Eingriffen verbunden ist, lässt sich in zwei Varianten anhand des bereits eingeführten empirischen Ankerbeispiels beschreiben.

Bei den Eingriffen handelt es sich erstens um *schüler*innengetragene Praktiken*. Die Blicke der Schüler*innen wechseln nicht nur zwischen der Tafel und ihren Heften hin und her, sie fügen dabei auch Bleistiftnotizen in ihren Heften ein. Dabei fungieren die umgedrehten und an die Tafel gehefteten Wortkarten als eine Norm, auf die sich sowohl die Blicke als auch die neuen Schriftspuren beziehen. Sie dient als Vorbild für eine Elementordnung, die nun auch in den Schüler*innenheften zu prüfen bzw. herzustellen ist. Zu diesem Zweck fügen die Schüler*innen dem Geschriebenen auch in anderen Unterrichtssituationen Elemente hinzu, die das Geschriebene entweder als normentsprechend markieren (z. B. Häkchen) oder als fehlerhaft ausweisen (z. B. ein Strich durch das Wort, ein “f” hinter das Wort). Im Falle eines Fehlers ist darüber hinaus mittels gewissenhaften Abschreibens von der Wortkarte an der Tafel eine gesonderte Korrektur vorzunehmen. Diese sind jedoch nicht letztgültig, was sich im Ankerbeispiel daran zeigt, dass sie mit einem Bleistift angefertigt werden. Das impliziert abermals eine gewisse Fehleranfälligkeit: Die vorgenommenen Korrekturen bleiben reversibel.

Der Schwerpunkt dieser Schüler*innenpraktiken liegt somit weniger auf der Hervorbringung ordnungsgemäßer literaler Artefakte, wie es etwa in Situationen der Leistungsüberprüfung der Fall ist, sondern eher auf dem körperlichen Einüben des Kontrollierens und Korrigierens als literaler Praktik. Das orthografiebezogene Redigieren ist im konkreten Hefteintrag bereits mit der Leerzeile als fester Bestandteil des Schreibens bedacht. Da jedoch das Korrigieren einer Schreibspur aus der eigenen Feder – selbst mit einer Wortkarte als Vergleichshorizont – eine Herausforderung darstellt, ist davon auszugehen, dass sich die literale Praktik für einige Schüler*innen vor allem auf die praktische Bedeutsamkeit eines vereinheitlichten Schriftgebrauchs bezieht (Feilke, 2016, S. 259, 265). Diese Schüler*innen nehmen dann am körperlichen Vollzug des Vergleichens teil, wenden ihren Blick von der Tafel zum Heft und wieder zurück, allerdings ohne von praktischem Wissen im Sinne eines Rechtschreibgespürs durchdrungen zu sein, denn “das sozial sinnvolle Verhaltensmuster der Praktik ist nicht nur zeitlich, es ist auch pragmatisch prioritär gegenüber allen weiteren Komponenten einer literalen Kompetenz” (ebd.).

Im weiteren Verlauf des empirischen Ankerbeispiels erscheint das unterrichtliche Kontrollieren und Korrigieren zweitens als eine *lehrpersongetragene Praktik*, die das Geschriebene letztgültig autorisiert. Dies geht einmal mehr mit einer sich veränderten (An)Ordnung einher:

Nach wenigen Sekunden kommt der erste Schüler mit seinem Heft zur Kontrolle nach vorne zur Lehrperson und bekommt einen Stempel ins Heft [einen sog. „Brummel“ gibt es, wenn keine Fehler gemacht oder aber alle Fehler gefunden und berichtigt worden sind]. Die anderen Schüler*innen stellen sich nach und nach in einer Reihe neben dem Lehrertisch an und die Lehrperson kontrolliert. Es gibt entweder einen „Brummel“ oder einen roten Punkt unter falsch geschriebene Wörter. Einzelnen Schüler*innen gibt sie Hinweise, z. B. „Das ist kein Korrigieren. Es wird nicht einfach reingeschrieben. Das Wort, was falsch ist, schreibe ich nochmal.“ Oder: „Nicht zwischen die Zeilen! Ich will das ganze Wort noch einmal geschrieben sehen.“ Schüler*innen mit Fehlern schickt sie zurück an ihren Platz, wo sie ihre

Fehler berichtigen sollen. Schliesslich holt sie auch einzelne Schüler*innen, die noch nicht zur Kontrolle vorne waren, an ihren Tisch.

Die Schüler*innen ordnen sich mit ihren Heften vor dem Tisch der Lehrerin an und werden der Reihe nach durch die Lehrperson kontrolliert. Durch die spezifische (An)Ordnung ist es der Lehrperson möglich, das Geschriebene mit dem eigenen verinnerlichten Rechtschreibgespür abzugleichen und so die Kontrollspuren der Lernenden zusätzlich zu kontrollieren. Diesen Einblicken folgen Eingriffe in das Geschriebene. Dazu gehören die korrigierenden roten Punkte, die einen noch nicht gefundenen Fehler markieren, die Aufforderung zur (nochmaligen) Selbstkorrektur (Kalthoff, 1995, S. 930) und auch der Stempelabdruck, der das Resultat einer gelungenen Schüler*inpraktik prämiiert. In diesen beiden Varianten wird deutlich, dass das Heft als Präsentationsfläche Einblicke erlaubt, mit den Praktiken des Korrigierens aber wieder zu einer Arbeitsfläche zweiter Ordnung wird.

Insgesamt eröffnet das Heft als Präsentationsfläche nicht nur Einblicke, es ermöglicht auch Eingriffe, die vorläufige, zaghafte Spuren hinterlassen (wie die Bleistiftzeichen der Schüler*innen) oder invasiv in das Geschriebene eingreifen (wie der Stempel der Lehrerin) und es damit letztgültig evaluieren. Die Eingriffe ordnen das Geschriebene in Bezug auf eine Rechtschreibnorm, die in der beschriebenen Unterrichtssituation in Gestalt der umgedrehten Wortkarten und der Lehrperson erscheinen. Zugleich folgen auch die Einblicke und Eingriffe selbst einer eigenen machtvollen sozialen Ordnung: Fremde Blicke auf die beschriebenen Heftseiten – insbesondere die der Lehrperson – sind zu gewähren. Das Geschriebene kann durch invasive Eingriffe verändert werden und unterliegt in letzter Instanz dem evaluierenden Zugriff der Lehrperson. Das Kontrollieren und Korrigieren ereignen sich zwar vordergründig am Heft, richten sich aber hintergründig an den Heft-Schüler*in-Verbund und zielen somit auch auf das Rechtschreibgespür des Schülers oder der Schülerin. Das Ordnen der Elementfolge auf den beschriebenen Heftseiten ist zugleich als ein stetiges Überarbeiten des Rechtschreibgespürs eines jeden Schülers oder einer jeden Schülerin zu denken.

Die Schriftspuren, die mit dem Heft als Arbeitsfläche entstehen und mit dem Heft als Präsentationsfläche gezeigt, kontrolliert und korrigiert werden, sedimentieren sich mit dem Vollzug der Unterrichtspraktiken als literale Artefakte in den Heften der Schüler*innen. Durch diese Materialisierung werden weitere Praktiken möglich, die die konkrete Unterrichtssituation zeitlich und räumlich überragen (Leicht, i.V.), wie im nächsten Abschnitt deutlich wird.

4.4 “Was im Heft steht, kommt dran.” – das Heft als Sicherungssystem

Das Heft deuten wir in seiner dritten Position mit Kalthoffs Worten als „Sicherungssystem“ (Kalthoff, 1997, S. 100). Es geht aus den vorangegangenen beschriebenen unterrichtsbezogenen Gebrauchsweisen hervor und ragt zeitlich und räumlich über die eigentliche Unterrichtsstunde hinaus. Ein Ausschnitt aus dem Interview mit der Lehrperson gibt hierzu einen Einblick:

Es ist ja auch so, dass/ Wir haben ein grosses Heft und dann können die auch diese kleinen Zettelchen sich ins Heft kleben und vor allem die Eltern sehen, was hat mein Kind in der Schule gemacht. Was haben sie auch geübt. Und wenn wir eine Arbeit schreiben, wissen dann auch die Kinder und die Eltern, (.) was im Heft steht kommt dran und sie müssen nicht noch einmal in ein Buch gucken oder in ein Arbeitsblattheft oder in ein Arbeitsheft oder dahin. Sie haben nur das eine Heft und nicht mehr. (.) Damit lernen dann auch die Kinder, ne. So hätte ich jetzt hier ein Arbeitsblatt, dass würde hinten im Hefter landen und wäre vergessen. Und keiner wüsste mit den Übungen noch etwas anzufangen, wenn er sich auf die Arbeit vorbereitet. [...] Ich sage immer, weil die Klasse auch so leistungsschwach ist: Nur, was im Heft steht. Und nicht mehr.

Im Unterricht fügen sich die verschiedensten Elemente in das Heft als Sicherungssystem ein: Unter einem Datum werden nicht nur Schriftspuren erzeugt, es sind auch Zettelchen einzukleben. Damit bilden diese Elemente im Heft eine Ordnung des Unterrichts nach, die sich hier dauerhaft materialisiert. Auf diese Weise verwahrt, ermöglichen sie auch Personen spezifische Einblicke in das Unterrichtsgeschehen, die selbst nicht beteiligt waren. Die Lehrerin verweist im Interviewausschnitt explizit auf die Eltern, die anhand des Schüler*innenhefts nachvollziehen können, “was [ihr] Kind in der Schule gemacht” hat. Der Heft-Schüler*in-Verbund bleibt damit auch ausserhalb des Unterrichts bestehen und ermöglicht – etwa anhand

bestehender Fehler und Korrekturspuren – zu anderen Zeiten und an anderen Orten Rückschlüsse auf das zum Zeitpunkt des Schreibens vorhandene oder nicht vorhandene Rechtschreibgespür der Schüler*innen.

Als Sicherungssystem ist das Heft auch eine Absicherung gegen das Vergessen. Das, was im Unterricht thematisiert wurde, ist hier in der spezifischen Ordnung nachschlagbar, was das Heft vom “Arbeitsblattheft” unterscheidet. Damit ist eine Wiederholung anhand der materialisierten Spuren möglich, die sich bei den Schüler*innen ordnungsgemäss einschleifen sollen. In den Ausführungen der Lehrerin kommt dem Heft auch die Funktion einer Versicherung zu. Sie betont, nur “was im Heft steht, komm[e] dran”, wenn “eine Arbeit” geschrieben werde. Damit verbindet sich zum einen ein machtvolles Versichern der Lehrerin: Sie erklärt, dass eine möglichen Prüfungssituation wie z. B. die einer Klassenarbeit mit dem, was sich im Heft materialisiert hat, ordnungsgemäss zu bewältigen sei. Zum anderen erscheint das Schüler*innenheft als eine Art Vertragsdokument zwischen der Lehrperson, den Eltern und dem jeweiligen Schüler oder der jeweiligen Schülerin. Hier wird schwarz auf weiss festgehalten, was von den Schüler*innen in der Prüfungssituation zu zeigen ist, um ein gutes oder richtiges Ergebnis zu erzielen. Damit vereindeutigt, objektiviert und autorisiert das Heft auch für die Eltern oder Andere die Konditionen, die z. B. zu einer guten Note führen. Vor diesem Horizont ist auch das im Rechtschreibunterricht häufig anzutreffende Lernwörterheft einzuordnen. Insbesondere in einem wortschatzorientierten Unterricht werden Wörter vokabelgleich in einem Lernwörterheft gesammelt und somit zum prüfbareren Wissen erhoben. Von Bedeutung ist dabei auch die Reduktion von Komplexität: Es gehört gerade nicht zu den Aufgaben eines Schülers oder einer Schülerin, verschiedene Materialisierungen des Unterrichts in ihrer Relevanz zu bewerten. Vielmehr gibt es “nur das eine Heft und nicht mehr”, das über den Unterricht hinaus Geltung behält.

5. Diskussion und Schluss

Anhand des Ankerbeispiels konnten wir zeigen, wie im Rechtschreibunterricht ein Heft-Schüler*in-Verbund entsteht, der als zentraler Träger literaler Praktiken über die einzelne Situation aufrechterhalten wird. Die funktionale Position des Schüler*innenhefts ändert sich dabei mit den Eintragungen, Einblicken und Eingriffen kontinuierlich. Aus einer Arbeitsfläche wird eine Präsentationsfläche, die – spätestens mit dem abschliessenden Kontrollieren und Korrigieren durch die Lehrperson – zum individuellen Sicherungssystem mutiert. Insbesondere die Erkenntnis des stabilen Heft-Schüler*in-Verbundes lässt sich, die Überlegungen vom Anfang des Artikels aufgreifend, in Abgrenzung zur Tafel spezifizieren. Während die Tafel vor allem mit der Lehrperson einen praktischen Verbund eingeht, ist das Heft *das* Artefakt in Schülerhand, d. h. die Verantwortung für dieses liegt – zumindest zum Teil – bei der Schülerin bzw. dem Schüler selbst. Selbst dann, wenn der Heft-Schüler*in-Verbund mit einer Erweiterung bspw. um die Tafel oder das Sprachbuch ein normativer Erwartungshorizont hinzugefügt wird, ist es letztlich das Kind, das die Schreibspur anlegt und damit den Eintrag im Heft gestaltet. Anders als in didaktisch vorstrukturierten Artefakten wie Arbeitsheften oder -blättern wird das Tun des Schülers oder der Schülerin weit weniger in Vorhandenes eingepasst. Keine Lückenwörter erleichtern die Konzentration auf das orthografische Phänomen, keine vorgezeichnete Tabelle zeigt an, wo etwas zu stehen hat. Stattdessen fordern leere Seiten dazu auf, einen eigenen Eintrag anzufertigen. Die Gestaltung des Heftes den Händen des Kindes zu überlassen, ist im Hinblick auf das Richtigschreiben ein Wagnis, bedenkt man die bedeutende Funktion, die das Heft als Präsentationsfläche (etwa gegenüber den Eltern) und Sicherungssystem (vor dem Horizont möglicher Leistungsüberprüfungen) innehat. Literale Praktiken im Umgang mit dem Heft stehen deshalb im Zeichen des Hervorbringens einer vielschichtigen pädagogischen und fachspezifischen Ordnung: Kleinschrittig hergestellt und genau überwacht, wird die Ordnung oft anhand eines Modells etabliert und durch korrigierende Eingriffe modifiziert. Im Kontext des Rechtschreibunterrichts ist die orthografische Norm freilich ein wesentlicher Aspekt dieser Ordnung. Da eine orthografisch angemessene Schreibspur Mittel und Ziel des Unterrichts zugleich ist, sehen sich die Beteiligten im Heftgebrauch einer permanenten Herausforderung, zuweilen gar Überforderung, gegenüber – ein inhärentes Merkmal von Rechtschreibunterricht. Dies bedenkend wird nachvollziehbar, weshalb sich am Heft als Arbeits- und Präsentationsfläche ein immenser Aufwand bei der Herstellung der Fehlerfreiheit nachvollziehen lässt.

Doch auch unabhängig von der orthografischen Norm zeigt sich das Einpassen der Beteiligten in eine formale Norm, die etwa im „ordentlichen“ Schriftbild, dem richtigen Ort für das Datum, der angemessenen Nutzung der Schreibzeilen oder der richtigen Art der Korrektur Form annimmt. Diese formalen Ansprüche variieren von Klasse zu Klasse, sie werden in der Regel aber ausdauernd eingeübt und zeitaufwändig zur

Aufführung gebracht. Im Beispiel liess sich nachvollziehen, dass mit dem Tafelheft sogar eigens ein spezifisches Artefakt die möglichst angemessene Anlage von Hefteinträgen verantwortet. Auf diese Weise wird der Heftegebrauch in institutionelle Routinen vereinheitlichend eingepasst und als Bestandteil des Schülerjobs (Breidenstein 2006) etabliert. Die "typische Rezeptionshaltung der Schüler" (Röhl, 2013, S. 95) muss schon im Sekundarbereich nicht mehr hergestellt werden, vielmehr verweist Röhl darauf, dass Schüler*innen in ihrem Bestreben, das Tafelbild in die Hefte zu übertragen, dann geradezu gebremst werden müssen. Im Grundschulunterricht hingegen ist der materielle Verbund aus (beschriebener) Tafel und (zu beschreibendem) Heft noch kein Selbstläufer, weshalb die organisatorischen und formellen Abläufe hier viel Aufmerksamkeit benötigen.

Ähnlich wie bei Riegler & Isler (i. E.) zeigt sich auch in unserer Analyse die dichte Verwobenheit des orthografischen Gegenstandes mit den Anforderungen alltäglichen (grundschulischen) Unterrichts, der wesentlich von der Bewältigung formaler Anforderungen geprägt ist. In diesem Zusammenhang wird orthografische Angemessenheit zwar zu einer Facette eben dieser formalen Norm erhoben, der Raum für die Aneignung eines dafür nötigen Rechtschreibgespürs ist dabei gezwungenermassen jedoch stark begrenzt. Formen dieser Verwobenheit nachvollziehbar zu machen, ist ein wichtiger Ertrag einer Sichtweise, die Unterricht als sozio-materielle Praxis wahrnimmt und erforscht. Gerade für fachdidaktische Forschung scheint es uns von Bedeutung, fachliches Lehren und Lernen stets angebunden an und eingebunden in die oft sachfremden unterrichtlichen Routinen zu denken. Eine solchermaßen realistischere, ganzheitliche Wahrnehmung vom Unterricht wäre ein angemessener Ausgangspunkt didaktischer Innovation. Bezogen auf unser Projekt liegt nun eine gezielte Erhebung des Heftegebrauchs durch die Schüler*innen als Ergänzung zu unseren bisherigen Daten nahe. Damit würden etwa Erkenntnisse zu schülerseitigen Korrekturroutinen unsere Überlegungen fruchtbar ergänzen.

Literaturverzeichnis

- Brand, T. von & Radvan, F. (Hrsg.). (2019). Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht: Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen. Seelze: Kallmeyer.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 201-215.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2013). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In J. Budde (Hrsg.), Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 42. Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld (S.169-185). Wiesbaden: Springer VS.
- Feilke, H. (2016). Literal Praktiken und literale Kompetenz. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 253-277.
- Friebertshäuser, B. & Richter, S. (2018). Dichte Beschreibung. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hrsg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung (S. 4144). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hausendorf, H.; Kesselheim, W.; Kato, H. & Breitholz, M. (2017). Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2018). Koordination im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren (S. 103-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 6, 925-939. Online verfügbar unter: [urn:nbn:de:0111-pedocs-105377](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105377)
- Kalthoff, H. (1997). Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Kolbe, F.-U.; Reh, S.; Fritzsche, B.; Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 125-143.
- Leicht, J. (i. V.). Das klassenöffentliche Entstehen eines Unterrichtsthemas. Multimodale Praktiken des Thematisierens im geteilten und zergliederten Aufmerksamkeitsfokus. Wiesbaden: Springer.
- Löw, M. (2015). Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pflugmacher, T. (2017). Abstand durch Nähe – Nähe durch Abstand: Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 79-94). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & Kerstin R. (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, *Zeitschrift für Soziologie*, 4, 282-301.
- Reh, S.; Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riegler, S. & Isler, D. (i. E.). Der Beitrag der Tafel zum Vollzug von Rechtschreibunterricht: Eine videobasierte Fallstudie aus praxistheoretischer Sicht. In N. Kruse, A. Reichardt & S. Riegler (Hrsg.), *Materialität des Schriffterwerbs in der Grundschule*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. München/Wien: de Gruyter.
- Schatzki, T. (2016). Materialität und soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress, & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität: Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63-88). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schmidt, R. (2020). Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Valtin, R.; Badel, I.; Löffler, I.; Meyer-Schepers, U. & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 228-265). Münster, New York: Waxmann.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview, *Forum qualitative Sozialforschung*. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.

Autorinnen

Romina Schmidt, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die qualitative Erforschung von Sprachunterricht sowie Materialien und Materialität im Deutschunterricht.

Johanna Leicht, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am und Koordinatorin des interdisziplinären und von der Hans-Böckler-Stiftung finanzierten Promotionskollegs „Vermittlung und Übersetzung im Wandel“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der relationalen und multimodalen Wissensproduktion und deren qualitativen Erforschung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

Le cahier d'élève en classe d'orthographe. Avoir de l'ordre dans ses pratiques littérales

Romina Schmidt et Johanna Leicht

Chapeau

Les pratiques littérales telles que l'orthographe et la rédaction sont, en classe, toujours liées à divers instruments tels que le moyen d'écriture, le matériel d'enseignement et d'apprentissage ou les cahiers. Ces derniers sont au centre de cet article. Conformément aux lignes directrices de la méthodologie de la « théorie ancrée » (*grounded theory*), nous avons analysé nos observations sur la participation en classe, les productions écrites documentées dans le cadre du cours et les problèmes évoqués lors d'entretiens avec le corps enseignant. Selon la façon dont les élèves utilisent leurs cahiers pour l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire, un premier volet théorique de cette étude est expliqué et illustré en prenant un exemple d'ancrage empirique. En cela, le cahier est à la fois un plan de travail, une surface de présentation et un système d'assurance qui témoigne d'un ordre puissant instauré entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant, mais les incite aussi à avoir de l'ordre dans ce qui y est écrit. En tant que produit de l'élève, le cahier donne un aperçu spécifique de la manière dont la différence technique et sociale est traitée et donc de la manière dont un ordre, au sens pédagogique, est généré dans l'enseignement de l'orthographe.

Mots-clés

enseignement de l'orthographe, pratiques littéraires, ordre et pédagogie, éléments d'enseignement, théorie ancrée, Grounded Theory

Cet article a été publié dans le numéro 2/2021 de forumlecture.ch

Il quaderno dell'allievo nell'insegnamento dell'ortografia. Produrre correttamente pratiche letterali

Romina Schmidt e Johanna Leicht

Riassunto

Nell'insegnamento, le pratiche letterali come la scrittura (corretta) sono sempre legate a vari oggetti, come gli strumenti di scrittura, i materiali di insegnamento-apprendimento o i quaderni di scrittura; questi ultimi sono al centro di questo articolo. Seguendo le linee guida della metodologia della *grounded theory*, sono state analizzate con gli insegnanti le osservazioni partecipative in classe, gli artefatti documentati dell'insegnamento e le interviste centrate sui problemi. Con l'uso dei quaderni degli allievi nell'insegnamento dell'ortografia a livello di scuola primaria, un primo filone teorico dello studio è spiegato e illustrato seguendo un esempio empirico di ancoraggio. Il quaderno emerge in questo contesto come una superficie di lavoro, ma anche come una piattaforma di presentazione e un sistema di sicurezza. Rivela un ordine potente che è prodotto dagli allievi partecipanti e dall'insegnante, ma che al tempo stesso li invita a classificare ciò che hanno scritto. Come artefatto dell'allievo, il quaderno offre uno sguardo specifico sull'elaborazione della differenza specialistica e sociale da parte del soggetto e, con essa, anche della produzione di un ordine pedagogico nell'insegnamento dell'ortografia.

Parole chiave

insegnamento dell'ortografia, pratiche di letteralità, ordine pedagogico, oggetti dell'insegnamento, grounded theory

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2021 di forumlettura.ch