

Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Germanistik

Bachelorarbeit zum Thema:

**Professionalisierungsprozesse an der Theorie-Praxis-Schnittstelle
im Lehramtsstudium sprachliche Grundbildung**

Eine Design-Based Research-Studie zu einem rechtschreibdidaktischen Projekt
im Rahmen von „Universität macht Ferien“

Zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts

Vorgelegt von:
Marie Sophie Overmeyer

Abgabe: 08.02.2021

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Miriam Morek
Zweitgutachterin: Frau Dr. Ulrike Behrens

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	3
2 THEORETISCHER RAHMEN.....	5
2.1 SYNTAXBASIERTER ANSATZ ZUR GROßSCHREIBUNG.....	5
2.2 ERKLÄRVIDEOS IM UNTERRICHT	8
2.3 LEHRERPROFESSIONALISIERUNG	9
2.3.1 <i>Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006)</i> ...	10
2.3.2 <i>Theorie-Praxis-Verzahnung – Notwendigkeit der Fähigkeit zur Reflexion</i>	11
2.3.3 <i>Teamteaching als Form der Kooperation unter Lehrkräften.....</i>	12
2.4 PROFESSIONALISIERUNG IN DER RECHTSCHREIBDIDAKTIK.....	14
3 METHODE	20
3.1 DESIGN-BASED RESEARCH.....	20
3.2 DESIGN-KONTEXT	22
3.3 METHODENSAMMLUNG VON RAUTENBERG ET AL. (2016).....	24
4 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	25
4.1 ERSTE EINHEIT – ERSTELLUNG VON TREPPENGEDICHTEN	25
4.1.1 <i>Design-Zyklen 1 und 2.....</i>	25
4.1.2 <i>Design-Zyklen 3 und 4.....</i>	29
4.1.3 <i>Design-Zyklen 5 und 6.....</i>	32
4.2 ZWEITE EINHEIT – INHALTLICHE WIEDERHOLUNG UND ERSTELLUNG DER ERKLÄRVIDEOS	33
4.2.1 <i>Adaptierte Planung nach Durchführung der ersten Einheit</i>	33
4.2.2 <i>Design-Zyklen 1 und 2.....</i>	35
4.2.3 <i>Design-Zyklen 3 bis 6.....</i>	37
4.2.4 <i>Design-Zyklen 7 und 8.....</i>	38
4.3 DRITTE EINHEIT – PRÄSENTATION DER VIDEOS	39
4.3.1 <i>Design-Zyklen 1 bis 6</i>	39
4.3.2 <i>Design-Zyklen 7 und 8.....</i>	40
4.4 ASPEKTORIENTIERTE ZUSAMMENFASSUNG	40
5 DISKUSSION DER ERGEBNISSE	43

5.1 PROFESSIONALISIERUNG AUS RECHTSCHREIBDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE.....	44
5.2 PROFESSIONALISIERUNG AUS BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE	48
5.2.1 <i>Umgang mit digitalen Medien im Unterricht</i>	48
5.2.2 <i>Entwicklung der Reflexionsfähigkeit unter Einfluss des Teamteachings</i>	49
6 FAZIT.....	52
7 LITERATURVERZEICHNIS	55
8 TABELLENVERZEICHNIS	59
9 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	59
10 ANHANG	60
10.1 STUNDENVERLAUFSPLÄNE	60
10.2 ARBEITSBLÄTTER AUS MATERIALSAMMLUNG VON RAUTENBERG ET AL. (2016)	65
10.3 DREHBUCHVORLAGE	70

1 Einleitung

Lehrkräfte gelten für das Lehren und Lernen hinsichtlich der Qualität der Unterrichtsprozesse „als die am ehesten zu beeinflussendste Wirkungsgröße in Lehr-Lern-Szenarien“ (Schröder 2017: 49), weshalb deren Professionalität vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmende Beachtung erfährt. Ihr Professionswissen stellt dabei den zentralen Gegenstand der aktuellen Professions- und Professionalisierungsforschung dar (vgl. Wiprächtiger-Geppert & Riegler 2018: 29). Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen – vor allem bezüglich des Professionswissens – wurden lange Zeit überwiegend im Bereich der Naturwissenschaften beleuchtet. In den letzten Jahren wird auch zunehmend die Rechtschreibdidaktik im Kontext der Deutschdidaktik erforscht (vgl. Riegler & Wiprächtiger-Geppert 2017; Schröder 2019; Jagemann 2019). Als ein Auslöser dafür können die deutlich hinter den formulierten Kompetenzerwartungen der Kultusministerkonferenz liegenden Rechtschreibleistungen der SchülerInnen in Deutschland am Ende der vierten Klasse herausgestellt werden (vgl. Riegler & Weinhold 2018: 7). Wesentliche orthographische Fehlerschwerpunkte stellen dabei die Interpunktions sowie die Groß- und Kleinschreibung dar. Dies gibt auch in der Rechtschreibdidaktik Anlass für die empirische Untersuchung der unterrichtlichen Vermittlungspraxis und Professionalität der unterrichtenden Lehrpersonen. In diesem Kontext erfuhr speziell die Erforschung schriftsystematischen Professionswissens von (angehenden) Lehrkräften in den letzten Jahren durch verschiedene empirische Studien zunehmende Beachtung (vgl. Jagemann 2018: 25). Diese zeigen unter anderem, dass es Lehramtsstudierenden häufig Schwierigkeiten bereitet, in didaktischen Anforderungssituationen das im Studium erworbene graphematische und fachdidaktische Wissen „für einen strukturorientierten Schriftsprach- und Orthographieunterricht“ (Weinhold 2018: 155) zu nutzen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, „dass im Lehramtsstudium Gelegenheiten für eine Verknüpfung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen mit Anwendungssituationen fehlen“ (ebd.: 155). Der Anstoß von Professionalisierungsprozessen wird vor allem in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung als besonders wichtig erachtet. In diesem Kontext wird vor allem die angemessene Verzahnung von Theorie und Praxis während der universitären Ausbildung vielseitig diskutiert und Verbesserungsmöglichkeiten elaboriert. Die „Vermittlung explizit graphematischer Wissensinhalte verknüpft mit fachdidaktischen Fragestellungen [und] besser noch fachdidaktischer Praxis“ (Jagemann & Weinhold 2017: 43) wird in der aktuellen Diskussion in Anbetracht dieser Probleme, das

Fachwissen unter didaktischen Anforderungen zu transferieren, als besonders geeignet angesehen (vgl. ebd.: 43).

Die vorliegende Arbeit untersucht mittels einer Design-Based Research Studie die Professionalisierungsprozesse an der Theorie-Praxis-Schnittstelle eines rechtschreibdidaktischen Projektes im Rahmen von „Universität macht Ferien“. Das Projekt wurde in den Herbstferien im Oktober 2020 von Grundschullehramtsstudierenden der Universität Duisburg-Essen an zwei Essener Grundschulen in insgesamt vier Fachbereichen durchgeführt. Für das Fach Deutsch wurde der Fokus auf die Vermittlung der Groß- und Kleinschreibung gelegt. Im schulalltäglichen Rechtschreibunterricht wird überwiegend nach dem wortartorientierten Ansatz unterrichtet. Bei diesem Ansatz lernen die SchülerInnen Merksätze für die Groß- und Kleinschreibung, die „stets an die lexikalisch-kategorial verstandene Wortart geknüpft sind“ (Rautenberg et al. 2017: 71). Dazu werden ihnen in der ersten und zweiten Klasse semantische Kriterien vermittelt, mit denen die Wörter isoliert einer entsprechenden Wortart zugeordnet werden können. Diese beziehen sich überwiegend auf Konkreta, Verben und Adjektive. Erst am Ende der Grundschule oder in der Sekundarstufe werden sogenannte Substantivierungen eingeführt. Diese Vorgehensweise ist als problematisch zu bewerten, da sie eine direkte Erfassung der Systematik verwehrt. Aus diesem Grund wurde im Rahmen des Projektes der syntaxbasierte Ansatz als Herangehensweise zur Großschreibung gewählt. Das Erstellen von Erklärvideos diente dabei im Anschluss an die Erschließung des Lerngegenstandes als gewählte Methode, um die Projektwoche abzuschließen.

In der Forschung lassen sich verschiedene Ansätze unterscheiden, die sich mit der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen beschäftigen. Strukturtheoretische Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie vor allem die Anforderungen an Lehrkräfte fokussieren. Kompetenzentwicklungsmodelle im Rahmen kompetenzorientierter Ansätze hingegen nehmen den Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte in den Blick, weshalb auf ihnen häufig Ausbildungs- und Fördermaßnahmen basieren (vgl. Frey & Buhl 2018: 202). In der Forschung stehen dabei meist die kognitiven Facetten im Vordergrund, weshalb deren Ausdifferenzierung in gängigen Kompetenzmodellen wie dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) meist am weitesten ist (vgl. Frey & Buhl: 203). Dieses Modell wurde im Rahmen der COACTIV-Studie (2006) entwickelt und durch empirische Studien mit Mathematiklehrkräften spezifiziert (Baumert & Kunter 2011: 29). Die vorliegende Arbeit folgt

ebenfalls dem kompetenzorientierten Ansatz und stützt sich dabei auf das genannte Modell von Baumert und Kunter.

Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit (Kap. 2) werden sowohl die Grundlagen für das der Studie zugrunde liegende Projekt als auch die Grundlagen für die später folgende Diskussion dargelegt. Kapitel 3 fokussiert die in der Studie gewählte Methode der Design-Based Research sowie ihren Design-Kontext. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Studie dargestellt, um auf dieser Grundlage sowohl aus rechtschreibdidaktischer als auch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive auf Professionalisierungsprozesse schließen zu können (Kap. 5). Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kap. 6), in dem die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt werden.

2 Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel werden mit der Erläuterung des syntaxbasierten Ansatzes zur Großschreibung (2.1) als Alternative zum wortartorientierten Ansatz und das Erstellen von Erklärvideos in der Schule (2.2) die für das Projekt relevanten Grundlagen dargelegt. Anschließend werden sowohl bildungswissenschaftliche Faktoren (2.3) als auch rechtschreibdidaktische Grundlagen (2.4) für die Professionalisierung von Lehrpersonen thematisiert, die für die Diskussion dieser Arbeit grundlegend sind.

2.1 Syntaxbasierter Ansatz zur Großschreibung

Bei diesem Ansatz ist die „Großschreibung nicht an eine bestimmte Wortart, sondern an eine Position im Satz gebunden“ (Günther & Nünke 2005: 11). Sie markiert somit die syntaktische Funktion und dient der LeserInnenorientierung, indem sie bei der Erschließung komplexer Sätze unterstützt (vgl. ebd.: 10). Die satzinterne Großschreibung gliedert Sätze in grammatisch eindeutig bestimmbare Elemente, die als Nominalgruppen bestimmt werden können (vgl. Röber-Siekmeyer 1999: 61). Gebildet wird eine Nominalgruppe aus einem Kopf und einem Kern. Der Kopf besteht aus einem Artikelwort oder einem Pronomen. Der Kern ist das letzte Wort der Nominalgruppe und wird großgeschrieben. Es handelt sich dabei um ein Substantiv

oder ein „in gleicher Funktion gebrauchtes Wort einer anderen Wortart“ (Günther & Nünke 2005: 71). Erweitert werden kann dieser durch Attribute. Dabei ist „besonders die Erweiterung und Modifikation von nominalen Kernen durch Adjektivattribute [...] im Satzzusammenhang fast immer problemlos möglich“ (ebd.: 71). Diese orthographische Operation wird als Attribuierbarkeitsprobe bezeichnet. Die Flexion des Kopfes sowie der Attribute richten sich dabei nach Kasus, Numerus und Genus des Kerns der Nominalphrase. Die Grundstruktur eines Satzes bleibt durch die Erweiterung des Kerns durch beliebig viele Adjektivattribute unverändert bestehen.

Für das Erkennen der großzuschreibenden Kerne der Nominalphrasen müssen zunächst die einzelnen Phrasen innerhalb eines Satzes ermittelt werden. Dies kann mithilfe der Umstellprobe umgesetzt werden. Das Verb bleibt dabei unverändert an zweiter Position stehen, während die anderen Satzteile an jede andere Stelle verschoben werden können (vgl. Röber 2010: 22). Dadurch werden die einzelnen Nominalgruppen identifiziert. Mithilfe der Attribuierbarkeitsprobe kann der jeweilige Kern ermittelt werden.

Im Vergleich zum wortartbezogenen besteht beim syntaxbezogenen Ansatz der Vorteil, dass der Kernbereich der satzinternen Großschreibungen systematisch erfasst werden kann und die Kleinschreibung nicht explizit vermittelt werden muss. Denn alles, was kein Kern einer Nominalphrase ist, wird kleingeschrieben (vgl. Rautenberg et al. 2017: 73).

Auf Grundlage dieses Ansatzes, der die Großschreibung systematisch erfasst und von einer vorläufigen Vermittlung kindgerechter Regeln absieht, wurde ein didaktischer Ansatz für die Primarstufe konzipiert, der ursprünglich auf Röber-Siekmeyer (1999) zurückgeht. Dieser stellt die Basis für weitere didaktische Konzeptionen dar. So auch für die Materialsammlung von Rautenberg et al. (2016), auf der die in dieser Arbeit im späteren Verlauf erläuterten Unterrichtsstunden basieren. Bedeutend für diesen didaktischen Ansatz ist die Beschäftigung mit Treppengedichten, die den SchülerInnen als Einstieg dienen. Ein Treppengedicht besteht aus einem Satz mit einem finiten Verb sowie Nominal- bzw. Präpositionalgruppen, die im Vorfeld noch nicht erweitert wurden (vgl. Bangel et al. 2020: 58). Anhand dessen soll den SchülerInnen „die Struktur der Nominalgruppe, und damit verbunden die Großschreibung des nominalen Kerns, transparent gemacht [werden]“ (ebd.: 58). Die erste Erkenntnis der SchülerInnen sollte darin bestehen, dass sich die „als Subjekt fungierende [...] Nominalgruppe“ (ebd.: 58) durch das Hinzufügen einzelner Adjektive – in diesem Zusammenhang auch Erweiterungswörter genannt – schrittweise erweitert. Zudem können sie erkennen, dass das letzte Wort der Zeile, das sogenannte Treppenwort, immer gleichbleibt und großgeschrieben

wird. Durch verschiedene Übungen sollen die SchülerInnen sich mit dem Aufbau der Treppengedichte beschäftigen und die erste Nominalgruppe durch ausgewählte Adjektive eigenständig erweitern. In diesem Zusammenhang wird später die Flexion der Adjektivattribute durch deren farbige Kennzeichnung besprochen. Zudem soll den Kindern die unveränderbare Stellung des Verbs durch die Umstellprobe am Treppengedicht verdeutlicht werden. Darüber hinaus lernen sie Treppengedichte in normale Sätze umzuformen und andersherum aus einem normalen Satz ein Treppengedicht zu erstellen. Die einzelnen Nominalgruppen werden dazu mithilfe der Umstellprobe identifiziert. Ziel dieses didaktischen Konzepts zum syntaxbasierten Ansatz ist es, „analytisches, metasprachliches Wissen über syntaktische Strukturen bei den Kindern aufzubauen, das sie zur Kontrolle ihrer eigenen und fremder Schreibungen nutzen können“ (Bangel et al. 2020: 59). Dazu sollen sie lernen, sich systematisch zwei Fragen zu stellen, um zu entscheiden, ob das untersuchte Wort großgeschrieben wird: „Kann ich vor das Wort eine Erweiterung setzen? Hat die Erweiterung die richtige Endung, nämlich ein -e, -en, -er, -es?“ (Günther & Nünke 2005: 25).

Die Ergebnisse kleinerer Untersuchungen – unter anderem von Röber-Siekmeyer (1999) – sprechen dafür, dass „der syntaxbasierte Ansatz in der Grundschule nicht nur praktikabel ist, sondern auch zu besseren Ergebnissen führt als ein wortartbasiertes Vorgehen“ (Wahl et al. 2017: 36). Ein Forschungsdesiderat bestand jedoch lange hinsichtlich repräsentativer experimenteller Untersuchungen, die die Umsetzbarkeit sowie die Effektivität des syntaxbasierten Vorgehens im zweiten Schuljahr belegen (vgl. ebd.: 36). Daher untersuchten Wahl, Rautenberg und Helms (2017) in einer repräsentativen Stichprobe sowie einem experimentellen Interventionsdesign die praktische Umsetzbarkeit und die Lerneffekte des syntaxbasierten Vorgehens bei ZweitklässlerInnen in Deutschland hinsichtlich der Produktion und Perzeption. Sie orientierten sich dabei an den didaktischen Überlegungen von Röber-Siekmeyer (1999). 36 Schulklassen des zweiten sowie neun des sechsten Schuljahres nahmen an der Studie teil. Die Deutschlehrkräfte der Interventionsgruppen besuchten zuvor eine Fortbildung über den syntaxbasierten Ansatz und dessen didaktischen Zugang anhand des Materials von Rautenberg et al. (2016), welches sie gemeinsam mit den AutorInnen um weitere Arbeitsmaterialien ergänzten. Anschließend führten die Lehrkräfte den Unterricht für drei Monate in ihren Klassen durch. Perzeption und Produktion der Groß- und Kleinschreibung der ZweitklässlerInnen wurden zu drei Zeitpunkten durch einen Prä-, Post- sowie Follow-up-Test überprüft. Zur Testung der Perzeption erhielten die SchülerInnen Aufgaben, bei denen sie die Groß- bzw. Kleinschreibung einzelner Wörter in deren konkretem Satzzusammenhang bestimmen sollten. Die Produktion

wurde anhand von Lückendiktaten untersucht. Der Perzeptionstest zeigte, dass eine der beiden syntaxorientiert unterrichteten Gruppen ihre Kompetenz im Bereich der Großschreibung „signifikant stärker verbessern“ (Bangel et al. 2020: 64) konnte als die Gruppen, die nach dem wortartbezogenen Ansatz unterrichtet wurden. Insgesamt zeigten beide syntaxorientiert unterrichteten Gruppen „mindestens vergleichbare Leistungen“ (ebd.: 64) im Vergleich zu den ebenfalls aus ZweitklässlerInnen bestehenden Kontrollgruppen. In beiden Interventionsgruppen, die nach dem syntaxbasierten Ansatz unterrichtet wurden, zeigte sich die Entwicklung der Kompetenz zur Großschreibung substantivierter Verben deutlich fortgeschritten als die der nach dem wortartbezogenen Ansatz unterrichteten Gruppen.

Eine weitere Feldstudie von Bangel und Müller (2018), deren Untersuchungsgruppe aus sechs fünften Klassen bestand, kann diese Ergebnisse bestätigen. Nach der zehnwöchigen Durchführung war auch hier vor allem die Großschreibkompetenz bei substantivierten Verben und Adjektiven bei den syntaxorientiert unterrichteten deutlich höher als bei den wortartorientiert unterrichteten SchülerInnen (vgl. Bangel et al. 2020: 64f.).

Die Ergebnisse der aktuellen Interventionsstudien zeigen somit übereinstimmend, dass „eine syntaxbezogene Unterrichtung der satzinternen Großschreibung schon in der Grundschule umsetzbar ist und [die SchülerInnen] in der Ausbildung ihrer rechtschriftlichen Kompetenz nicht schlechter unterstützt als ein wortartbezogener lexikalischer Zugang – sich in einigen Bereichen sogar effektiver erweist“ (ebd.: 67f.).

2.2 Erklärvideos im Unterricht

Das Konzept „Lernen durch Lehren“ basiert auf dem gegenseitigen Erklären der SchülerInnen. Dieser Prozess hebt sich von dem in der Schule sonst üblichen Erklären ab, bei dem Wissen durch die Lehrperson an die SchülerInnen vermittelt wird. Eine Erklärfähigkeit besitzen bereits Vorschulkinder und ErstklässlerInnen (vgl. Berkemeier 2016: 57). Die sprachliche und sprecherische Darstellung während des Erklärvorgangs ist in diesem Alter allerdings noch recht zeitintensiv, weshalb „die institutionellen schulischen Bedingungen [...] aufgrund des Zeitdrucks die Entwicklung von Erklärfähigkeiten auf Schülerseite nicht unmittelbar [begünstigen]“ (ebd.: 57). Für einen Erklärprozess ist voraussetzend, „dass die Erklärenden den Sachgegenstand kognitiv zunächst für sich selbst sachangemessen strukturieren können“ (ebd.: 57). Denn nur wenn der Gegenstand richtig verstanden wird, kann er anderen angemessen erklärt werden. Somit hängen Erklären und das eigene Verstehen eng zusammen.

„Die Produktion von Erklärvideos im Unterricht setzt die bewährte Methodik des „Lernen durch Lehren“ in ein digitales Medium um“ (Ebnet & Huller o. J.). Um eine Förderung der Erklärfähigkeiten der SchülerInnen zu erreichen, ist besonders wichtig, dass sie nicht nur vor Augen haben *was* in ihrem Video erklärt werden soll, sondern dass ihnen darüber hinaus vor allem bewusst ist, *warum* sie diesen Gegenstand in ihrem Video aufgreifen und *wie* die RezipientInnen dazu veranlasst werden können, das in dem Video Gezeigte anzuwenden (vgl. Berkemeier 2016: 65). Unterstützt wird der Erklärvorgang meist durch passende und anschauliche Visualisierungen. Sprachlich zeichnen sie sich durch einen informellen Kommunikationsstil aus. Ihre zeitlich und örtlich ungebundene Abrufbarkeit ermöglichen dabei eine flexible Handhabung. Durch ihre thematische sowie gestalterische Variationsbreite ergibt sich „eine breite Varianz bei den didaktischen und mediengestalterischen Kompetenzen“ (Anders 2019: 255). Im Fokus der Erstellung steht nicht die Produktion eines technisch einwandfreien Videos, sondern das „Erkennen einfacher Grundsätze der aufgegriffenen Thematik“ (Ebnet & Huller o. J.). Diese können – abhängig vom Alter der SchülerInnen und der zur Verfügung stehenden Zeit – entweder gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet oder ihnen vorgegeben werden. Die für das in dieser Arbeit thematisierte Projekt relevante Variante von Erklärvideos ist der Legetrick-Film (vgl. Anders 2019: 258f.). Dieser wird von oben mit einer Kamera aufgenommen. Dem Drehbuch folgend werden die visuellen Elemente manuell in Position geschoben. Da neben diesen verwendeten Elementen lediglich die Hände der agierenden Person zu sehen sind, dient diese Art der Erklärvideos einer klaren und einfachen Veranschaulichung. Darüber hinaus sind manuell erstellte Legetrick-Filme im Vergleich zu digitalen Legetrick-Filmen oder Rollenspielen aufgrund ihrer Einfachheit im Material und der Produktion mit einem geringeren zeitlichen Aufwand verbunden und eignen sich daher besonders für den Einsatz in der Schule (vgl. ebd.: 259f.). Aus zeitlichen Gründen werden die SchülerInnen in den Filmschnitt meist nicht mit einbezogen.

2.3 Lehrerprofessionalisierung

Nachdem zunächst das Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) dargestellt wird, folgt die Thematisierung der Theorie-Praxis-Verzahnung, die noch heute – trotz der Integration längerer Praxisphasen in der Lehramtsausbildung – vielfach diskutiert wird. Das Kapitel endet mit der Erläuterung des Teamteachings als einer Form der

Kooperation unter Lehrenden, welches aufgrund der Struktur des Projektes für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung ebenfalls von Relevanz ist.

2.3.1 Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006)

Die Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen zeigt sich in ihrem professionellen Handeln. Der Begriff *Kompetenz* „beschreibt die persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ (Baumert & Kunter 2011: 31). Kompetenz wird als durch Erfahrungen erlern- und veränderbar begriffen (vgl. Reichhart 2018: 21). Nach Baumert und Kunter (2006) wird der Kern professioneller Handlungskompetenz durch die vier Dimensionen *Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen* sowie *Überzeugungen und Werthaltungen* gebildet (vgl. Baumert & Kunter 2006: 482). Erstere als kognitive, die weiteren drei als motivationale Dimensionen werden getrennt erfasst, um deren Wechselwirkung besser herausstellen zu können. Das Professionswissen wird – anknüpfend an die Arbeiten von Lee S. Shulman (1986, 1987) – in *allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen* gegliedert. Es handelt sich dabei um die drei „zentralen Kompetenzfacetten“ (Baumert & Kunter 2006: 482), die als Kompetenzen im engeren Sinne das Wissen und Können der Lehrperson umfassen (vgl. ebd. 2011: 33). Zu den Facetten des fächerübergreifenden pädagogischen Wissens zählt unter anderem *allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen* (vgl. ebd. 2006: 484).

Unter dem Fachwissen wird in Anlehnung an Shulman das „Wissen über Inhalte, Konzepte und die Systematik des Faches“ (Jagemann 2018: 13) verstanden. Das fachdidaktische Wissen verstehen Baumert und Kunter (2011: 37) als „ein besonderes unterrichts- und schülerbezogenes fachliches Wissen“. Es umfasst somit das Wissen über Erklären und Repräsentieren, diagnostisches Wissen sowie das Wissen über fachspezifische Beobachtung und Begleitung der Lernenden, welches mit einem Wissen über die Schülervorstellungen einhergeht (vgl. ebd.: 37f.). Wie fächervergleichende Analysen zeigen, bildet das einzelne Schulfach den Handlungsrahmen für die Tätigkeit Lehrender, wodurch dem Fach- und dem fachdidaktischen Wissen eine besonders wichtige Bedeutung zukommen. Nachgewiesen werden konnte dabei, dass das verfügbare Handlungsrepertoire von Lehrkräften, welches sie im Unterricht einsetzen, „weitgehend von der Breite und Tiefe ihres konzeptuellen Fachverständnisses abhängt“ (Baumert & Kunter 2006: 492), wodurch die Notwendigkeit eines fundierten Fachwissens

bekräftigt wird. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass sich das fachdidaktische Repertoire in Abhängigkeit von der Berufserfahrung der Lehrkräfte unterscheiden kann.

Das Organisations- sowie das Beratungswissen stellen zwei weitere Facetten des Professionswissens von Lehrkräften dar. Da sie im weiteren Verlauf der Arbeit keine zentrale Rolle spielen, werden sie an dieser Stelle nicht detaillierter erläutert.

Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit gelten im Beruf als engagierter und belastbarer (vgl. Baumert & Kunter 2011: 44). Eng damit verknüpft ist die Motivation, die im Modell als motivationale Orientierung bezeichnet wird. Als ein emotionaler Faktor der Motivation gilt der intrinsische Lehrerenthusiasmus, welcher durch das Ausmaß des positiven emotionalen Erlebens im Unterricht determiniert wird (vgl. ebd.: 43f.). Die Qualität des Unterrichts wird zudem maßgeblich durch die subjektiv wahrgenommene Belastung bestimmt. Für die professionelle Kompetenz sind persönliche Selbstregulation und damit einhergehend ein effizienter und sparsamer Umgang mit den eigenen Ressourcen demnach von essentieller Bedeutung (vgl. ebd.: 44). Motivationale Orientierungen und Selbstregulation sind also „für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich“ (Baumert & Kunter 2006: 501; 2011: 42). Ebenfalls ein Bereich des professionellen Handelns stellen Werthaltungen und Überzeugungen dar, die sich aus den einzelnen Kompetenzen *Wertbindungen*, *epistemologische Überzeugungen*, *subjektive Theorien über Lehren und Lernen* sowie *Unterrichtsziele im jeweiligen Fachbereich* zusammensetzen (vgl. ebd.: 497). In Kapitel 2.4 wird dieser Kompetenzbereich speziell für die Rechtschreibdidaktik näher beleuchtet.

Das Kompetenzmodell verdeutlicht aufgrund seiner Mehrdimensionalität, dass die Kombination aus kognitiven und motivationalen Kompetenzen der Lehrperson eine Grundvoraussetzung ein für dauerhaft effektives Handeln darstellen (vgl. Kunter & Baumert 2011: 45).

2.3.2 Theorie-Praxis-Verzahnung – Notwendigkeit der Fähigkeit zur Reflexion

Der Praxismangel wurde lange als ein Problem in der Lehrerbildung angesehen (vgl. Frey & Buhl 2018: 205). Eine Maßnahme ist daher, den Bezug zwischen Theorie und Praxis durch „verlängerte und in das Studium integrierte Praxisphasen“ (ebd.: 200) zu stärken. In den meisten Bundesländern wird dies unter anderem in Form eines Praxissemesters im Master umgesetzt. Jedoch darf diese Erhöhung der Praxisanteile im Lehramtsstudium nicht als hinreichende Problemlösung betrachtet werden:

„Die Professionalisierung von Grundschullehrkräften mit den speziellen an sie gestellten Anforderungen sowie den Erwartungen der Studierenden bewegt sich zwischen der Notwendigkeit einer wissenschaftlich-konzeptuellen Basis und der Ausrichtung auf die schulische Praxis.“ (Frey & Buhl 2018: 199)

Das verbindende Element zwischen Theorie und Praxis stellt dabei die Reflexion angehender Lehrkräfte dar. Diese muss zugleich durch die Lehrerbildung angeleitet und angeregt sowie notwendigerweise eigenständig aufgebaut sein. Reflexion meint die Fähigkeit „in Distanz zum eigenen Handeln zu treten und auf der Basis von systematischem, wissenschaftlichem Wissen neue Denk- und Handlungsschemata zu entwickeln“ (Frey & Buhl 2018: 191). In der Diskussion um die Lehrerprofessionalisierung wird ihr in einer Vielzahl theoretischer Arbeiten eine hohe Bedeutung zugesprochen (vgl. Pilypaitite & Rosenberg 2018: 90). Denn nur durch Reflexion kann mit den Anforderungen umgegangen werden, indem das im Studium theoretisch erworbene Wissen für das praktische Handeln nutzbar gemacht wird. Daher wird schon während der universitären Ausbildung eine große Notwendigkeit in der Förderung der Reflexionsfähigkeit angehender Lehrpersonen gesehen (vgl. Bromme 1992). Donald Schön (1983) entwickelte dazu das Modell der *Reflective Practice*, auf welchem die Forderungen nach Berücksichtigung von Reflexion in der Lehrerbildung noch heute aufbauen (vgl. Bikner-Ahsbahs 2017: 106f.). Das Modell umfasst drei Handlungstypen von Reflexion in Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrpersonen. *Reflection-for-Action* findet in der Unterrichtsplanung statt (vgl. Leonhard & Rihm 2011: 243). *Reflecion-in-Action* meint die Fähigkeit, während des unterrichtspraktischen Handelns reflektieren und dieses an die situativen Bedingungen und Anforderungen anpassen zu können. Diese Form der Reflexion ist in der Forschung aufgrund der tatsächlichen Umsetzbarkeit zwar umstritten, jedoch lassen sich keine vergleichbaren Alternativen finden. Der dritte Handlungstyp *reflection-on-Action* „ist außerhalb des konkreten Interaktionszusammenhangs zu verorten“ (ebd.: 243) und meint die Reflexion in Folge der durchgeführten Handlung. Aus der Verknüpfung dieser drei Handlungstypen mit beständigem Perspektivwechsel kann schließlich ein professionelles Handeln entstehen.

2.3.3 Teamteaching als Form der Kooperation unter Lehrkräften

Grundlegend bezeichnet die Lehrmethode *Teamteaching* „eine Form der Zusammenarbeit von mindestens zwei kooperierenden Lehrpersonen, bei der die gemeinsame Verantwortung für das Unterrichten und die gemeinsame Unterrichtsentwicklung im Zentrum stehen“ (Halfhide 2009:

103). Das Ziel dieser Lehrmethode ist eine fokussiertere Ausrichtung des Unterrichts auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen, weshalb Teamteaching vor allem in inklusiven Kontexten eingesetzt wird. Trotz einiger Abweichungen gibt es eine Übereinstimmung der AutorInnen darin, dass gemeinsame Verantwortung, Gleichberechtigung, Kooperationsbereitschaft sowie die gemeinsame inhaltliche und methodische Planung, Durchführung und Evaluation die zentralen Merkmale darstellen (vgl. Halfhide 2009: 104). Das Unterrichten der Lehrpersonen findet zeitgleich in derselben Klasse statt. Es erfolgt eine flexible Aufteilung der Aufgaben und SchülerInnen in dem jeweiligen Aufgabenbereich, was eine kontinuierliche Absprache erfordert. Wichtige Voraussetzungen für die Kooperation sind ein klares Ziel, soziale und fachliche Kompetenz, die Fähigkeit zur Reflexion und eine „grundätzliche Offenheit und Flexibilität für situativ sinnvolle Anpassungen und Änderungen des Unterrichtsplans“ (ebd.: 110). Insgesamt kann die Haltung der Lehrpersonen als die grundlegende Bedingung für den gelingenden Teamprozess bestimmt werden (vgl. Kricke & Reich 2016: 57). Es lassen sich verschiedene Formen des Teamteachings klassifizieren, die je verschiedene Handlungsmodelle ermöglichen (vgl. Kricke & Reich 2016: 42f.):

<i>Co-Teaching (2 Lehrende)</i>	<i>Erweitertes Teamteaching (mind. 3 Lehrende)</i>
eine Person unterrichtet, die andere beobachtet	
eine Person unterrichtet, die andere assistiert	die beteiligten Personen unterrichten, führen, assistieren und fördern simultan
Eine Person unterrichtet, die andere fördert	→ gilt als <i>ideale Form</i> (ebd.: 44)

Tabelle 1: Formen und Handlungsmodelle des Teamteachings in Anlehnung an Kricke und Reich (2016: 42f.)

Die aufgeführten Modelle verdeutlichen, dass das Agieren mehrerer Lehrkräfte innerhalb des gleichen Klassenraums allein nicht automatisch zu einer kooperierenden Teamarbeit führt. Viele praktische Erfahrungen aus der Vergangenheit weisen darauf hin, dass sich das Teamteaching nicht nur auf die SchülerInnen und das Lernen, sondern auch auf die Lehrpersonen positiv auswirkt. Dies lässt sich auf Seiten der SchülerInnen und des Lernens beispielsweise in der verstärkten Aufrechterhaltung der Konzentration feststellen, womit positive Auswirkungen auf die Lernmotivation einhergehen (vgl. Halfhide 2009: 112). Darüber hinaus erhalten sie eine schnellere Rückmeldung durch die Lehrpersonen, wodurch der Lernprozess gefördert und die aktive Lernzeit erhöht wird. Als positive Wirkungen auf die Lehrpersonen und das Unterrichten ist unter anderem anzuführen, dass die Innovation im pädagogischen Alltag gefördert wird, „da sich die kooperierenden Lehrpersonen gegenseitig anregen und ihren Unterricht systematischer

reflektieren“ (Halfhide 2009: 112). Desweiteren führt das Teamteaching durch den gegenseitigen Austausch zu einer Erleichterung des Umgangs mit unvorhergesehenen Situationen oder belastenden Geschehnissen. Durch die regelmäßige Reflexion werden zudem die eigenen Stärken und Schwächen bewusster und eine permanente Unterrichtsentwicklung ermöglicht (vgl. Halfhide: 112f.). Bezogen auf den Unterricht sind eine größere Methoden- und Perspektivenvielfalt sowie insgesamt deutlich mehr Differenzierungsmöglichkeiten zu vermerken.

2.4 Professionalisierung in der Rechtschreibdidaktik

Da „die Entwicklung des Fachinhaltes [...] den Kern der Anforderungen des Unterrichts“ (Bromme 1992: 92) darstellt, wird auch für den Rechtschreibunterricht die Relevanz, dass die Lehrkraft ein entsprechendes fachliches Wissen besitzt, deutlich (vgl. Jagemann & Weinhold 2017: 26). Wie dieses Wissen aufgebaut ist und wie es sich in der Primarstufe im Handeln einer (angehenden) Lehrperson zeigt, wurde in den letzten Jahren in verschiedenen empirischen Studien verstärkt in den Blick genommen.

Susanne Riegler und Maja Wiprächtiger-Geppert (2018) untersuchten in ihrer Studie ländervergleichend in Deutschland und der Schweiz die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen im Primarbereich und deren Unterrichtshandeln für den Bereich der Rechtschreibung (vgl. Riegler & Wiprächtiger-Geppert 2018: 72). Das Ziel der Studie definieren sie wie folgt:

„[...] ein fachdidaktisch differenziertes Bild des aktuellen Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe zu zeichnen, ihn hinsichtlich seiner fachspezifischen Prozessqualität zu evaluieren und dabei besonders den Zusammenhang zwischen Merkmalen des Unterrichts und ausgewählten Aspekten von Lehrerprofessionalität zu analysieren“ (ebd.: 72)

Sie entwickeln dazu ein Erhebungsinstrument für das Professionswissen der Lehrenden im Bereich der Orthographie und des Orthographieerwerbs, das – aufgrund der Kritik der Autorinnen an bisherigen Studien – *konzeptneutral* und *unterrichtsnah* sein soll (vgl. Riegler & Wiprächtiger-Geppert 2016: 200). Mit der Konzeptneutralität versuchen sie der Vielfalt der konkurrierenden, fachlich fundierten, didaktischen Konzeptionen gerecht zu werden ohne sich dabei auf eine bestimmte Orthographietheorie festzulegen. Das professionelle Wissen der Lehrpersonen erfassen sie in Form eines Fragebogens. Ein Großteil der Fragen bezieht sich dabei auf konkrete Situationen und Materialien des täglichen Unterrichts, um die angestrebte Unterrichtsnähe zu generieren. Um die „Facetten des Professionswissens zum Rechtschreib-

unterricht“ (Reichardt 2018: 132) einordnen und beschreiben zu können, operationalisieren sie das orthographiebezogene Fachwissen sowie das orthographiedidaktische Wissen von Lehrpersonen und beziehen sich mit dieser klaren Trennung der beiden Wissensdimensionen auf die Modellierung von Baumert und Kunter (2006). Unter dem orthographiebezogenen Fachwissen der Lehrpersonen verstehen Riegler und Wiprächtiger-Geppert eine umfassende Verinnerlichung der Inhalte des Rechtschreibunterrichts der Primarstufe (vgl. Riegler & Wiprächtiger-Geppert 2016: 205):

„Das bedeutet, dass über das eigene Rechtschreibkönnen hinaus erwartet wird, dass die Lehrpersonen einerseits Schüleraufgaben aus dem Stand lösen können und andererseits in der Lage sind, die zugrunde liegenden Regularitäten angemessen, d.h. fachlich korrekt zu verbalisieren und fachsprachlich dargestellte Regularitäten rezeptiv zu verarbeiten“ (ebd.: 205)

Für die Operationalisierung des orthographiebezogenen Fachwissens ziehen sie die Inhalte aus den für die Rechtschreibdidaktik relevanten sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen Phonetik/Phonologie und Graphematik heran und leiten daraus die Facetten *phonetisch-phonologisches Wissen* sowie *graphematisches Wissen* ab (vgl. ebd. 2016: 205ff). Für die Operationalisierung des orthographiedidaktischen Wissens übernehmen die Autorinnen die Facetten *Wissen über Erklären und Repräsentieren* sowie *Wissen über typische Schülerfehler und -schwierigkeiten* von Baumert und Kunter (2006) und ergänzen sie um eine dritte Facette, das *Wissen über gute Aufgaben im Rechtschreibunterricht*. Eine ausführliche Erläuterung der Unterteilung innerhalb der einzelnen Facetten erfolgt in der Diskussion der Ergebnisse, in der die Facetten jeweils auf die Ergebnisse der Studie angewendet werden.

Etje Schröder (2019) fokussierte in ihrer qualitativen Interviewstudie „die handlungsleitenden Zugriffe von Lehrkräften auf den Lerngegenstand Wortschreibung“ (Schröder 2017: 48) im Kernbereich und konzentriert sich dabei vor allem auf die graphematische Perspektive. Mit dem Begriff *Zugriffe* bezeichnet sie das fachliche und fachdidaktische Wissen. Sie geht bei der Modellierung dieser beiden Wissensdimensionen ebenfalls von einer klaren Trennung in Anlehnung an das Modell von Baumert und Kunter (2006) aus. Neben der Fokussierung auf das Professionswissen der Lehrenden konkretisiert Schröder (2019: 163) im Rahmen ihrer Studie die Kompetenzfacette *Werthaltungen und Überzeugungen* des in Kapitel 2.3 dargestellten Modells von Baumert und Kunter (2006) für den Bereich der Wortschreibung:

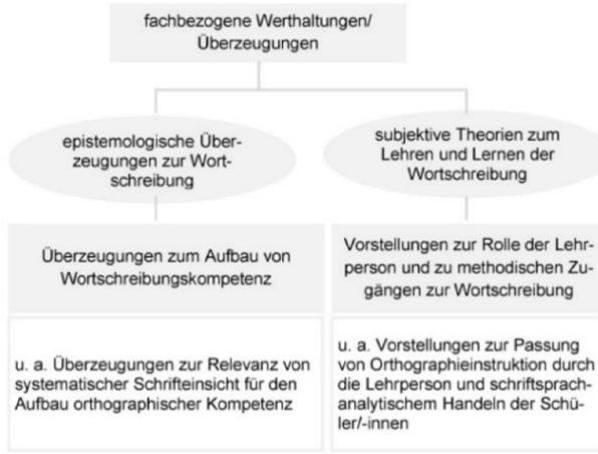


Abbildung 1: Fachbezogene Werthaltungen/Überzeugungen für den Lerngegenstand Wortschreibung (Schröder 2019: 163)

Für die vorliegende Arbeit ist dabei vor allem die Facette *epistemologische Überzeugungen zur Wortschreibung* von Relevanz und wird deshalb die in die Diskussion einbezogen.

Sarah Jagemann (2019) überprüfte in ihrer Studie das Professionswissen angehender Lehrpersonen anhand der Phänomene *Doppelkonsonantenschreibung* und *silbeninitiales <h>*. Sie modelliert dazu das schriftsystematische Professionswissen und bezieht sich dabei auf verschiedene Wissensformen. In Anlehnung an psychologische Klassifikationen der gängigen Wissensformen lassen sich die dort aufgeführten Formen auch für das schriftsystematische Wissen übernehmen, auf denen das schriftsystematische Handeln basiert (vgl. Jagemann & Weinhold 2017: 27f.). Dadurch wird der „mehrdimensionale Charakter des schriftsystematischen Wissens betont“ (Jagemann 2019: 67). Das *deklarative Wissen* umfasst durch Faktenlernen entstehendes Wissen, welches hauptsächlich aus Definitionen und Rechtschreibregeln besteht. Das *Problemlösewissen* beinhaltet Strategien, um Regularitäten der Schreibung zu entdecken und unbekannte Schreibungen ableiten zu können. Das *metakognitive Wissen*, welches das Wissen über die eigenen Kognitionen umfasst, bezieht sich auf die beiden zuvor genannten Wissensformen (vgl. ebd.: 67f.). Durch dieses können schriftsystematische Handlungen gesteuert und kontrolliert werden. Das *metaschriftsprachliche Wissen* kann als Oberbegriff für das schriftssystematische Handeln bezeichnet werden. Kompetentes schriftsystematisches Handeln basiert auf der Automatisierung, Flexibilisierung und Prozeduralisierung dieser aufgeführten Wissensformen. Prozeduralisierung meint dabei „ein gelungenes Zusammenspiel internalisierter und konsolidierter deklarativer, problemlösender und metakognitiver Teilprozesse“ (Krebs 2013: 35, zit. n. Jagemann 2019: 70). Für das metaschriftsystematische Wissen differenziert Jagemann in Anlehnung an Karmiloff-Smith (1993) drei

unterschiedliche Grade an Explizitheit (E1-E3). Erst auf dem höchsten Explikationsniveau kann (E3) das metaschriftsystematische Wissen bewusst und explizit verbalisiert werden, was vor allem für (angehende) Grundschullehrpersonen von besonderer Notwendigkeit ist (vgl. Jagemann 2019: 70). Im Folgenden sollen die aufgeführten Wissensformen mit den Inhalten des schriftsystematischen Wissens verknüpft werden:

„Auf Basis der Unterscheidung von Schriftstruktur und Schriftnorm als Elemente des Schriftsystems lassen sich schriftnormative und schriftstrukturelle Wissensinhalte definieren und in einem zweiten Schritt in ein an schriftnormativen und segmentalen Wissensinhalten orientiertes orthographisches und schriftstrukturell umfassendes graphematisches Wissen überführen“ (Jagemann 2019: 71).

Beim orthographischen Wissen handelt es sich um ein im Kern präskriptives, relativ statisch deklaratives Wissen, wo hingegen das graphematische Wissen deskriptives deklaratives Wissen sowie prozedurales Problemlösewissen, demnach den Aufbau eines Strategiewissens, umfasst (vgl. Jagemann & Weinhold 2017: 28). Das orthographische Wissen kann als „Kontrollinstanz im schriftsystematischen Handeln verstanden werden“ (Jagemann 2019: 72) und dient als solche der Feststellung von Normabweichungen. Dem Problemlösewissen wird in der bestehenden Diskussion über den Erwerb der Rechtschreibkompetenz eine große Bedeutung zugesprochen, da es bei der Rekonstruktion des Regelsystems unterstützt. Das graphematische Wissen bildet somit die Basis des schriftsystematischen Handelns und geht „sowohl inhaltlich als auch praktisch über das hinaus, was orthographisches Wissen umfasst, und ist für das schriftpraktische Können vermutlich relevanter als das stark normativ und segmental-strukturelle orthographische Wissen“ (ebd.: 73). Insgesamt ist von einer engen Verknüpfung der beiden Bereiche schriftsystematischen Wissens auszugehen, eine theoretische Trennung in Komponenten sprachlicher Handlungen ist nur in Teilen auszumachen (vgl. Jagemann & Weinhold 2017: 30).

Im Unterschied zu der auch in der schriftsystematischen Professionsforschung recht verbreiteten Trennung der beiden Wissensdimensionen sieht Jagemann von dieser klaren Trennung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens ab. Sie bezieht sich dabei darauf, dass fachlich gut ausgebildete Lehrpersonen nachgewiesenermaßen über ein höheres didaktisches Wissen verfügen, wodurch sie die Trennung der Dimensionen als fraglich bewertet (vgl. Jagemann 2018: 21). Darüber hinaus begründet sie dies durch die in bisherigen Studien beobachtbaren „forscherseitige[n] Schwierigkeiten, die Aufgaben den Domänen sicher zuzuordnen“ (Jagemann 2019: 98), weshalb eine große Schnittmenge der Dimensionen anzunehmen ist. In ihrem neuen Modellierungsvorschlag „[wird] der Fokus auf die schriftsystematische Wissens-

basis gelegt“ (Jagemann 2018: 14). Auf Basis dieses Wissens, welches die schriftsystematische Professionalität rahmt, trifft die Lehrperson didaktische Entscheidungen. Denn „sowohl wenn es darum geht, didaktische Konzepte und sinnvolles Wortmaterial auszuwählen, als auch wenn effektive Erklärungen gegeben werden sollen, sind die Lehrer auf ihr schriftsystematisches Wissen angewiesen“ (Jagemann 2019: 3). Dieses bildet somit die Grundlage für didaktische Flexibilität.

Basierend auf dem Schriftsystem formuliert sie drei zentrale Wissensbereiche für die schriftsystematische Professionalität: *phonographisches Wissen*, *strukturelles Wissen* und *funktionales Wissen*. Im Unterschied zu den bisherigen Modellierungen generiert sie neben diesen Wissensinhalten fachliche Anforderungen sowie didaktische Anforderungssituationen. Die primäre inhaltliche Anforderung an das professionelle Wissen sieht sie in der fachlichen Angemessenheit, die sich durch graphematische Plausibilität sowie Explikationsfähigkeit der Wissensinhalte auszeichnet (vgl. Jagemann 2018: 21). Sie bestimmt drei Kontexte bzw. „unterrichtsbezogene Anforderungen in didaktischen Situationen“ (Jagemann 2019: 118), in denen das schriftsystematische Wissen durch die Lehrperson explizit genutzt werden können muss: *lernprozess-, lehrprozess- und lehrbezogene Anforderungen*. Die lernprozessbezogenen Anforderungen umfassen alle Analyseanforderungen, die „von den Prozessen des Lerners ausgehen“ (ebd.: 118). Die Produktionsanforderungen auf Seiten der Lehrperson während des Unterrichts ordnet sie den lehrprozessbezogenen Anforderungen zu. Laut der Autorin gehören sowohl die Unterrichtsdurchführung als auch die direkte Reaktion auf Fragen der SchülerInnen dazu (vgl. ebd.: 118). Die lehrbezogenen Anforderungen beinhalten die Bewertung und Auswahl geeigneter Materialien und umfassen somit die „nicht im Unterrichtshandeln situierte Planung und Vorbereitung von Unterricht“ (ebd.: 118) für zukünftige Lernprozesse. Während die ersten beiden Kontexte durch einen unterrichtlich situierten Handlungsdruck erschwert werden, handelt es sich beim dritten um eine vergleichsweise handlungsentlastende Anforderung (vgl. ebd.: 135).

Unter dem schriftsystematischen Professionswissen versteht Jagemann unter der Berücksichtigung der genannten Anforderungen insgesamt ein „schriftsystematisch plausibles Wissen, das in unterschiedlichen didaktischen Anforderungssituationen verbal explizit und flexibel adaptiv eingesetzt werden kann“ (Jagemann 2021¹)

¹ Es handelt sich hierbei um ein wörtliches Zitat der Autorin aus ihrem Vortrag „Über Schrift sprechen – eine Perspektive auf Lehrerprofessionalität“ vom 19.01.2021 im Rahmen des Linguistischen Kolloquiums der Universität Duisburg-Essen.

Alle Studien der in diesem Kapitel aufgeführten Autorinnen sind zeitlich parallel entstanden. Sie betonen die dringende Notwendigkeit, den tatsächlich stattfindenden Rechtschreibunterricht der Grundschule, der von der Forschung nach wie vor eher durch eine normative Ausrichtung geprägt ist, verstärkt in den Blick zu nehmen. „[A]ls geeignete Untersuchungseinheit“ (Schröder 2019: 167) fokussieren sie dabei das auf ihrem Wissen begründete Handeln der (angehenden) Grundschullehrpersonen, da diese einen nachgewiesenermaßen sehr großen Einfluss auf die Lehr-Lernprozesse haben. Dabei betonen sie übereinstimmend die Relevanz eines umfassenden graphematischen Wissens. In ihren empirischen Studien konzentrieren sich Riegler und Wiprächtiger-Geppert (2018) sowie Jagemann (2019) auf je ein bzw. zwei spezifische rechtschreibdidaktische Phänomene. Sie gehen von einer Phänomenspezifität aus. Demnach unterscheidet sich schriftsystematisches Wissen „bei unterschiedlichen Phänomenen in seiner Zusammensetzung“ (Jagemann 2019: 123).

Alle aufgeführten Autorinnen knüpfen übereinstimmend an die Ergebnisse der bisherigen Forschung an, dass das fachliche Wissen den Kern des Professionswissen darstellt. Voneinander abweichende Ansichten zeigen sich jedoch in der Modellierung und Operationalisierung. Riegler und Wiprächtiger-Geppert (2018) sowie Schröder (2019) modellieren und operationalisieren die Wissensbereiche fachliches Wissen und fachdidaktisches Wissen getrennt voneinander und orientieren sich damit an der COACTIV-Studie von Baumert und Kunter (2006). Für die Mathematik konnte dort eine solche Trennung der Wissensdimensionen empirisch nachgewiesen werden. Jagemann (2019) hingegen kritisiert diese trennscharfe Abgrenzung und weist auf eine große Schnittmenge der Wissensdimensionen hin. In ihrer Modellierung der schriftsystematischen Professionalität geht sie daher „dezidiert vom Schriftsystem aus und rückt das schriftsystematische Wissen in seiner Komplexität und als Basis professioneller Entscheidungen in den Mittelpunkt“ (Jagemann 2019: 5).

Der Diskussion dieser Arbeit wird aufgrund der Plausibilität und den Beobachtungen des fokussierten Projektes der Modellierungsvorschlag von Sarah Jagemann zugrunde gelegt. Es wird demnach nicht von einer klaren Trennung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens ausgegangen. Um die Beobachtungen der Darstellung in der Diskussion übersichtlich strukturieren zu können, werden die Wissensfacetten, die Riegler und Wiprächtiger-Geppert in ihrer Operationalisierung zum fachdidaktischen Wissen unterscheiden, übernommen und mit den didaktischen Anforderungssituationen nach Jagemann in Verbindung gebracht. Sie werden dort jedoch nicht als eine Entwicklung rein fachdidaktischen Wissens begriffen.

3 Methode

Für die in dieser Arbeit behandelte Studie wurde im Vorfeld der Forschungsansatz *Design-Based-Research* ausgewählt, da er sich aufgrund der zirkulären Projektstruktur von „Universität macht Ferien“ besonders eignet. Der Forschungsansatz soll zunächst in seinem grundlegenden Aufbau und Ziel dargestellt werden. Anschließend wird der Design-Kontext der Studie beleuchtet. In diesem Zusammenhang soll auch der Aufbau der Materialsammlung von Rautenberg et al. (2016) kurz dargestellt werden, auf der das Design der Studie basiert. Auf die Erläuterung einzelner Aufgaben dieses Materials wird an dieser Stelle verzichtet, da sich der Aufbau der didaktischen Vorgehensweise bereits durch die Ausführung in 2.1 erschließt.

3.1 Design-Based Research

Die Betrachtung des schulischen Unterrichts ist seitens der deutschdidaktischen Forschung meist durch eine normative Ausrichtung gekennzeichnet. In der Vergangenheit stand so die Entwicklung von Theorien für die unterrichtliche Praxis im Mittelpunkt. Theorien der schulischen Praxis hingegen stellen weiterhin eher eine Seltenheit dar (vgl. Dube & Prediger 2017: 1). Insgesamt fehlt es daher an Einblicken darüber, wie Unterricht wirklich funktioniert. Vor allem die Betrachtung des fachdidaktischen Gegenstandes wird meist außer Acht gelassen. Das Forschungsformat *Design Research* beziehungsweise *fachdidaktische Entwicklungsforschung* konzentriert sich auf „die Spezifizierung und Strukturierung von Lerngegenständen und auf qualitative Lernprozessanalysen“ (ebd. 2017: 1). Hierbei hat sich vor allem das Dortmunder Funken-Modell für fachdidaktische Forschung mit Gegenstandsbezug als besonders geeignet herausgestellt (vgl. ebd. 2017: 3), weshalb es auch der in dieser Arbeit behandelte Studie zugrunde gelegt wurde. Bei diesem Modell steht folgendes im Zentrum:

„Zentrale Forschungsprodukte sind [...] Beiträge zu lokalen, d.h. gegenstandsspezifischen Theorien, einerseits zu gegenstandsspezifischen Lernprozessen mit ihren Verläufen und Hürden, andererseits zu Wirkungsweisen und Gelingensbedingungen von Design-Elementen.“ (ebd.: 4)

Sowohl national als auch international gewinnen Design-Based Research-Formate in der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd.: 3). Der zentrale Gedanke besteht in diesem Forschungsformat in der systematischen und engen Verzahnung von Entwicklung und Forschung, die durch „iterative Bezugnahme von Forschung

und Entwicklung durch mehrere Zyklen von Designexperimenten“ (ebd.: 3) umgesetzt wird. Diese anspruchsvolle Verzahnung kann in der Regel nicht in einem einzigen Designexperiment durchgeführt werden. Die Zyklen setzen sich jeweils aus Design, Durchführung, Analyse und Re-Design zusammen (vgl. Bikner-Ahsbahs 2017: 89).

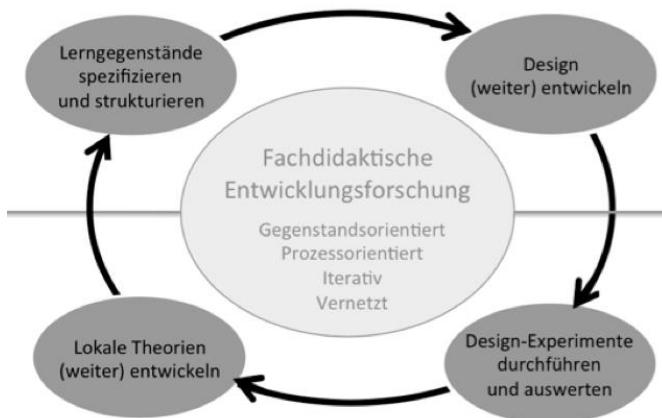


Abbildung 2: Arbeitsbereiche im Zyklus fachdidaktischer Entwicklungsforschung im Funken-Modell (Hußmann et al. 2013: 31)

Durch diesen Aufbau ist die Design-Based Research sowohl vorausschauend als auch reflektierend (vgl. Reinmann 2005: 62). Der Lerngegenstand kann so durch jeden einzelnen Zyklus weiter spezifiziert und strukturiert werden. Dies erfordert ein „komplexe[s] Zusammenspiel aus bildungsbezogenen normativen Setzungen [...], fachlichen Analysen und insbesondere den Gegenüberstellungen zu den empirisch rekonstruierten Perspektiven der Lernenden“ (Prediger et al. 2013: 9f.). Aus der Analyse resultierende Zwischenergebnisse stellen dabei den Ausgangspunkt für den darauffolgenden Zyklus dar. Nach der Beendigung des letzten Zyklus bleibt die Theoriebildung zunächst lokal und auf das bestimmte Problem im spezifischen Kontext begrenzt, „denn sie kann weder abgelöst vom Entstehungskontext der Fallstudien betrachtet werden, noch darf sie unmittelbar auf alle Lerngegenstände verallgemeinert werden“ (Dube & Prediger 2017: 5). Das Ziel besteht jedoch darin, Anteile der empirisch beobachteten Phänomene „für mögliche Beiträge zur globaleren Theorieentwicklung vorzubereiten“ (ebd.: 6). Im Zentrum des Forschungsformates steht, dass die Prozesse in einzelnen Settings verstanden werden. So wird beispielsweise die Beantwortung der Frage fokussiert, warum gesetzte Ziele erreicht oder nicht erreicht werden. Die Motivation besteht darin, die Bildungspraxis kontinuierlich zu verbessern (vgl. Reinmann 2005: 62).

Basierend auf diesem Forschungsansatz besteht das Ziel der durchgeführten und in dieser Arbeit dargestellten Studie darin, ausgehend vom unterrichtspraktischen Handeln und den

dabei vorgenommenen Adaptionen innerhalb der einzelnen Design-Zyklen des Projektes auf die Professionalisierungsprozesse der Lehrenden zu schließen.

3.2 Design-Kontext

Die Design-Based Research Studie im Rahmen des Projekts „Universität macht Ferien“ befasst sich mit der gemeinsamen Projektdurchführung von drei Studentinnen. Zwei von ihnen befanden sich zu diesem Zeitpunkt am Anfang des, die Dritte im siebten Bachelorsemester des Lehramtsstudiums sprachliche Grundbildung. Letztere ist die Verfasserin der vorliegenden Arbeit. Das Projekt fand zu je einer Woche an zwei Essener Grundschulen statt. An der hier dargestellten Studie nahmen acht SchülerInnengruppen teil. Es handelte sich dabei ausschließlich um DrittklässlerInnen, die – sofern möglich – entsprechend ihrer normalen Schulklassen eingeteilt wurden. Die Gruppengrößen variierten zwischen sechs und zehn SchülerInnen. Das Projekt war so strukturiert, dass jede Gruppe an drei Tagen am Deutschunterricht teilnahm. Zwei Einheiten erstreckten sich über je 135 Minuten und eine Einheit über 67 Minuten.

Wie in der Einleitung bereits beschrieben, wurde als Projektthema die Groß- und Kleinschreibung mithilfe des syntaxbasierten Ansatzes gewählt. Sie stellt somit das Unterrichtsdesign dieser Studie dar. Didaktisch sollte dies anhand von Treppengedichten umgesetzt werden. Als Grundlage diente die Methodensammlung von Rautenberg et al. (2016), die auf den in 2.1 erläuterten Grundlagen basiert. Als methodischer Zugang wurde im Anschluss an die Erarbeitungsphase die Erstellung von Erklärvideos geplant, in denen die SchülerInnen die im Projekt erlernten Regeln und Strategien zur Identifikation von Großschreibungen präsentieren sollten.

Dem Projekt ging eine Schulung zum syntaxbasierten Ansatz der Großschreibung voraus, in der die zuständige Dozentin die theoretischen Grundlagen sowie didaktische Anwendungsmöglichkeiten für die unterrichtliche Praxis dargelegte. Ein Jahr zuvor wurde in der Vorlesung *Einführung in den Schriftspracherwerb* erstmals ein Problembewusstsein für den wortartbezogenen Ansatz geschaffen und der syntaxorientierte Ansatz als geeigneterer Zugang für den Rechtschreibunterricht in der Primarstufe erläutert. Im Anschluss an die Schulung wurde ein erster Stundenverlaufsplan durch die Dozentin zur Verfügung gestellt, der sich an dem Material

von Rautenberg et al. (2016) orientierte und von den Gruppenbetreuerinnen zur Orientierung und Adaption genutzt werden konnte.

Orientiert an der dreitägigen Struktur des Projektes wird die Darstellung der Studienergebnisse in diese drei Einheiten gegliedert. Die Folgende Tabelle soll dies verständlicher darstellen:

	1. Einheit (135 Min.)	2. Einheit (135 Min.)	3. Einheit (67 Min.)
1. Woche	Zyklen 1 - 2	Zyklen 1 - 2	Zyklen 1 - 6
	Zyklen 3 - 4		
2. Woche	Zyklen 5 - 6	Zyklen 3 - 6	Zyklen 7 - 8
		Zyklen 7 - 8	

Tabelle 2: Übersicht der Zyklen des Designexperiments in der Ergebnisdarstellung

Aufgrund der acht teilnehmenden Gruppen (vier pro Woche) wurde jede Einheit orientiert an der Struktur der Design-Based Research in acht Designexperiment-Zyklen erprobt. Die Zyklen eins bis vier wurden in der ersten und die Zyklen fünf bis acht in der zweiten Projektwoche durchgeführt. Für die erste Einheit werden in der Darstellung je zwei Zyklen in einem Unterkapitel beschrieben, da diese gemeinsam an einem Tag stattfanden und sich aufgrund der kurzen Pause zwischen den beiden Durchführungen keine Möglichkeit für größere Planungsveränderungen ergab. Die Zyklen werden dennoch einzeln und mit einem Absatz zur Reflexion und der Weiterentwicklung des Designs dargestellt (vgl. Abbildung 2). Thematisch stand in der ersten Einheit die Erarbeitung des syntaxbasierten Ansatzes mithilfe der didaktischen Umsetzung in Form von Treppengedichten im Vordergrund. Aufgrund eines Streiks musste von dieser Struktur in den Gruppen 7 und 8 abgesehen werden, weil das Projekt an einem Tag nicht stattfinden konnte. Die ersten beiden Projekttage mussten für diese Gruppen auf einen Tag komprimiert werden und werden in dieser Arbeit daher erst im Abschnitt der zweiten Einheit dargestellt. Die zweite Einheit beinhaltete eine Wiederholungsphase sowie das Erstellen der Drehbücher und das Einsprechen der Texte. Da vor allem Letzteres nach wenigen Durchführungen zu keinen weiteren Adaptionen führte, werden die Zyklen drei bis sechs zusammengefasst dargestellt (vgl. Tabelle 2). In der letzten Einheit erfolgte nach einem letzten inhaltlichen Teil zum syntaxbasierten Ansatz die Präsentation der erstellten Videos.

3.3 Methodensammlung von Rautenberg et al. (2016)

Die didaktische Planung orientierte sich an der Methodensammlung von Iris Rautenberg, Stefan Wahl, Stefanie Helms und Miriam Nürnberg (2016). In dieser stellen sie eine Verknüpfung zwischen „theoretischen Ansprüchen und der konkreten praktischen Umsetzung im Unterricht“ (Rautenberg et al. Vorwort) her. Wie im theoretischen Kapitel zum syntaxbasierten Ansatz der Großschreibung bereits ausgeführt wurde, stellte sich der Einsatz dieses Materials in empirischen Studien als zielführend heraus. Das Handbuch bietet für Lehrende durch sieben Erarbeitungsschritte eine Orientierungs- sowie Adoptionsmöglichkeit für ihren Unterricht, durch welche der syntaxbasierte Ansatz mit den SchülerInnen didaktisch umgesetzt und gefestigt werden kann.

Die sieben relevanten Schritte lauten:

1. „Satzteile durch die Umstellprobe bestimmen
2. Aufbau von Nominalphrasen kennenlernen
3. Großschreibung der Kerne von Nominalphrasen erkennen
4. Großschreibung der Kerne mehrerer Nominalphrasen erkennen
5. Endungen von Adjektivattributen identifizieren
6. Gelernte Prozeduren für die syntaktische Analyse anwenden
7. (Eigene) Schreibungen überprüfen und korrigieren“ (ebd.: 14)

Zu jedem der Schritte konzipierten die AutorInnen der Methodensammlung eine Aufgabe zur Erarbeitung sowie verschiedene Aufgabenvorschläge zur Festigung. Sie weisen dabei darauf hin, nach Möglichkeit jeden der aufgeführten Erarbeitungsschritte in der vorgegebenen Reihenfolge auszuführen. Es wird empfohlen, dass alle SchülerInnen in jedem der sieben Schritte zwei der Aufgaben zur Festigung bearbeiten. Zudem wird nahegelegt, das erarbeitete Wort- und Satzmaterial zu übernehmen (vgl. ebd.: 14).

4 Darstellung der Ergebnisse

Der Fokus liegt in diesem Kapitel auf den vorgenommenen Adaptionen sowie der Begründung ihrer Notwendigkeit aufgrund aufgetretener Schwierigkeiten in den konkreten didaktischen Anforderungssituationen. Sofern Teile der Planung in der Durchführung in den einzelnen Gruppen keine weiteren Adaptionen erforderten, werden diese aus Gründen der Fokuserhaltung in der Darstellung nicht erneut aufgeführt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt chronologisch entsprechend der Projektdurchführung (vgl. Tabelle 2), um die Reflexionsprozesse zwischen den einzelnen Durchführungen und die Veränderung der gesamten Einheit verständlich aufzeigen zu können. Die anschließende Zusammenfassung erfolgt hingegen aspektorientiert. Die dort herausgearbeiteten Aspekte bilden die Grundlage für die anschließende Diskussion. Die in der Darstellung verwendeten deiktischen Ausdrücke beziehen sich auf die Sicht der drei Studentinnen, die das Projekt durchführten. In den stellenweisen Passivkonstruktionen werden sie als „Lehrende“ bezeichnet.

Die Stundenverlaufspläne, die wir im Vorfeld des Projektes konzipierten, sind dem Anhang zu entnehmen (s. Anhang 10.1). In diesen wurde auch die zeitliche Planung der einzelnen Arbeitsphasen vorgenommen sowie das verwendete Material aufgeführt. Im Anschluss an die Planung teilten wir die Unterrichtsstunden in drei etwa gleich große Teile auf, damit jeder sich auf einen Teil spezifisch vorbereiten und in der unterrichtspraktischen Durchführung übernehmen konnte.

4.1 Erste Einheit – Erstellung von Treppengedichten

4.1.1 Design-Zyklen 1 und 2

Als Einstieg fungierte der Satz **die blätter rascheln beim gehen*, an dem die SchülerInnen jeweils mit Begründung die Wörter nennen sollten, die ihrer Ansicht nach großgeschrieben werden müssen. Der Satzanfang *Die* und das satzinterne Nomen *Blätter* wurden richtig als großzuschreibend erkannt. Das substantivierte Verb *Gehen* hingegen wurde entsprechend unserer Erwartungen durch die bisher erlernten lexikalisch motivierten Regeln des wortartbezogenen Ansatzes als kleinzuschreibend bestimmt. Unerwartete Probleme zeigten sich bei *rascheln*, bei dem die SchülerInnen Großschreibung annahmen. Auch auf mehrfache Nachfrage

hin blieben sie dabei. Die szenische Erprobung der Umstellprobe durch die Wortplakate gelang den SchülerInnen weitgehend problemlos. Jedoch zeigten sie eine starke Tendenz, aus den Plakaten mehrfach einen Fragesatz zu bilden. Nach einem Verweis darauf, dass keine Fragen gebildet werden sollen, erschloss es sich den SchülerInnen, dass das Kind mit dem Verbplakat immer an der gleichen Stelle stehen bleibt, während sich die anderen an alle Positionen vor und hinter das Verb stellen können. Größere Schwierigkeiten ergaben sich bei der Umstellung des Satzes *Der/ Koch/ rennt/ durch/ die/ Küche*. Das Identifizieren der Nominalphrasen fiel den SchülerInnen schwer, sodass zunächst Sätze entstanden wie **durch die Koch rennt der Küche*. Die Lehrende las den von den SchülerInnen gebildeten Satz laut vor und fragte, warum der Satz so keinen Sinn ergab und welche Wörter für einen sinnvollen Satz noch einmal umgestellt werden müssten. Mit dieser Unterstützung wurden die zusammengehörigen Satzteile schließlich identifiziert und das Verb als unverändert an zweiter Stelle stehend erkannt. Als Einstieg in die Treppengedichte wurde zunächst das an der Tafel stehende Gedicht, welches in der Planung ausgewählt wurde, von einem Kind vorgelesen. Geplant war anschließend, dass die Regelmäßigkeiten farbig gekennzeichnet werden, nachdem sie von den SchülerInnen erkannt worden sind. Es stellte sich jedoch heraus, dass dies ohne Hinweise durch die Lehrende nicht umsetzbar war. Mit massiven Hilfestellungen gelang die farbige Kennzeichnung schließlich und am Ende konnten die Regeln aufgestellt werden, dass Treppenwörter immer am Ende stehen, großgeschrieben werden und durch Erweiterungswörter ergänzt werden können. Die Bearbeitung des Arbeitsblattes *Treppengedichte kleben* (s. Anhang AB 1) in Partnerarbeit führte zu keinerlei Problemen. Wir nutzten alle drei die Gelegenheit, um die bereits fertigen SchülerInnen anhand dieses Gedichtes erneut nach den Regelmäßigkeiten zu fragen. Dieser Schritt diente zur Absicherung, dass alle SchülerInnen diese aus der Stunde als gemeinsame Wissensgrundlage für die kommende Einheit mitnehmen konnten. Da die bisherige zeitliche Planung nicht eingehalten werden konnte, entschieden wir, den Vergleich der Endungen der Erweiterungswörter zu überspringen und in einer der folgenden Einheiten nachzuholen. Wir fuhren damit fort, den Satz *Die Tante backt einen Kuchen* in ein Treppengedicht umzuwandeln. Die Festigung dieser Übung in Form des Arbeitsblattes *Vom Satz zum Treppengedicht* (s. Anhang AB 3) entfiel aus zeitlichen Gründen ebenfalls. Abschließend erfolgte die geplante Ergebnissicherung am Beispielsatz vom Anfang der Stunde. Unserer Erwartung nach sollten die SchülerInnen nun durch die Anwendung der Attribuierbarkeitsprobe erkennen, dass das im Satzzusammenhang substantivierte Verb *Gehen* großgeschrieben wird. Entgegen dieser Erwartung entschieden die SchülerInnen sich jedoch erneut für eine Kleinschreibung. Die Begründung dazu lautete – wie bereits im Einstieg der Stunde – dass es sich um ein Verb handle

und diese kleinzuschreiben seien. Aus zeitlichen Gründen musste die Einheit an dieser Stelle beendet werden.

Die halbstündige Pause zwischen den beiden Gruppen nutzten wir für einen Austausch über unsere Beobachtungen während der ersten Durchführung. Wir entschieden, in der zweiten Durchführung bereits von Beginn an verschieden farbige Markierungen im Treppengedicht vorzunehmen, um den SchülerInnen das Erkennen des Aufbaus und der Regelmäßigkeiten zu erleichtern. Am Ende der ersten Durchführung zeigte sich außerdem, dass die SchülerInnen nach wie vor den wortartbezogenen Ansatz heranzogen, ohne das einzelne Wort im Satzzusammenhang zu betrachten. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die in der Stunde aufgegriffenen Treppengedichte ausschließlich Treppenwörter beinhalteten, die sowohl nach dem wortartbezogenen als auch nach dem syntaxorientierten Ansatz großzuschreiben sind (Affe, Hamster). Darüber hinaus fiel uns erst in dieser Reflexion auf, dass alle SchülerInnen in ihren eigenen Treppengedichten der Übung *Treppengedichte schreiben* (s. Anhang AB 2) Tiere als Treppenwörter verwendeten. Dies allein sahen wir nicht als problematisch an, befürchteten jedoch, dass manche SchülerInnen aufgrund unserer Auswahl an Treppengedichten annahmen, dass als Treppenwörter ausschließlich Tiere dienen können. Wir erhielten in der ersten Durchführung den Eindruck, dass die SchülerInnen die Struktur der Treppengedichte weitgehend verstanden und diese auch auf ihre eigenen Treppengedichte anwenden konnten. Der Nutzen dieser Strategien jedoch schien ihnen über die Treppengedichte hinaus nicht deutlich geworden zu sein. Zwar wurde als letzte Übung ein normaler Satz in ein Treppengedicht umgewandelt und dieses wiederum durch Erweiterungswörter ergänzt. Jedoch fehlte an dieser Stelle eine Übung, durch die die SchülerInnen die Attribuierbarkeitsprobe losgelöst vom Treppengedicht anzuwenden lernten. Denn in Folge der ersten Erfahrungen zur satzinternen Großschreibung durch die Treppengedichte „sollte die Übertragung auf die eigene Schriftpraxis angebahnt und damit die Relevanz des Konzepts auf den alltäglichen Schriftbereich verlagert werden“ (Günther & Nünke 2005: 13). Die kurze Zeit der Pause machte es nicht möglich, eine schnelle Lösung für dieses Problem zu finden. Für den nächsten Tag sollte eine Übung ausgewählt werden, die den SchülerInnen die genannte Schwierigkeit vereinfachen könnte. Wir beschlossen, den Vergleich der Endungen der Adjektivattribute aufgrund der zeitlichen Probleme für die Folgedurchgänge von vornherein in die dritte Einheit zu verschieben. Dadurch wurde erstmals von der in der Methodensammlung empfohlenen Reihenfolge abgewichen. Aufgrund der Reaktionen der SchülerInnen nach der ersten Einheit erschien es uns zu diesem Zeitpunkt

wichtiger, den zukünftigen Gruppen in dieser Einheit bereits aufzuzeigen, dass die gelernten Strategien neben den Treppengedichten auch in normalen Sätzen Anwendung finden.

Auch in der zweiten Gruppe des ersten Projekttages kennzeichneten die SchülerInnen *rascheln* als großzuschreibendes Wort. Auf die Frage, ob ihnen die Bedeutung des Wortes bekannt sei, stellte sich heraus, dass dies nicht der Fall war. Daher erklärten wir sie ihnen. Mit diesem Wissen bestimmten sie es richtig als in diesem Satz kleinzuschreibendes Verb. Bei der szenischen Erprobung der Umstellprobe wurden die SchülerInnen diesmal schon vor Beginn der Übung darauf hingewiesen, dass die Bildung von Fragesätzen vermieden werden sollte. Es zeigten sich daraufhin keine Schwierigkeiten. Bei der Einführung der Treppengedichte markierte die Lehrende die Treppen- und Erweiterungswörter von Beginn an in unterschiedlichen Farben. Es zeigte sich deutlich, dass dies das Verständnis der SchülerInnen erleichterte, da sie sich – orientiert an den farbigen Markierungen – von Beginn an auf das Wesentliche konzentrieren konnten. Um den SchülerInnen die Übertragbarkeit dieser Regelmäßigkeiten auf weitere Treppengedichte zu verdeutlichen, entschied die Lehrende aus der Situation heraus, ein weiteres Treppengedicht an die Tafel zu schreiben:

*ein Papier
ein buntes Papier
ein buntes, dickes Papier
knistert
beim Auspacken*

Dies führte dazu, dass die SchülerInnen noch mehr Regelmäßigkeiten ausfindig machen konnten, die ihnen durch das erste Treppengedicht allein nicht deutlich geworden waren. So beispielsweise, dass das Verb immer alleine in einer Zeile steht. Die weiteren Übungen zu den Treppengedichten führten wir unverändert zur ersten Einheit durch. Zum Ende der Stunde griffen wir auch in dieser Gruppe den Einstiegssatz **die blätter rascheln beim gehen* auf, um ihn mit dem erlernten Wissen erneut auf Groß- und Kleinschreibung zu überprüfen. Auf die Frage hin, ob das Wort *gehen* im Kontext dieses Satzes erweiterbar sei, fanden sie zunächst keine Antwort. Daher entschied die Lehrende, aus diesem Satz erneut ein Treppengedicht zu erstellen. Das Finden der Einfüllwörter fiel den SchülerInnen zunächst schwer. Die Lehrende schrieb daher die Adjektive *bunt, nass* und *groß* an die Tafel, wodurch den SchülerInnen die Attribuierbarkeitsprobe leichter fiel. Letztlich kamen die SchülerInnen dadurch zu dem

Entschluss, dass *Gehen* ein Treppenwort ist, welches erweitert werden kann und daher großgeschrieben werden muss.

Die Adaptionen, die aufgrund der Beobachtungen und Erfahrungen des ersten Zyklus im zweiten vorgenommen wurden, erwiesen sich als verständniserleichternd für die SchülerInnen. Wir legten fest, in der folgenden Einheit von Beginn an das im zweiten Zyklus ergänzte Treppengedicht zusätzlich an die Tafel zu schreiben, um den SchülerInnen durch den Vergleich beider Gedichte noch umfassender die Möglichkeit zu geben, die Regelmäßigkeiten zu erkennen. Auch in diesem zweiten Zyklus wurden wir darin bestätigt, dass die SchülerInnen den Aufbau und die Regelmäßigkeiten eines Treppengedichtes verstanden, deren Funktion bzw. Übertragbarkeit auf einen normalen Satz jedoch nicht für allen SchülerInnen deutlich geworden war. Daher wurde für den nächsten Tag eine neue Übung einbezogen, durch die den SchülerInnen die Anwendbarkeit der erlernten Regeln und dazu hilfreichen Strategien auch für normale Sätze verdeutlicht werden sollte. Bei dieser zusätzlichen Übung sollte durch die Anwendung der Attribuierbarkeitsprobe entschieden werden, ob ein Wort im konkreten Satzzusammenhang groß- oder kleingeschrieben wird. Dazu wurden sowohl eindeutige Beispiele einbezogen, bei denen die SchülerInnen auch durch den bisher erlernten wortartbezogenen Ansatz auf die richtige Schreibweise stoßen. Darüber hinaus wählten wir Sätze aus, die ihnen die Grenzen dieses Ansatzes aufzeigen sollten. Denn „Schwierigkeiten bereiten Schreibern besonders die Wörter, die Kerne von Nominalgruppen bilden, ohne dass ihnen außerhalb des konkreten Satzzusammenhangs substantivische Merkmale zugeschrieben werden können“ (Müller 2017: 71). Ausgewählt wurden dazu orientiert an Bangel und Müller (2018: 39ff) folgende Sätze: *Ich freue mich schon auf das _____ SPIELEN später. / Wir _____ KLETTERN heute in der Halle. / Julia ist beim _____ SPIELEN gefallen. / Das _____ BLAU gefällt mir gut.*

4.1.2 Design-Zyklen 3 und 4

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen wurden die SchülerInnen in der dritten Gruppe von Beginn an gefragt, was unter dem Wort *rascheln* zu verstehen ist. Nachdem dies geklärt war, bestimmten die SchülerInnen das Wort in diesem konkreten Satzzusammenhang korrekt als Verb und entschieden sich für die Kleinschreibung. *Gehen* ließen sie – wie auch die vorherigen Gruppen – kleingeschrieben stehen. Zusätzlich zu den farblichen Markierungen in den Treppengedichten erwies sich der direkte Vergleich zweier Treppengedichte für die

SchülerInnen als zusätzliche Unterstützung, die Regelmäßigkeiten von alleine zu erkennen. Der Gruppe gelang es sogar, die Regeln selbstständig aufzustellen. Diese wurden erstmals schriftlich an der Tafel festgehalten, damit die SchülerInnen auch während der darauffolgenden Übungen auf sie zurückgreifen konnten. In dieser Durchführung blieb genug Zeit, um erstmals auf das Arbeitsblatt *Vom Satz zum Treppengedicht* (s. Anhang AB 3) zurückgreifen zu können, welches in den vorherigen Durchführungen ausgelassen werden musste. Der Satz lautete *Der Hamster putzt sein Fell*. Beide Nominalphrasen des Satzes sollten in Form eines Treppengedichtes erweitert werden. Zunächst sollten die Satzgliedgrenzen durch Striche markiert werden. Dies bereitete der Mehrheit der SchülerInnen Schwierigkeiten, da sie nicht auf die zuvor erlernte Umstellprobe zurückgriffen. Daher unterbrachen wir kurzzeitig die Einzelarbeitsphase und führten die Umstellprobe dieses Satzes an der Tafel durch, woraufhin die Satzgliedgrenzen von den SchülerInnen richtig bestimmt werden konnten. Danach wurde die durch uns begleitete Einzelarbeitsphase fortgeführt. Die Treppenwörter als das letzte Wort der Zeile zu schreiben, gelang den meisten SchülerInnen schnell. Hierzu erwies es sich als hilfreich, dass sie sich bei Unsicherheiten an den an der Tafel festgehaltenen Regeln orientieren konnten. Das Einsetzen von Erweiterungswörtern hingegen bereitete größere Schwierigkeiten. Wir vermuteten zunächst, dass den SchülerInnen nicht deutlich genug geworden war, was ein Einfüllwort ist und wiederholten dies daher noch einmal. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Mehrheit der SchülerInnen nicht wusste, was ein Hamster ist. Als wir ihnen dies erklärten, fiel es ihnen nicht schwer, verschiedene Fellfarben als beispielhafte Einfüllwörter zu verwenden. Die neu eingefügte Übung zur Überprüfung der Groß- und Kleinschreibung eines Satzes mithilfe der Attribuierbarkeitsprobe erwies sich zunächst als schwierig. Schnell stellte sich aber heraus, dass dies auch hier nicht an Verständnisproblemen der Attribuierbarkeitsprobe lag, sondern an fehlenden Ideen für passende Adjektivattribute. Daher schrieb die Lehrende verschiedene Adjektivattribute an eine Tafelhälfte, die jeweils zu einem der aufgeführten Sätze passten. Den SchülerInnen gelang es zu erkennen, wenn das Einsetzen eines Erweiterungswortes im Satzzusammenhang keinen Sinn ergab. Konnte die Attribuierbarkeitsprobe in einem Satz angewendet werden, so erkannten sie dies und konnten weitgehend problemlos eines der aufgeführten Attribute einsetzen. Die richtige Flexion des jeweiligen Attributes bereitete einigen SchülerInnen hingegen Schwierigkeiten.

Die Reflexion der dritten Durchführung endete mit einem zufriedenstellenden Ergebnis. Unsere bisherigen Adaptionen erwiesen sich rückblickend als sichtliche Verständniserleichterung für die SchülerInnen. Was in dieser Durchführung auffiel, war die Schwierigkeit, Adjektivattribute

zu finden und sie richtig zu flektieren. Diese Schwierigkeit sollte in der folgenden Durchführung genauer beobachtet werden, um anschließend zielorientierte Anpassungen vornehmen zu können. Darüber hinaus erkannten wir keine Notwendigkeit weiterer Präventionsmaßnahmen für die am gleichen Tag folgende Gruppe.

Die Übungen zur Umstellprobe wurden wie in der dritten Einheit durchgeführt und lösten auf Seiten der SchülerInnen keinerlei Schwierigkeiten aus. Gleches galt für die Einführung der Treppengedichte. Auch in diesem Durchgang wurden wir darin bestätigt, dass der Vergleich zweier Treppengedichte sich als sinnvoll erwies, damit die SchülerInnen erkannten, dass die Struktur nicht nur für das eine Gedicht gilt. Das Erstellen der eigenen Treppengedichte dauerte in dieser Gruppe etwas länger als zuvor. Dies hing maßgeblich damit zusammen, dass einem Teil der SchülerInnen das Einsetzen von Erweiterungswörtern Probleme bereitete. Wir nutzen daher diese Einzelarbeitsphase, um sie individuell in der Erstellung ihres Gedichtes zu begleiten und auf die einzeln auftretenden Fragen zu reagieren. Auch in dieser Gruppe blieb dennoch Zeit für das Arbeitsblatt zum Umbau eines Satzes in ein Treppengedicht. Da es in der vorherigen Gruppe Verständnisschwierigkeiten mit dem Tier Hamster gab, klärten wir dies in dieser Gruppe von Beginn an und es ergaben sich keine weiteren Probleme. Die im dritten Zyklus erstmals eingesetzte Übung zur Attribuierbarkeitsprobe in normalen Sätzen führte hingegen zu Schwierigkeiten. Trotz Hilfestellung durch beispielhafte Adjektivattribute gelang es den SchülerInnen nicht, zu entscheiden, ob der entsprechende Satz durch Adjektivattribute erweitert werden konnte oder nicht. Daher intervenierte die Lehrende, indem sie vor jedem Wort, bei welchem ermittelt werden sollte, ob es groß- oder kleingeschrieben wird, ein Einfüllwort sprach. Die SchülerInnen sollten entscheiden, ob dies im speziellen Fall Sinn ergab oder nicht. Auf dieser Grundlage sollten sie entsprechend der gelernten Regel auf die Groß- oder Kleinschreibung des jeweiligen Wortes schließen. Mit dieser Unterstützung gelang den SchülerInnen die Aufgabe wesentlich besser und sie ermittelten alle Großschreibungen korrekt.

In der Gesamtreflexion dieser ersten Projektwoche fassten wir den Entschluss, eine spezielle Übung zu den Erweiterungswörtern innerhalb der Treppengedichte doch wieder in die erste Einheit einzubeziehen. Wir erhielten in den bisher durchgeführten Einheiten den Eindruck, dass die SchülerInnen die Regel bezüglich der Treppenwörter gut verinnerlichen konnten. Im Umgang mit den Erweiterungswörtern bestanden hingegen Schwierigkeiten, geeignete Adjektivattribute zu finden und diese zu flektieren. Aus Zeitgründen war die intensivere Beschäftigung damit zuvor in die dritte Einheit verschoben worden. Jedoch nahmen diese

zeitlichen Probleme in der dritten und vierten Gruppe merklich ab. Wir wählten das Arbeitsblatt *Würfelspaß mit der Drachenfrau* (s. Anhang AB 4) aus der Methodensammlung aus, auf welchem zwei Treppengedichte abgebildet waren, deren Artikel und Treppenwörter bereits in den entsprechenden Feldern eingetragen waren. Durch Würfeln sollen die Lernenden die einzusetzenden Adjektive ermitteln und sie entsprechend des Treppenwortes flektieren. Aufgrund dieses ergänzten Arbeitsblattes entschieden wir, das erst im dritten Zyklus eingefügte Übungsblatt *Vom Satz zum Treppengedicht* (s. Anhang AB 3) für die fünfte und sechste Gruppe in die Wiederholung der zweiten Einheit zu integrieren. Dies erschien uns sinnvoll, da dies auch der empfohlenen Reihenfolge nach Rautenberg et al. (2016) entsprach.

4.1.3 Design-Zyklen 5 und 6

Bereits bei der Umstellprobe zeigte sich, dass es sich um eine starke Gruppe handelte. So ließen die SchülerInnen beispielsweise den Begriff *Satzglied* eigenständig in ihre Beobachtungen einfließen, deren Umstellung ihnen problemlos gelang. Auch bei den Treppengedichten gelang es ihnen ohne große Anleitung, die Regelmäßigkeiten zu entdecken und die Regeln für die Treppengedichte nahezu eigenständig zu formulieren. Das Ermitteln der Adjektivattribute durch das Ablesen der Augenzahl des Würfels gelang den SchülerInnen nach einer kurzen Erklärung des Vorgehens ohne Schwierigkeiten. Das Flektieren der Attribute entsprechend der Treppenwörter wurde sehr nah durch uns begleitet, so dass wir bei etwaigen Problemen direkt eingreifen konnten. Manchen SchülerInnen gelang es zunächst nicht, das Erweiterungswort richtig zu flektieren. Indem wir ihnen jedoch die Kombination aus ihrem flektierten Attribut und dem dazugehörigen Treppenwort laut vorlasen, erkannten sie den Fehler meist schnell und korrigierten ihn ohne die Notwendigkeit weiterer Unterstützung. Das Schreiben der eigenen Treppengedichte im Anschluss an diese Übung gelang den SchülerInnen weitgehend ohne Probleme und nahm erheblich weniger Zeit in Anspruch, als in den vorherigen Gruppen. Besonders gut gelang dieser Gruppe die Attribuierbarkeitsprobe der an die Tafel geschriebenen Sätzen, um mithilfe der Attribuierbarkeitsprobe über die Groß- oder Kleinschreibung eines Wortes zu entscheiden. Die SchülerInnen griffen nur selten auf die vorgeschlagenen Adjektivattribute zurück und fanden stattdessen meist eigene.

Wir erhielten den Eindruck, dass es den SchülerInnen besser gelang, das Adjektivattribut entsprechend des Treppenwortes zu flektieren, wenn letzteres – wie in der neu in den Stundenablauf integrierten Übung – bereits vorgegeben ist und die vollständige Konzentration auf die

Flexion des Erweiterungswortes gerichtet werden kann. Für das anschließende Erstellen eines eigenen Treppengedichtes erwies sich diese Übung als positiver Einfluss, da hier kaum Probleme mit dem Finden oder der korrekten Flexion der Erweiterungsworte auftraten. Dies zeigte sich darin, dass das neue Übungsblatt den SchülerInnen bezüglich der Auswahl an Erweiterungswörtern Inspiration für das Schreiben der eigenen Gedichte lieferte und diese dadurch an Abwechslung und Kreativität gewannen. Gleichermaßen galt für die letzte Übung an der Tafel, die dieser Gruppe sehr gut gelang. Aus diesen Gründen übernahmen wir das neu integrierte Arbeitsblatt auch für die zweite Gruppe des Tages. In der Reflexion wurde zudem übereinstimmend festgehalten, dass unsere Erklärfähigkeiten im Verlauf der bisherigen Durchführungen immer flexibler wurden. Dies äußerte sich darin, dass auf Schwierigkeiten der SchülerInnen wesentlich gezielter reagiert werden konnte. Diese Einschätzungen entsprachen sowohl den Beobachtungen unseren je eigenen Fähigkeiten, als auch denen der jeweils beiden anderen.

Auch die Durchführung in der zweiten Gruppe bestätigte den Eindruck, dass die Integration des neuen Arbeitsblattes für die SchülerInnen eine Verständniserleichterung bezüglich der Funktion der Erweiterungswörter darstellte und so den Lernprozess begünstigte. Alle weiteren Planungsschritte wurden unverändert durchgeführt und ergaben auch in dieser Gruppe keine nennenswerten Schwierigkeiten oder daraus resultierende Probleme für das unterrichtspraktische Handeln, die eine Intervention notwendig gemacht hätten.

4.2 Zweite Einheit – Inhaltliche Wiederholung und Erstellung der Erklärvideos

4.2.1 Adaptierte Planung nach Durchführung der ersten Einheit

Auf der Grundlage der Erfahrung aus den ersten vier Zyklen der ersten Einheit wurde die Planung der zweiten Einheit vor deren erster Durchführung angepasst.

Die Umstellprobe soll aus zeitlichen Gründen nicht durch die szenische Erprobung der SchülerInnen, sondern durch einen neuen Beispielsatz gemeinsam an der Tafel wiederholt werden. Dazu wird der Satz *Das Schwein grunzt beim Aufwachen* auf einzelne Wortplakate geschrieben. Die Wiederholung der Treppengedichte erfolgt durch das Treppengedicht aus der ersten Einheit (*der Affe*), bei welchem die Regelmäßigkeiten durch die Lehrende von Beginn an farbig markiert werden. Die aus den Regelmäßigkeiten abgeleiteten Regeln werden dazu nicht nur mündlich wiederholt, sondern – wie seit dem dritten Zyklus bereits in der ersten Einheit

umgesetzt – schriftlich an der Tafel festgehalten. Darauf folgt als Abschluss der Wiederholung die Übung, die ab dem dritten Zyklus in die erste Einheit eingebunden wurde: Die SchülerInnen überprüfen anhand der Attribuierbarkeitsprobe in normalen Sätzen, ob das nachfolgende Wort groß- oder kleinzuschreiben ist. Die Unterrichtssequenz zum Einstieg in die Erklärvideos bleibt im Vergleich zur vorangegangenen Planung unverändert. Wir entschieden, die Gruppen in je zwei Kleingruppen einzuteilen, die jeweils ein Erklärvideo erstellen. Aufgrund der begrenzt verfügbaren Zeit wurde festgelegt, dass das Drehbuch nicht von den SchülerInnen selbst geschrieben wird. Dennoch sollte eine Möglichkeit gefunden werden, wie sie in den Entstehungsprozess der Drehbücher einbezogen werden könnten. Die Lösung sollte darin bestehen, dass den SchülerInnen der Drehbuchtext als Lückentext vorgelegt wird (s. Anhang 10.3). Wir schrieben den Drehbuchtext vor der ersten Durchführung vor. Dazu orientierten wir uns an einem Erklärvideo, welches wir im Internet zuvor speziell zum Thema Treppengedichte ausgewählt hatten und als geeignet einschätzten. Die Wörter und Sätze, die sich konkret auf das im Video behandelte Gedicht bezogen, wurden durch Lücken dargestellt. Die SchülerInnen müssen also entsprechend des Treppengedichtes ihrer Gruppe zunächst die Lücken richtig ausfüllen, bevor das Drehbuch eingesprochen werden kann. Dadurch bestand die Möglichkeit, die Drehbücher durch die selbst ausgefüllten Lücken und folglich auch die Erklärvideos zu individualisieren. Wir planten darauf zu achten, dass alle SchülerInnen bereits beim gemeinsamen Ausfüllen des Drehbuchs einen Abschnitt vorlesen. So könnten wir in der anschließenden Einteilung der Drehbuchtexte Rücksicht nehmen, dass jedes der Kinder einen Text mit angemessener Länge bekommt. Damit das anschließende Einsprechen der Drehbuchtexte ohne Ablenkung und Hintergrundgeräusche umgesetzt werden kann, bleibt eine Gruppe mit einer Lehrenden im Gruppenraum während sich die übrigen mit den anderen beiden Lehrenden in einen freien Nachbarraum setzt. Wir entschieden uns dazu, dass alle am Dreh des Videos beteiligten SchülerInnen während der Aufnahme dabei sind und somit den gesamten Entstehungsprozess ihres Erklärvideos begleiten können. Sollte sich in den ersten beiden Zyklen herausstellen, dass dies nicht funktioniert, kommen wir auf unsere vorherige Überlegung zurück, bei der nur die SchülerInnen zum Aufnehmen kommen, deren Abschnitt als nächstes dran ist.

4.2.2 Design-Zyklen 1 und 2

Die erste Durchführung der zweiten Einheit startete in der zweiten Gruppe der ersten Einheit. In der Wiederholung zeigten sich deutliche Unterschiede von Seiten der Lernenden. Während zwei Schülerinnen sich in der Anwendung der Regeln sehr sicher zeigten und sowohl die Umstell- als auch die Attribuierbarkeitsprobe sicher anwenden konnten, fielen bei zwei Schülern deutliche Schwierigkeiten auf. Dies zeigte sich besonders bei der in dieser Gruppe neuen Übung *Vom Satz zum Treppengedicht* (s. Anhang AB 3), bei der aus dem Satz *Der Hamster putzt sein Fell* ein Treppengedicht gebildet werden sollte. Diese konnte aus zeitlichen Gründen in der ersten Einheit nicht durchgeführt werden. Den beiden Schülern gelang es ohne Unterstützung kaum, die Position der Treppenwörter zu bestimmen. Daher besprachen wir gemeinsam erneut alle Regelmäßigkeiten eines Treppengedichtes und begleiteten die beiden Schüler anschließend sehr intensiv bei der Bearbeitung der Aufgabe. Mit dieser Unterstützung gelang es ihnen, das Treppengedicht zu erstellen. Da für uns wichtig war, dass vor der Erstellung der Drehvideos alle SchülerInnen die Inhalte verstanden und sie anwenden konnten, entschieden wir uns aufgrund der bei der vorherigen Übung aufgetretenen Schwierigkeiten für eine noch ausführlichere Wiederholung. Dazu wählten wir zwei neue Sätze aus, bei denen wir gemeinsam mit den SchülerInnen die einzelnen Nominalphrasen mithilfe der Umstellprobe ermittelten und anschließend ein Treppengedicht daraus erstellten. Neben unseren Erklärungen ließen wir dazu auf ihren eigenen Wunsch hin auch die beiden Schülerinnen erklären, die sich zuvor in den Inhalten sehr sicher gezeigt hatten. Im Anschluss daran leiteten wir in das Thema Erklärvideos ein. Die Lücken im Drehbuchtext ließen wir die SchülerInnen selbstständig ausfüllen. Das einzelne Vorlesen der Drehbuchtextabschnitte während des Ausfüllens der Lücken erwies sich vor allem in dieser Gruppe als sinnvoll, da sich in ihr zwei Schüler mit erheblichen sprachlichen Problemen befanden, denen das Lesen sehr schwerfiel. Je nach Lesevermögen wurde angepasst, ob direkt der ganze Abschnitt eingesprochen wurde oder ob das Einsprechen satzweise erfolgte. Die Entscheidung dazu wurde letztendlich den SchülerInnen selbst überlassen. Das Einsprechen der Texte dauerte in beiden Gruppen unterschiedlich lange. Nachdem die eine Gruppe sehrzeitig fertig wurde, spielte eine Lehrende zur Überbrückung und als zusätzliche Möglichkeit, die Anwendung der Attribuierbarkeitsprobe zu intensivieren, Kofferpacken mit Nominalphrasen.

Im Anschluss an diese erste Durchführung entschieden wir, in den kommenden Gruppen so vorzugehen, dass die SchülerInnen die in die Lücken des Drehbuchtextes einzufüllenden

Wörter nennen und wir diese Lücken parallel dazu ausfüllen. Dies erschien uns in Abwägung von Zeitaufwand und tatsächlichem Nutzen des selbstständigen Ausfüllens der Lücken durch die SchülerInnen am sinnvollsten. Darüber hinaus wurden für die nachfolgende Gruppe für die Erstellung des Drehbuches keine Veränderungen vorgenommen. Die Inhalte der Wiederholungsphase unterschieden sich in dieser Gruppe nicht von der vorherigen. Wir erwarteten auch hier eine längere Wiederholung, da wir in Folge der ersten Einheit mit größeren Schwierigkeiten rechneten. Diese Vermutung sahen wir hauptsächlich darin begründet, dass es sich bei dieser Gruppe um die erste des gesamten Projektes handelte. Unsere Planung orientierte sich daher noch nicht an den individuellen SchülerInnengruppen. Uns wurde zu diesem Zeitpunkt immer bewusster, dass wir in der direkten Interaktion mit den SchülerInnen zu Beginn des Projektes deutlich weniger flexibel auf deren Schwierigkeiten reagieren konnten.

Entgegen unserer Erwartungen zeigte sich in der Wiederholung, dass die SchülerInnen das Gelernte gut wiedergeben konnten. Die Anwendung der Umstellprobe und die Wiedergabe der Regelmäßigkeiten eines Treppengedichtes gelang ihnen weitgehend sicher. Das Arbeitsblatt, bei dem aus dem Satz *Der Hamster putzt sein Fell* ein Treppengedicht generiert werden sollte, gelang der Mehrheit der SchülerInnen ebenfalls. Lediglich bei der Synthese von Einfüllwörtern benötigten sie etwas Hilfe. Deren Flexion gelang ihnen diesmal deutlich besser als beim Schreiben der eigenen Treppengedichte in der vorherigen Einheit. Auch die für diese SchülerInnen neue Übung, bei der mithilfe der Attribuierbarkeitsprobe über die Groß- oder Kleinschreibung eines Wortes innerhalb eines Satzes entschieden werden sollte, konnten die SchülerInnen umsetzen. Zur Unterstützung schrieb die Lehrende – wie auch in den bisherigen Durchführungen – eine Auswahl an Adjektiven an die Tafel, die sie für die Attribuierbarkeitsprobe übernehmen konnten. Schwierigkeiten zeigten sich hier teilweise bei der Flexion der Adjektivattribute. Für das Erstellen der Drehbücher nannten die SchülerInnen die in die Lücken gehörigen Wörter bzw. Sätze und wir füllten sie parallel dazu aus. Dies geschah in beiden Gruppen ohne Probleme. Auch das Aufnehmen funktionierte gut und schnell, so dass die zur Verfügung stehende Zeit trotz der längeren Wiederholung eingehalten werden konnte.

Da das Einsprechen der Drehbuchtexte im zweiten Zyklus sehr schnell ging und wir die Leseleistungen der SchülerInnen der dritten und vierten Gruppe basierend auf unseren bisherigen Erfahrungen mit diesen Gruppen vergleichbar stark einschätzten, entschieden wir, die SchülerInnen im Anschluss an das Einsprechen des Drehvideos die Videoaufnahmen zur Legetrick-Technik mit den Wortkarten des Treppengedichtes selbst erstellen zu lassen. Uns war

bewusst, dass dies anspruchsvoll und möglicherweise nicht durch die SchülerInnen allein umsetzbar ist. Jedoch erschien es einen Versuch wert, da das fertige Erklärvideo so einen noch größeren Anteil an Eigenleistung der SchülerInnen beinhalten würde.

4.2.3 Design-Zyklen 3 bis 6

In der ersten Gruppe des Tages verlief die Wiederholung ohne Probleme und konnte so durchgeführt werden, wie im Anschluss an die erste Einheit geplant. Es wurden keine neuen Übungen integriert. Das finale Erstellen der Drehbücher wurde aufgrund der positiven und zielführenden Erfahrungen im zweiten Zyklus, bei dem wir die Lücken des Drehbuchs selbst ausfüllten, beibehalten. Das Erstellen der Videos gelang – wie zuvor bereits eingeschätzt – sehr schnell und es blieb am Ende eine Dreiviertelstunde übrig. Daher versuchten wir, entsprechend unserer Vorüberlegungen, dass die SchülerInnen die Wortschilder selbstständig legten. Dazu schnitten wir die einzelnen Dateien der Audioaufnahmen zusammen und spielten sie den SchülerInnen vor. Das selbstständige Legen erwies sich jedoch als zu schwierig, da die Texte teilweise ziemlich schnell eingesprochen worden waren. Wir brachen dies daher schon nach kurzer Zeit ab und griffen stattdessen auch in dieser Gruppe auf die bereits erläuterte Variante des Spiels Kofferpacken zurück.

Letztendlich entsprach die Durchführung in der dritten Gruppe also – bis auf eine kleine Variation in der Wiederholung – der Durchführung der zweiten. Für den vierten bis sechsten Zyklus nahmen wir aufgrund dieser Erfahrungen keine weiteren Veränderungen vor. Die Wiederholung wurde ebenfalls wie in der dritten Gruppe durchgeführt und führte zu keinerlei größeren Problemen. Sofern sich kleinere Schwierigkeiten zeigten, handelte es sich dabei um solche, die in der Darstellung der ersten Einheit bereits aufgeführt wurden und durch unsere Unterstützung schnell behoben werden konnten. So zum Beispiel bezüglich des Findens und Flektierens von Erweiterungswörtern oder semantischer Schwierigkeiten bei einzelnen Wörtern. Auch das Erstellen der Videos verlief in den folgenden vier Gruppen ohne Schwierigkeiten, weshalb diese Durchführungen im Weiteren nicht einzeln ausgeführt werden.

Am Ende der Durchführungen hatten wir alle Aufnahmedateien der eingesprochenen Drehbuchabschnitte, aus denen wir für jede Gruppe die Tonspur zusammenfügten. Wir drehten nach

dem Unterricht parallel zur ablaufenden Tonspur die Legevideos und fügten beide Elemente mithilfe eines Videobearbeitungsprogramms zusammen.

4.4.4 Design-Zyklen 7 und 8

Die Anforderung an uns für die Planung der letzten beiden Projektgruppen bestand aufgrund des Streiks nun darin, die Inhalte der ersten und zweiten Einheit so zu komprimieren, dass sie in der Hälfte der Zeit durchgeführt werden konnten und die SchülerInnen die Stunde dennoch mit möglichst genau so viel Wissen verließen, wie die bisherigen sechs Gruppen. Daher evaluierten wir zunächst, welche Aufgaben allein aufgrund ihres zeitlichen Aufwands verkürzt werden könnten, ohne dass dies Nachteile für das Verständnis der SchülerInnen zur Folge hat. Den Aufbau der didaktischen Herangehensweise an den syntaxbasierten Ansatz behielten wir mit Einstiegssatz, Umstellprobe und Treppengedichte bei. Den Einstieg durch den Satz **die blätter rascheln beim gehen* ließen wir unverändert. Bei der Umstellprobe verzichteten wir auf die szenische Erprobung, da dies mehr Zeit in Anspruch nahm als das gleiche Vorgehen an der Tafel. Wir entschieden, mit den Wortplakaten zum Satz *Der/ Koch/ rennt/ durch/ die/ Küche* zu beginnen. Den Einstieg in die Treppengedichte durch die Identifikation der Regelmäßigkeiten anhand der beiden Gedichte an der Tafel übernahmen wir unverändert in die Planung. Für die weitere Erarbeitungsphase sollten von den bisher erprobten Arbeitsblättern solche ausgewählt werden, die unserer Einschätzung nach für die Erschließung der Regeln und Strategien am wichtigsten waren. Wir entschieden uns für Folgende Reihenfolge: 1. *Treppengedichte kleben* (s. Anhang AB 1), 2. *Würfelspaß mit der Drachenfrau* (s. Anhang AB 4), 3. *Treppengedichte schreiben* (s. Anhang AB 2).

Die erste dieser Übungen wählten wir, da sie in den bisherigen Durchführungen eine geeignete Möglichkeit bot, die Struktur und die darin enthaltenen Regelmäßigkeiten eines Treppengedichtes erneut einzeln mit den SchülerInnen zu besprechen. Um Zeit einsparen zu können, beschlossen wir die einzelnen Teile des Gedichtes im Vorfeld auszuschneiden. Das zweite Arbeitsblatt integrierten wir in die Planung, da sich dieses in den letzten beiden Durchführungen der ersten Einheit bezüglich der Erweiterungswörter vor dem Schreiben der eigenen Gedichte als große Verständniserleichterung erwies. Als letzte Übung sollten die SchülerInnen ihr eigenes Treppengedicht schreiben.

Wir entschieden, nur ein Video pro Gruppe zu erstellen. Zunächst sollte das Drehbuch wie auch in den vorherigen Gruppen ausgefüllt werden, diesmal jedoch mit der gesamten Gruppe.

Nachdem anschließend die Verteilung der Drehbuchabschnitte erfolgen sollte, bekamen die SchülerInnen Zeit, um sich diese noch einmal – bei Bedarf mit unserer Hilfe – durchzulesen. Anschließend sollte sich unsere bisherige Vorgehensweise ändern. Bevor ein Kind mit dem Einsprechen des Textes an der Reihe ist, liest dieses den Abschnitt einer von uns noch einmal vor. Dann kommen die SchülerInnen einzeln auf den Flur, um ihren Text einzusprechen. Wir erhofften uns durch dieses Vorgehen, dass für das Einsprechen der Texte insgesamt weniger Zeit benötigt wird.

Die Durchführung verlief in beiden Gruppen entsprechend der Umstände ohne größere Probleme. Sofern Schwierigkeiten auftraten, handelte es sich dabei um solche, die in den zuvor dargestellten Zyklen bereits thematisiert wurden. Insgesamt waren die Aufgaben sehr eng getaktet, konnten aber alle wie geplant umgesetzt werden. Auch das Erstellen der Erklärvideos auf die zuvor überlegte Weise gelang reibungslos.

4.3 Dritte Einheit – Präsentation der Videos

4.3.1 Design-Zyklen 1 bis 6

Da die Endungen der Erweiterungswörter vor allem in den ersten beiden, aber auch in der dritten und vierten Gruppe aus Zeitgründen nicht thematisiert werden konnten, sollte dies im ersten Teil der dritten Einheit nachgeholt werden. Auch für die fünfte und sechste Gruppe entschieden wir, den Fokus erneut auf die Erweiterungswörter zu legen. Dazu legten wir fest, vier Treppengedichte mit verschiedenen Endungen der Erweiterungswörter an die Tafel zu schreiben und die Endungen farblich zu markieren, um sie anschaulicher miteinander vergleichen zu können. Daran anknüpfend wurde für die ersten vier Gruppen das Arbeitsblatt *Würfelspaß mit der Drachenfrau* (s. Anhang AB 4) aus der Materialsammlung verwendet. Durch eine weitere Übung aus der Materialsammlung – *Verrückte Bilder* (s. Anhang AB 5) – sollte dies intensiviert und dadurch gefestigt werden. Die SchülerInnen der fünften und sechsten Gruppe sollten nur letzteres Arbeitsblatt erhalten, da sie das erste bereits in der ersten Einheit bearbeitet hatten. Es wird darauf verzichtet, den Sonderfall der adverbialen Erweiterung zu besprechen. Die weitere Durchführung der Stunde soll wie zuvor geplant fortgeführt werden.

Die SchülerInnen benötigten keine weiteren Hilfestellungen, als sie die verschiedenen Endungen der Erweiterungswörter an der Tafel durch deren Einkreisen herausarbeiteten. Die bisher aufgestellten Regeln wurden anschließend um die Erkenntnis ergänzt, dass die Erweiterungswörter, die vor einem Treppenwort stehen können, auf -e, -er, -en oder -es enden können. Mit diesem Wissen zeigte sich die Mehrheit der SchülerInnen bei der Bearbeitung beider Arbeitsblätter sicher. Bei der ersten Übung traten Verständnisschwierigkeiten hinsichtlich der Aufgabenstellung auf, die durch eine erneute Erklärung schnell behoben werden konnten. Es zeigte sich, dass die Fehleranzahl falscher Endungen deutlich abnahm, wenn der Fokus der Übung auf den Erweiterungswörtern lag. Im Anschluss wurden die Erklärvideos präsentiert.

4.3.2 Design-Zyklen 7 und 8

In diesen beiden Zyklen wurde die Wiederholung durchgeführt, die in den bisherigen Gruppen die Wiederholung der zweiten Einheit darstellte. Wir erhielten den Eindruck, dass die SchülerInnen gezielt auf die in der vorherigen Einheit erlernten Regeln bei den zu bearbeitenden Übungen zurückgreifen konnten. Vor allem mit den Erweiterungswörtern zeigten diese beiden Gruppen nur sehr wenig Probleme, was wir auf die geeignetere Reihenfolge der gewählten Arbeitsblätter sowie unsere zugenommene Sensibilisierung für diesen Erarbeitungsschritt zurückführten.

4.4 Aspektorientierte Zusammenfassung

Nach der Durchführung der ersten Einheit in der ersten Gruppe wurde deutlich, dass unsere erste Planung zwar die meisten der relevanten Schritte der Materialsammlung von Rautenberg et al. (2016) enthielt, sie die SchülerInnen aber merklich verwirrte bzw. sie durch uns nicht ausreichend Erklärungen über die Funktionalität der Strategien bekamen. Adaptionen in verschiedenen Bereichen führten zu einer zunehmend auf die SchülerInnen abgestimmten und für sie verständlicheren Durchführung der einzelnen Einheiten. Die wichtigsten Aspekte der vorgenommenen Adaptionen werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst dargestellt.

In der ersten Einheit wurde für den Einstieg in die Treppengedichte das zuvor ausgewählte Gedicht angeschrieben, ohne darin schon zu Beginn Markierungen oder Unterstreichungen vorzunehmen. Dazu entschieden wir uns bewusst, um den SchülerInnen möglichst viel Raum zu geben, die Regelmäßigkeiten eigenständig zu entdecken. Dies erwies sich in der ersten Durchführung jedoch als überfordernd und führte dazu, dass sie ohne eine intensive Anleitung keine Regelmäßigkeiten erkannten oder sie zumindest nicht nannten. Aufgrund der bisher geringen unterrichtspraktischen Erfahrung schätzten wir diese Unterrichtssituation im Vorfeld ganz anders ein, als sie sich letztendlich ergab. Durch eine zunehmend angemessene Visualisierung durch farbige Hervorhebungen und Unterstreichungen der Anfangsbuchstaben sowie Endungen der Adjektivattribute wurde die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zunehmend auf die relevanten Regelmäßigkeiten gelenkt. Das Hinzuziehen eines zweiten Treppengedichtes erleichterte ihnen das Identifizieren der Regelmäßigkeiten durch den Vergleich der Gedichte zusätzlich. Von Seiten der Lehrenden zeigte sich außerdem eine zunehmend höhere Sensibilisierung für die Plausibilität des gewählten Wortmaterials. Zum einen wurde für das zweite Gedicht ein unbestimmter Artikel gewählt, um die Endungen der Adjektivattribute zu variieren und mit den SchülerInnen dadurch leichter über die möglichen Endungen der Erweiterungswörter sprechen zu können. Zum anderen wurde darin ein substantiviertes Verb als zweites Treppenwort gewählt, um ihnen die Grenzen des zuvor erlernten wortartbezogenen Ansatzes zu verdeutlichen. So entstand aus dem zuerst nur angeschriebenen Treppengedicht zunehmend ein gemeinsam mit den SchülerInnen entwickeltes Tafelbild:

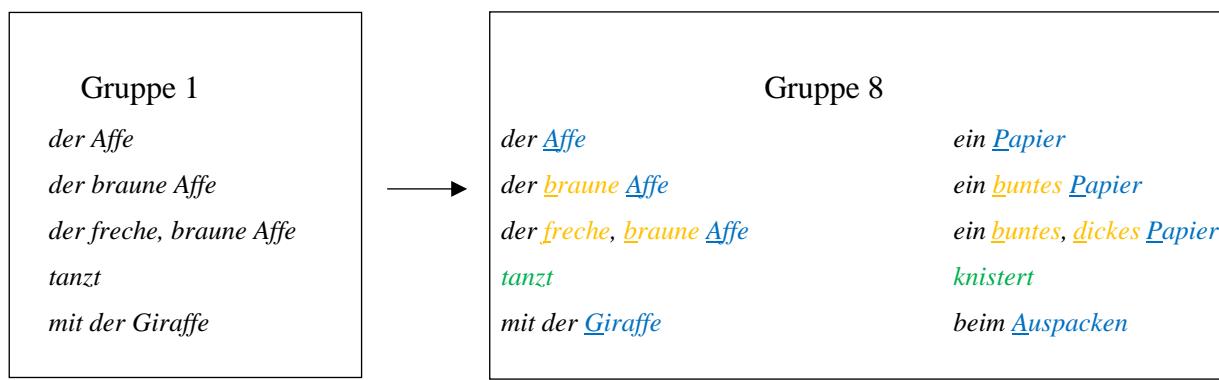


Abbildung 3: Entwicklung des Tafelbildes zum Einstieg in die Treppengedichte

Im Verlauf wurden einzelne Übungen – überwiegend in Form von Arbeitsblättern – neu hinzugefügt, herausgenommen oder zeitlich so angepasst, dass sich insgesamt in jeder Gruppe größere oder kleinere Veränderungen ergaben. Diese orientierten sich an den analysierten

Schwierigkeiten der SchülerInnen sowie erkannten Unstimmigkeiten innerhalb der Planung. Die Weiterentwicklung der Planung erfolgte hierbei nicht nur linear. So ließen wir aus zeitlichen Gründen in den ersten beiden Durchführungen der ersten Einheit den Vergleich der Adjektivendungen aus. Aufgrund der Relevanz dieses Themas sollte für diesen Erarbeitungsschritt mehr Zeit eingeplant und dieser daher in die dritte Einheit verschoben werden. In der ersten Woche behielten wir dies so bei. Rückblickend stellten wir diese Entscheidung aufgrund unserer Erfahrungen mit den SchülerInnen jedoch in Frage. Denn genau dieser Bereich bereitete vielen SchülerInnen Probleme. In der Reflexionsrunde zum Abschluss der ersten Projektwoche erhielten wir auf die Frage, was ihnen am meisten im Kopf geblieben sei, in jeder der Gruppen die Antwort „Treppenwörter“. Wir fühlten uns dadurch in unserem Eindruck bestätigt, dass die Erweiterungswörter in der bisherigen Planung zu wenig fokussiert wurden. Aus diesem Grund wurde die Erarbeitung der Erweiterungswörter und speziell deren Endungen für die zweite Projektwoche wieder explizit in die erste Einheit aufgenommen. Dies wurde durch den Vergleich der Endungen der Erweiterungswörter an der Tafel sowie ein zusätzliches Arbeitsblatt aus der Materialsammlung umgesetzt. Im Vergleich zur ersten Projektwoche führte dies zu einer deutlichen Verbesserung im Umgang mit der Anwendung der Attribuierbarkeitsprobe.

Neben dem Ergänzen und Entfernen einzelner Arbeitsaufträge erfolgte auch unsere Anleitung zur Bearbeitung zunehmend zielorientierter. Dies hing maßgeblich damit zusammen, dass die in den vorherigen Gruppen aufgekommenen Schwierigkeiten für die folgenden Durchführungen vorausschauend berücksichtigt werden konnten. Dadurch konnte bei ähnlichen Problemen in den kommenden Einheiten häufig schneller die Ursache der Schwierigkeit bestimmt oder sogar vorweggenommen werden. Häufig handelte es sich dabei um vergleichsweise kleinere Schwierigkeiten, wie die fehlende Kenntnis über die Semantik einzelner Wörter (z.B. *rascheln* oder *Hamster*) oder das Finden passender Adjektive als Erweiterungswörter. In anderen Situationen handelte es sich jedoch um basale Schwierigkeiten, zum Beispiel, dass ganze Arbeitsaufträge nicht verstanden wurden. Auch diese Probleme konnten mit der Zeit immer besser geklärt werden.

Auch im Prozess der Erstellung von Erklärvideos wurden Adaptionen vorgenommen. Vor Projektbeginn konnte durch uns nicht eingeschätzt werden, in welcher Form diese Methode mit DrittklässlerInnen am besten umzusetzen ist. Daher wurde die Planung zunächst offen gelassen, bis erste Erfahrungen mit den SchülerInnen gesammelt werden konnten. Für das Schreiben der Drehbücher wurde durch die Form des Lückentextes eine geeignete Umsetzungsmöglichkeit

gefunden, die nicht überforderte, zu viel Zeit in Anspruch nahm und die SchülerInnen dennoch über den Inhalt des Drehbuches nachdenken ließ. Durch verschiedene Variationen wurden die Möglichkeiten im Umgang mit diesem Medium getestet. So sollten die SchülerInnen zum Beispiel die Lücken eigenständig ausfüllen oder nach dem Einsprechen der Drehbuchtexte auch das eigene Legen der Wortschilder ausprobieren. Ersteres erwies sich in Anbetracht der Zeit, letzteres durch eine Kombination von motorischer Anforderung und Zeitknappheit als nicht umsetzbar.

Ohne den Streik in der zweiten Woche wären für die Planung der siebten und achten Projektgruppe voraussichtlich keine weiteren Änderungen vorgenommen worden, da sich das bis zu diesem Zeitpunkt weiterentwickelte Programm der ersten und auch der zweiten Einheit als zielführend und auf die SchülerInnen abgestimmt erwies. Durch diese unvorhergesehene Programmänderung kam jedoch eine neue Herausforderung hinzu, für die das gesamte Projekt noch einmal reflektiert wurde. Die ohnehin geringe Zeit wurde also noch einmal stark reduziert. Es galt das herauszufiltern, was mit Rückblick auf unsere bisherige Projekterfahrung für das Verständnis der Schülerinnen als unabdingbar erschien, um die Strategien verinnerlichen und eigenständig anwenden zu können. Durch die zusätzliche Anpassung der Drehbucherstellung konnten auch in der stark verkürzten Zeit alle Planungsschritte umgesetzt werden.

5 Diskussion der Ergebnisse

Um eine übersichtliche Interpretation der Ergebnisse zu ermöglichen, werden die Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Diskussion aus zwei Perspektiven betrachtet. Zunächst wird auf Grundlage des Kapitels 2.4 eine rechtschreibdidaktische Perspektive eingenommen. Dabei soll die Einordnung der Entwicklung erkennbarer Professionalisierungsprozesse im domänenspezifischen Professionswissens auf Basis des unterrichtspraktischen Handelns fokussiert werden. In Kapitel 5.2 folgt die Fokussierung der Ergebnisse aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. Zunächst wird kurz auf die Entwicklung des curricularen Schwerpunktes *Medienbildung* (vgl. KMK 2004: 5) durch die in die Planung integrierten Erklärvideos eingegangen. Anschließend werden in diesem Kapitel basierend auf Kapitel 2.3

die Faktoren herausgestellt, die großen Einfluss auf die in 5.1 herausgearbeiteten Professionalisierungsprozesse haben.

5.1 Professionalisierung aus rechtschreibdidaktischer Perspektive

Durch die entsprechende Sitzung zur Vorlesung *Einführung in den Schriftspracherwerb* sowie die Schulung und eigene Vorbereitung auf das Projekt konnte das schriftsystematische Wissen zum syntaxbasierten Ansatz zur Großschreibung in Form von eher implizitem sowie prozeduralisiertem expliziten Wissen aufgebaut werden. Konkret handelte es sich dabei um die Erweiterung der strukturellen sowie funktionalen Wissensinhalte, die für eigene metapraktische Handlungen zugänglich wurden. Professionelles Wissen in verbalen metaschriftsystematischen Handlungen zeichnet sich aber vor allem dadurch aus, dass es in didaktischen Anforderungssituationen unter situiertem Handlungsdruck flexibel expliziert werden kann (vgl. Jagemann 2019: 118ff).

In den ersten beiden Projektgruppen mussten inhaltliche Bereiche der Planung aus zeitlichen Gründen ausgelassen und in eine spätere Einheit verschoben werden. Zudem schienen die SchülerInnen die Funktion der erlernten Strategien unserer Einschätzung nach nicht hinreichend verstanden zu haben. Daran wurde deutlich, dass sich unser schriftsystematisches Wissen auf einem noch nicht ausreichenden Explikationsniveau befand, um in didaktischen Anforderungssituationen zielführend verbalisiert werden zu können. Orientiert an den Niveaus nach Jagemann ist von einer Einordnung in E2 auszugehen, was „auf eine eingeschränkte metaschriftsystematische Flexibilität der schriftsystematischen Wissensinhalte“ (Jagemann 2019: 295) hindeutet. Aus diesem Grund kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht von professionellem Wissen gesprochen werden. Im Projektverlauf gelang sowohl die explizite Verbalisierung der Inhalte als auch die darauf basierende Unterrichtsplanung immer besser. Um dies zu zeigen, werden zunächst die lernprozessbezogenen Anforderungen in den Blick genommen. Diese bezogen sich im Projekt sowohl konkret auf die erlernten Strategien zum syntaxbasierten Ansatz der Großschreibung, beispielsweise Schwierigkeiten bei der Anwendung der Attribuierbarkeitsprobe, als auch auf allgemeinere Schwierigkeiten wie die Bedeutung einzelner Wörter des verwendeten Wortmaterials. Die aufgetretenen Schwierigkeiten der SchülerInnen, die sich meist in fehlerhaften Schreibungen zeigten, konnten zunehmend nicht nur erkannt, sondern auch sachgerecht interpretiert und für eine zielorientierte Förderung genutzt werden. Jagemann spricht von der Ausbildung eines *Rechtschreibgespürs*, durch welches Schreibungen zuneh-

mend tiefer und strukturierter beurteilt werden können (vgl. Jagemann 2019: 138). Entsprechend der Operationalisierung von Riegler und Wiprächtiger-Geppert kann diese Entwicklung der Erweiterung des *Wissens über typische Schülerfehler- und Schwierigkeiten* zugeordnet werden. So wurde über das Projekt hinaus eine Sensibilisierung für Schwierigkeiten geschaffen, die auch für zukünftiges unterrichtspraktisches Handeln von Relevanz sein wird. Sie kann sowohl in der Planung als auch in der Durchführung des Unterrichts eine Erleichterung darstellen, wie zum Beispiel bei der Auswahl des Wortmaterials. Dies ist vor allem durch die direkte Interaktion mit den SchülerInnen möglich und kann nicht durch rein universitäre theoretische Veranstaltungen kompensiert werden.

Bei Betrachtung der Weiterentwicklung des Tafelbildes zum methodischen Einstieg der Treppengedichte ist eine der größten Entwicklungen im *Wissen über Erklären und Repräsentieren* im Sinne der fachdidaktischen Operationalisierung nach Riegler und Wiprächtiger-Geppert wahrzunehmen. Diese Entwicklung äußerte sich sowohl verbal in den Erklärungen als auch schriftlich an der Tafel. So wurde der Lerngegenstand zunehmend strukturierter und zielorientierter dargestellt. Durch die mehrfache Durchführung der Einheiten wurde dies bedeutend gefestigt. Darin zeigt sich ein zunehmend professioneller Umgang mit lehrprozessbezogenen Anforderungssituationen. Mit dem im Unterricht situierten Handlungsdruck konnte fortschreitend besser umgegangen und das schriftsystematische Wissen leichter verbalisiert werden. Gleichzeitig lassen diese Beobachtungen erneut auf eine Erweiterung im *Wissen über typische Schülerfehler und -schwierigkeiten* schließen, da die Entwicklung des Tafelbildes ausgehend vom Verständnis der SchülerInnen geschah.

Als Voraussetzung für erfolgreiche Adaptionen kann also ein adäquater Umgang mit lernprozessbezogenen Anforderungen bestimmt werden. Vor allem in den ersten Gruppen trug dieser aufgrund der ersten konkreten Erfahrungen mit GrundschülerInnen im Rechtschreibunterricht sehr zur weiteren Planung bei. Unterstützend für diese Einschätzung war dabei, dass die Schwierigkeiten über mehrere Gruppen hinweg im Blick behalten werden konnten. Traten sie in verschiedenen Gruppen häufiger auf, gelang die Analyse der Schwierigkeiten meist noch gezielter. Dies ermöglichte die Antizipation möglicher Schwierigkeiten in den nachfolgenden Gruppen. Diese Beobachtungen verdeutlichen die Relevanz der erfolgreichen Bewältigung lernprozessbezogener Anforderungen und stimmen mit folgender Feststellung Jagemanns überein:

„Die lernprozessbezogenen Anforderungen können so als Basis didaktischer Anforderung ausgewiesen werden: Basierend auf ausführlicher Lernprozessdiagnose lässt sich Unterricht zielführend planen, im Unterricht fachlich angemessen handeln und schriftsystematisches Wissen passend verbalisieren“ (Jagemann 2018: 23).

So konnten Fragen der SchülerInnen in den späteren Gruppen beispielsweise unmittelbar durch die erste Erklärung beantwortet werden, wodurch ihrerseits keine Unsicherheiten mehr bestanden. Dies lässt auf Seiten der Lehrenden auf ein zunehmend flexibleres Verbalisieren der schriftstrukturellen Wissensinhalte in der situationsabhängigen, direkten Interaktion mit den SchülerInnen schließen. Spontane Rückfragen der Schülerinnen, beispielweise bezüglich der Regelmäßigkeiten eines Treppengedichtes, konnten gezielter beantwortet werden, ohne dabei auf ein zuvor eingeübtes Erklärungsmuster zurückgreifen zu müssen. Auf diese Weise wurde an verschiedenen Stellen jeweils ein wenig Zeit eingespart, wodurch die zeitlichen Probleme der ersten Einheiten in den darauffolgenden deutlich abnahmen und alle überlegten Planungsschritte umgesetzt werden konnten.

Der „didaktisch-methodische Erarbeitungsweg“ (Schröder 2019: 556) zum Lerngegenstand wurde durch die Orientierung an der empirisch geprüften Methodensammlung von Rautenberg et al. (2016) von Beginn an vorstrukturiert. Die empfohlenen Erarbeitungsschritte boten eine gute Orientierung für die Unterrichtsstruktur. Die lehrbezogenen Anforderungen wurden dadurch in gewisser Weise reduziert. Zu betonen ist dabei, dass „der sachangemessene Einsatz eines unterrichtspraktischen Instrumentariums die Lehrenden nicht von der Durchdringung des dahinter stehenden Lerngegenstandsverständnisses befreit“ (Schröder 2019: 550). Die Herausforderung bestand darin, in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit notwendige Adaptationen „ohne Verkürzungen oder Reduktionen vor[zu]nehmen, die zu Verfälschungen führen und das Phänomen nicht mehr angemessen repräsentieren“ (Wiprächtiger-Geppert & Riegler 2018: 35). Diese Fähigkeit kann dem *Wissen über Erklären und Darstellen* zugeordnet werden. Es gelang uns, die Erarbeitungsschritte nach Rautenberg et al. (2016) weitgehend in die Planung zu integrieren. Lernprozessdiagnosen der SchülerInnen stellten auch hier den Ausgangspunkt für die Adaptationen dar, da diese sich an den SchülerInnen und deren Schwierigkeiten orientierten. Nur selten wurde dabei auf Material zurückgegriffen, das nicht aus der Materialsammlung stammte. Durch den Umgang mit den Materialien, deren Auswahl und Zusammensetzung wurde der Einsatz dieser bewusster und eine zunehmende Handlungssicherheit der Lehrenden erreicht. Darauf kann vor allem bei Betrachtung der siebten und achten Gruppe geschlossen werden. Die lehrbezogenen Anforderungen waren hier sehr hoch, da die Planung auf Grundlage unseres schriftsystematischen Wissens sowie bisheriger Erfahrungen so kompri-

miert werden musste, dass die SchülerInnen den Lerngegenstand trotz der kürzeren Zeit verstehen und verinnerlichen konnten. Vor allem die Wiederholung in der dritten Einheit, in der die SchülerInnen dieser beiden Gruppen sich sehr sicher in der Anwendung der Strategien zeigten, deuten auf eine erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderung hin. Insgesamt ist hier eine Entwicklung im *Wissen über gute Aufgaben im Rechtschreibunterricht* als eine der drei Kompetenzfacetten fachdidaktischen Wissens nach Riegler und Wiprächtiger-Geppert festzustellen.

Nachdem einzelne Adaptionen des Projektes in den Blick genommen wurden und auf erkennbare Entwicklungsprozesse geschlossen werden konnte, soll Rückbezug auf die zuvor dargelegte Definition schriftsystematischen Professionswissens nach Sarah Jagemann genommen werden. Defitorisch handelt es sich dabei um „schriftsystematisch plausibles Wissen, das in unterschiedlichen didaktischen Anforderungssituationen verbal explizit und flexibel adaptiv eingesetzt werden kann“ (Jagemann 2021). Anhand der in diesem Kapitel einzeln analysierten Entwicklungsprozesse der Lehrenden kann nach dieser Definition insgesamt auf die (Weiter-) Entwicklung des schriftsystematischen Professionswissens zum syntaxbasierten Ansatz der Großschreibung geschlossen werden. Ein Desiderat besteht in der Messbarkeit bzw. genaueren Analyse der Entwicklung dieser Flexibilisierung sowie des Explikationsniveaus. Durch den Einsatz von videotestgestützten Analysen könnte dies zukünftig zugänglicher gestaltet und präziser eingeschätzt werden. Dennoch ließen sich neben den eigenen Beobachtungen der Lehrenden Faktoren ausmachen, durch die auf eine zunehmende Flexibilisierung des schriftsystematischen Wissens geschlossen werden kann. Einen Faktor stellte dabei die aufgewendete Zeit für einzelne Erarbeitungs- und Festigungsschritte dar, die sich im Verlauf des Projektes in den einzelnen Gruppen reduzierte. Zeiteinsparungen resultierten aus unseren insgesamt prägnanteren Erklärungen sowie zielorientierteren Reaktionen auf Schwierigkeiten der SchülerInnen, die im direkten Dialog mit ihnen zunehmend zu beobachten waren. Auch diese basierten auf dem im Verlauf des Projektes immer „zielführende[ren] schriftsystematische[n] Wissen“ (Jagemann 2019: 274).

In der Einleitung dieser Arbeit wurden die größten Kritikpunkte am wortartbezogenen Ansatz zur Groß- und Kleinschreibung genannt. Anschließend konnten die Vorteile des syntaxbasierten Ansatzes herausgestellt werden, die aus der systematischen Erfassung des Lerngegenstandes resultieren (2.1). Im germanistischen Lehramtsstudium wird der syntaxbasierte Ansatz daher innerhalb einer Vorlesung zur Einführung in den Schriftsprach-

erwerb vermittelt. Dennoch wird in der Primarstufe auch heute überwiegend der Zugang zur Groß- und Kleinschreibung mithilfe des wortartbezogenen Ansatzes praktiziert. Dies kann unter anderem dadurch begründet werden, dass angehende Lehrpersonen in ein schulisches Umfeld mit einem „festgefügten und tradierten Unterrichtskonzept“ (Weinhold 2018: 155) eintreten und sie in diesem Kontext als „Botschafter einer Innovation eher als Fremde bzw. als ‚zwischen den Stühlen‘ wahrgenommen und behandelt werden“ (ebd.: 155). Auch mithilfe des Projektes kann dies natürlich nicht ausgeschlossen oder verhindert werden. Durch das eigene Erleben in der Unterrichtspraxis konnte aber Bestätigung darin gefunden werden, dass sich dieser Ansatz bereits in der Grundschule eignet. Die eigenen Erfahrungen führten bereits während des Projektes zu einem zunehmend selbstbewussteren Auftreten vor den SchülerInnen. Auch über das Projekt hinaus besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, die eigenen Überzeugungen bezüglich des Ansatzes zukünftig auch vor anderen Lehrpersonen argumentativ vertreten zu können. Im Rahmen des gesamten Projektes wurde das Problembewusstsein für nicht-systematische Ansätze erweitert. Aufgrund dieser Einschätzungen ist auch bezüglich der Kompetenzfacette *Werthaltungen bzw. Überzeugungen* nach Baumert und Kunter (2006) eine Entwicklung festzustellen. Explizit für den Rechtschreibunterricht kann dies in die Facette *Überzeugungen zur Relevanz von systematischer Schrifteinsicht für den Aufbau orthographischer Kompetenz* nach Schröder (vgl. ebd. 2019: 193) eingeordnet werden.

5.2 Professionalisierung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive

5.2.1 Umgang mit digitalen Medien im Unterricht

Nur durch die unterrichtspraktische Umsetzung mit den SchülerInnen konnten praktische Erfahrungen im Umgang mit der Methode „Erklärvideos erstellen“ gemacht werden. Unter Bezug auf die von der KMK formulierten bildungswissenschaftlichen curricularen Ausbildungsschwerpunkte von Lehrkräften kann diesbezüglich eine Entwicklung im Bereich *Medienbildung* festgehalten werden. Innerhalb des rechtschreibdidaktischen Unterrichts konnte der Umgang mit einem solchen Medium „unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten“ (KMK 2004: 5) erprobt werden. Dadurch wurde auch der Lerngegenstand selbst aus einer ergänzenden Perspektive betrachtet. Aus dieser „anwendungsbezogene[n] Perspektive“ (ebd. 2004: 5) wurde der Einsatz zwischen den einzelnen Durchführungen kritisch reflektiert und führte zu den vorgenommenen Anpassungen. Die Kombination aus der theoretischen

Auseinandersetzung mit dem Medium Erklärvideo sowie der praktischen Anwendung sensibilisierten für den Umgang und die Möglichkeiten der Integration digitaler Medien in den schulischen Unterricht. In diesem Fall speziell für ein rechtschreibdidaktisches Phänomen. Insgesamt kann dadurch der Aufforderung der KMK nachgekommen werden, dass „Lehramtsstudierende und (angehende) Lehrkräfte [...] die didaktischen und methodischen Chancen digitaler Medien für den Lehr- und Lernprozess erkennen und nutzen können“ (KMK 2017: 26) müssen.

5.2.2 Entwicklung der Reflexionsfähigkeit unter Einfluss des Teamteachings

Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit wurde die Fähigkeit zur Reflexion als notwendiges Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis herausgestellt, da durch sie das „theoretisch erworbene Wissen für praktisches Handeln nutzbar“ (Frey & Buhl 2018: 204) gemacht werden kann. Damit gehört das „Einüben reflexiver Praxis unmittelbar zur Professionalisierung“ (ebd.: 204). In diesem Zusammenhang wurden die drei Handlungstypen der Reflexion nach Schön (1983) aufgeführt. Nun soll zunächst untersucht werden, inwiefern diese Reflexionsformen im Projekt aufgetreten sind und dadurch auf einen Professionalisierungsprozess geschlossen werden kann.

Aus der Darstellung der Ergebnisse geht hervor, dass zwischen den einzelnen Durchführungen Besprechungen unter uns Lehrenden stattfanden, die dem Austausch und Entscheiden über Adoptionsmaßnahmen dienten. Zunächst wurden dazu die Beobachtungen aus der Durchführung zusammengetragen. Auf dieser Grundlage wurde als erstes festgehalten, was problemlos funktionierte und folglich keine Verbesserungen erforderte. Anschließend wurden die aufgetretenen Schwierigkeiten in den Blick genommen. Für diese analysierten wir unter Einbezug unserer theoretischen Grundlagen die möglichen Ursachen. Oftmals konnten diese schnell ermittelt werden, an anderer Stelle ließen sich verschiedene Ursachen für die Schwierigkeiten ausmachen. In diesem Zusammenhang wurden auch die eigenen Erklärvorgänge in den Blick genommen. Dies gestaltete sich meist sehr aufschlussreich, da der Vorgang aus drei verschiedenen Perspektiven wahrgenommen wurde. Diese genannten Reflexionsschritte können zum Typ Reflection-on-Action gezählt werden. Das Teamteaching stellte sich hierbei aufgrund der dadurch entstandenen Multiperspektivität auf die Unterrichtsdurchführung als sehr hilfreich heraus. Da in Einzelarbeitsphasen der SchülerInnen eine Lehrende je zwei bis

drei SchülerInnen intensiv in ihrer Bearbeitung begleiten konnte, wurden Schwierigkeiten aber auch Fortschritte aller SchülerInnen bewusst wahrgenommen und in den Prozess der Reflection-on-Action einbezogen. Auf dieser Grundlage konnte eine schülerzentrierte Weiterentwicklung der Planung gewährleistet werden. Wir sammelten dazu verschiedene Vorschläge für geeignete Adaptionen und einigten uns letztendlich auf die, die als am ehesten zielführend einschätzten wurden. Dieser Prozess kann dem Typ Reflection-for-Action zugeordnet werden. Auch hier erwies sich das Teamteaching als Erleichterung, da Entscheidungen nicht durch eine Studierende allein getroffen werden mussten und daraus eine gewisse Sicherheit und Überzeugung bezüglich der getroffenen Entscheidungen resultierte. Im Laufe des Projektes gelangen die Reflexionen mit zunehmender Souveränität. Dies kann maßgeblich anhand der zirkulären Struktur des Projektes erklärt werden. Adoptionsmaßnahmen konnten unmittelbar nach deren Analyse erprobt werden und die Durchführung so im direkten Vergleich mit vorherigen Gruppen reflektiert werden. Die Reflexionen fokussierten dabei sowohl unser unterrichtspraktisches Handeln als auch den gesamten Unterricht.

Das eigene Handeln während der Unterrichtsdurchführung parallel zur Interaktion mit den SchülerInnen zu reflektieren, gestaltete sich sehr schwierig. Dies kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass wir im Vorfeld des Projektes zwar über Erfahrungen im Umgang mit GrundschülerInnen verfügten, jedoch nicht in Form des schulischen Unterrichtens. Darüber hinaus waren uns die SchülerInnen vor dem Projekt nicht bekannt. So zeigten die ersten Durchführungen, dass eine situative unmittelbare Reflexion der Geschehnisse nicht realisierbar war. Dies ist einer der Gründe, weshalb die Reflection-in-Action im Allgemeinen eher umstritten ist und die Realisierbarkeit dieses Reflexionstyps in theoretischen Arbeiten meist in Frage gestellt wird (vgl. Fraefel 2017: 62). Aufgrund mehrfacher Wiederholung gleicher Einheiten gelang es jedoch, Erfahrungen aus den vorherigen in nachfolgende Gruppen einzubringen und durch das Reflektieren der Situation Parallelen zu den vorangegangenen Gruppen zu ziehen. Da das Handeln entsprechen angepasst wurde, können indirekt Ansätze der Reflection-in-Action angenommen werden. Ein Faktor, der diesen Reflexionstyp direkt hervorbrachte, war das Teamteaching. Da die Unterrichtsplanung zuvor in drei etwa gleich große Teile gliedert wurde und so immer eine Lehrende die aktive Unterrichtsdurchführung übernahm, konnten die anderen beiden die SchülerInnen begleiten. Zugleich bot dies die Möglichkeit, die gesamte Unterrichtssituation aus einer anderen Perspektive zu beobachten und zu reflektieren. Stellte eine der beiden Schwierigkeiten bei den SchülerInnen oder der Erklärung der Lehrenden fest, so konnte diejenige dies für ihren darauffolgenden Teil der Durchführung berücksichtigen. Dies könnte

eine andere Form der Reflection-in-Action sein, als Donald Schön sie charakterisierte. Dennoch kann sie im Rahmen dieses Projektes als solche klassifiziert werden.

Inwiefern sich die Reflexionskompetenz während des Projektes signifikant verbesserte, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geprüft werden. Was jedoch herausgestellt werden kann, ist die Vielfältigkeit der Reflexionsprozesse, die aufgrund der zyklischen Struktur ermöglicht wurden. Bei der Reflexion konnten die theoretischen Grundlagen immer wieder in Verbindung mit den beobachteten unterrichtspraktischen Geschehnissen gebracht werden. Dadurch konnte die Einnahme einer reflexiven Haltung durch kritische Distanz zu den unterrichtlichen Geschehnissen und speziell gegenüber dem eigenen unterrichtspraktischen Handeln eingeübt werden. Nur dadurch kann ein an den SchülerInnen orientiertes unterrichtliches Handeln ermöglicht werden (vgl. Reichhardt 2018: 148).

Auch bezüglich des Kompetenzbereichs der Selbstregulation des Modells professioneller Handlungskompetenz kann – maßgeblich durch die zyklische Struktur und die Reflexionsprozesse – eine Entwicklung verzeichnet werden. Aus wenigen bisherigen Studien in diesem Bereich geht hervor, „dass in Praxisphasen, in denen während der universitären Ausbildung Lehrerfahrungen gemacht werden können, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zurückgehen“ (Baumert & Kunter 2011: 43). Nach der ersten Durchführung der ersten Einheit kann dies auch für diese Studie bestätigt werden, da die Planung nicht so verlief, wie im Vorfeld erwartet. Aufgrund der Möglichkeit der mehrfachen adaptierten Wiederholung der Einheit stieg jedoch auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wieder an.

Das Teamteaching konnte als ein Faktor bestimmt werden, der maßgeblich zum Gelingen der Reflexionsprozesse beitrug. Eine empirische Untersuchung von Nitsche (2014) stützt diese Beobachtungen. Diese zeigte, dass „videografierte Unterrichtsversuche von Kommilitoninnen und Kommilitonen besser für die Reflexion geeignet waren als Unterrichtsfilme mit erfahrenen Lehrkräften, da aufgrund des Ähnlichkeitsprinzips die Übertragbarkeit auf das eigene Handeln erhöht ist“ (Frey & Buhl 2018: 207). Zugleich wurde im Theoriteil die Fähigkeit zur Reflexion reziprok als eine Grundvoraussetzung für gelingendes Teamteaching bestimmt. Im Projekt handelte es sich um erweitertes Teamteaching mit drei Personen. Es erfolgte ein regelmäßiger Wechsel von Unterrichten, Beobachten und Begleiten, weshalb diese Form als die im theoretischen Rahmen erläuterte ideale Form des Teamteaching bestimmt werden kann (vgl. Kricke & Reich 2016: 44). Diese ermöglichte eine enge Begleitung der einzelnen SchülerInnen, was

nicht nur für sie, sondern auch für uns von Vorteil war. Schließlich konnten wir so einen unmittelbaren Einblick in ihre Denkprozesse erhalten. Eine große Kooperationsbereitschaft und das Bewusstsein über die gemeinsame Verantwortung trugen maßgeblich zur Weiterentwicklung des Projektes bei. Auch die methodische Vielfalt konnte hauptsächlich durch das Teamteaching generiert werden. So wäre vor allem Erstellen der Erklärvideos bei nur einer Lehrenden nicht in der Form möglich gewesen, in der sie letztendlich umgesetzt wurde.

Aufgrund seiner der Erweiterung der Reflexionskompetenz zuträglichen Faktoren stellt „Universität macht Ferien“ ein Projekt dar, das „besonders gut die Anforderung erfüll[t], durch (Selbst-) Reflexion die Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischen Handeln herzustellen“ (Frey & Buhl 2018: 207) und daher für Professionalisierungsprozesse bei Grundschullehrkräften besonders geeignet ist (vgl. ebd.: 208).

6 Fazit

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, durch die Design-Based Research-Studie auf Grundlage des unterrichtspraktischen Handelns auf zentrale Professionalisierungsprozesse der beteiligten Studierenden schließen zu können, die im Rahmen des Projektes „Universität macht Ferien“ ermöglicht wurden. Die zentralen Ergebnisse werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst dargestellt.

Die Analyse aus rechtschreibdidaktischer Perspektive zeigte, wie die didaktischen Anforderungssituationen zunehmend professioneller bewältigt werden konnten. Dies hing maßgeblich damit zusammen, dass das metaschriftsystematische Wissen flexibler verbalisiert werden konnte. So konnte auf Schwierigkeiten der SchülerInnen zielführender eingegangen werden und ihrerseits die Bedingungen für ein besseres Verständnis der Inhalte generiert werden. Dadurch wurde für die universitäre germanistische Lehrerausbildung die Relevanz der Verknüpfung des angeeigneten schriftsystematischen Wissens mit der rechtschreibdidaktischen Unterrichtspraxis deutlich. Die Flexibilisierung entwickelte sich vor allem aufgrund des Handlungsdrucks, der das Resultat der direkten Interaktion mit den SchülerInnen darstellt. Dadurch konnte zunehmend besser situativ an die SchülerInnen und die aufgetretenen Anfor-

derungssituationen angepasst werden. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass die Groß- und Kleinschreibung basierend auf dem syntaxbasierten Ansatz im Zentrum dieser Studie stand. Die Professionalisierungsprozesse, die konkret das schriftsystematische Wissen betreffen, beschränkten sich daher vorwiegend auf das Phänomen der Groß- und Kleinschreibung. Bezuglich der Zusammensetzung des schriftsystematischen Professionswissens kann aufgrund der Ergebnisse bisheriger Studien der rechtschreibdidaktischen Professionalisierungsforschung von einer solchen Phänomenspezifität ausgegangen werden. Der Gewinn für die Studierenden soll dadurch nicht geschmälert werden. Bei der Groß- und Kleinschreibung handelt es sich um eine der größten Fehlerquellen in der Grundschule und auch noch darüber hinaus. Der syntaxbasierte Ansatz stellt eine geeignete Möglichkeit dar, den SchülerInnen die Systematik dieses Phänomens von Beginn an aufzuzeigen. Im Schulalltag wird dennoch meist der wortartorientierte Ansatz praktiziert. Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass vielen LehrerInnen die Relevanz einer systematischen Herangehensweise nicht bewusst ist. Darüber hinaus fehlt die eigene Erfahrung mit dem Unterrichten nach einem syntaxbasierten Konzept zur Großschreibung, um die Vorteile selbst wahrnehmen zu können. Die Voraussetzung dazu ist eine gute Ausbildung der (angehenden) Grundschullehrerinnen. Wie die Studie dieser Arbeit zeigte, konnte durch das Projekt „Universität macht Ferien“ nicht nur das Wissen über diesen Ansatz erheblich erweitert, sondern auch eine zunehmende Überzeugung bezüglich seiner Wirksamkeit beobachtet werden. Durch die Orientierung an der Materialsammlung von Rautenberg et al. (2016) stand dafür ein elaboriertes didaktisches Konzept zur Verfügung, mit dem zunehmend sicher umgegangen werden konnte. Auf dieses kann auch im zukünftigen Rechtschreibunterricht zurückgegriffen werden. Es konnten jedoch nicht nur ausschließlich phänomenspezifische Entwicklungen auf Seiten der Lehrenden herausgestellt werden. So zeigte die Studie, dass die Studierenden insgesamt einen sensibleren Umgang mit GrundsicherInnen erlernten. Dies bezog sich beispielsweise auf die Auswahl von angemessenem Wortmaterial oder den Umgang mit digitalen Medien in Unterricht. Durch die interaktive Erstellung der Erklärvideos wurde ein Bewusstsein dafür geschaffen, mit welchen Anforderungen DrittklässlerInnen bereits konfrontiert werden können und welche Herangehensweisen sich dabei besonders eignen. Für die Entwicklungsprozesse der Studierenden erwies sich das Projekt dadurch als noch vielseitiger.

Auch die Reflexionsfähigkeit als die zentrale Vermittlungsinstanz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln wurde weiterentwickelt. Ohne Reflexion wären die aus rechtschreibdidaktischer Perspektive beschriebenen Entwicklungen nicht möglich gewesen.

Das Design der Studie erwies sich dabei als sehr zielführend, da die Reflexionsprozesse zwischen den einzelnen Durchführungen in den Blick genommen werden konnten. Das unterrichtspraktische Handeln konnte immer mehr mit einem Fokus auf die Voraussetzungen der SchülerInnen und unter Berücksichtigung der Theorie angepasst werden. Die Design-Based Research konnte daher für die Verzahnung von Theorie und Praxis als sehr geeigneter Forschungsansatz herausgestellt werden. Für die Förderung der Reflexionsfähigkeit erwies sich zudem das Teamteaching als sehr hilfreich. Die Beobachtungen konnten dadurch aus verschiedenen Perspektiven zusammengetragen und darauf basierend geeignete Adoptionsmaßnahmen überlegt werden. Auch innerhalb der Unterrichtsdurchführungen erwies sich das Teamteaching als sehr sinnvoll. So konnten spontane Absprachen getroffen und die Verantwortung auf alle gleichermaßen verteilt werden. Dies hatte ein gewisses Sicherheitsgefühl zur Folge. Aus diesen Gründen kann die Kooperation unter Lehrenden in Form des Teamteaching vor allem in Praxisphasen während des Studiums als eine geeignete Möglichkeit angesehen werden, um in diesem geschützten Rahmen die erlernten theoretischen Grundlagen anzuwenden.

In Zukunft gilt es, die schriftsystematische Professionalität (angehender) Lehrpersonen durch empirische Studien weiter zu erforschen und dadurch bereits entwickelte Modellierungen, wie die von Sarah Jagemann (2019), weiterhin auf ihre Gültigkeit zu prüfen. Dabei ist grundlegend, dass sich diese Studien tatsächlich an der Unterrichtspraxis orientieren. Professionalisierung von Lehrpersonen ist ein nie abgeschlossener Prozess und spielt in allen drei Phasen der Ausbildung eine zentrale Rolle. Daher sollten für die Forschung auch zukünftig (angehende) Lehrpersonen aller drei Phasen berücksichtigt werden, demnach vor allem auch Studierende. Denn hier wird bezüglich der Professionalisierung der Grundstein für die Zukunft gelegt. Im Rahmen der Studie, mit der sich die vorliegende Arbeit befasste, konnten hierfür durch die gesamte Struktur des Projekts ideale Bedingungen für sowohl fachbezogene als auch fächerübergreifende Professionalisierungsprozesse herausgestellt werden. Aus diesem Grund sollten genau solche Projekte häufiger ermöglicht werden.

7 Literaturverzeichnis

Anders, Petra (2019): Erklärvideo, in: Petra Anders/Michael Staiger/Christian Albrecht/Manfred Rüsel/Claudia Vorst (Hrsg.), Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet, Berlin: J.B. Metzler Verlag, S. 255-268.

Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2018): Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft. Hannover: Klett Kallmeyer.

Bangel, Melanie/Rautenberg, Iris/Werth, Constanze (2020): Syntaxorientierte Didaktik der Großschreibung – ein Forschungsüberblick, in: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Jg. 25, Nr. 48, S. 55-70.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469-520.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29-55.

Berkemeier, Anne (2016): „Wissen macht Ah!“. SchülerInnen erklären SchülerInnen Orthographieregeln medial, in: Rüdiger Vogt (Hrsg.), Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven, Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 57-65.

Bikner-Ahsbahs, Angelika (2017): Design Research – ein Ansatz zum Forschenden Lernen, in: Sabine Doff/Regine Kosmoss (Hrsg.), Make Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten, Wiesbaden: Springer, S. 87-110.

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern: Huber.

Dube, Juliane/Prediger, Susanne (2017): Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik, in: leseforum.ch Online Plattform für Literalität 01/2017, URL: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf. [letzter Zugriff: 15.01.2021]

Ebnet, Katharina/Huller, Eva C. (2020): Erklärvideos im Unterricht. Hannover: Friedrich-Verlag.

Fraefel, Urban (2017): Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hrsg.), Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 56-73.

Frey, Anne/Buhl, Heike M. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, Heidelberg: Springer, S. 199-213.

Günther, Hartmut/Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt, Duisburg: Gilles und Francke Verlag.

Halfhide, Therese (2009): Teamteaching, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Unterricht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-120.

Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Hinz, Renate/Prediger, Susanne/Ralle, Bernd (2013): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: Michael Komorek/Susanne Prediger (Hrsg.), Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster: Waxmann, S. 25-42

Jagemann, Sarah (2018): Schriftsystematisches Professionswissen. Neuralgische Punkte uns ein Vorschlag zur Modellierung, in: Susanne Riegler/Swantje Weinhold (Hrsg.), Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 13-28.

Jagemann, Sarah (2019): Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jagemann, Sarah/Weinhold, Swantje (2017): (Wie) Nutzen angehende Lehrpersonen ihr schriftsystematisches Wissen in didaktischen Anforderungssituationen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts?, in: Iris Rautenberg/Stefanie Helms (Hrsg.), Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 24-46.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, Berlin, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [letzter Zugriff: 02.02.2021]

KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016, Berlin, URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [letzter Zugriff: 02.02.2021]

Kricke, Meike/ Reich, Kersten (2016): Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Leonhard, Tobias/Rihm, Thomas (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4, S. 240-270.

Müller, Astrid (2017): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge, 2. überarbeitete Aufl., Seelze: Friedrich Verlag.

Pilypaityté, Lina/Rosenberg, Hannah (2018): Studium, Beruf(-rolle) und Praxis, in: Lina Pilypaityte/Hans-Stefan Siller (Hrsg.), Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit, Wiesbaden: Springer, S. 89-109.

Prediger, Susanne/ Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Moschner, Barbara/ Ralle Bernd/Thiele, Jörg (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, in: Michael Komorek/Susanne Prediger (Hrsg.), Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, Münster: Waxmann, S. 9-24.

Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie/Wahl, Stefan (2017): Großschreibung in der Grundschule – Ergebnisse einer Umfrage mit Lehrkräften aus Baden-Württemberg, in: Iris Rautenberg/Stefanie Helms (Hrsg.), Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 69-84.

Rautenberg, Iris/Wahl, Stephan/Nürnberg, Miriam (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2: Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen, Offenburg: Mildener Verlag.

Reichardt, Anke (2018): „Dann muss ich den Kindern jetzt sagen, dass das falsch war?“ Was Lehrerinnen in einer Fortbildung lernen, in: Susanne Riegler/Swantje Weinhold (Hrsg.), Rechtschreiben unterrichten. Lehrforschung in der Orthographiedidaktik, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 131-152.

Reichhart, Barbara (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden: Springer Verlag.

Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung, in: Unterrichtswissenschaft 33, S. 52-69.

Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2016): Konzeptneutral und unterrichtsnah. Ein Instrument zur Erfassung des Professionswissens zu Orthographie und Orthographieerwerb, in: Holger Zimmermann/Ann Peyer (Hrsg.), Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenzen von Deutschlehrkräften, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 199-220.

Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2018): Den Unterricht im Blick. Deskription der Praxis als Aufgabe und Herausforderung für die orthographiedidaktische

Unterrichtsforschung, in: Susanne Riegler/Swantje Weinhold (Hrsg.), Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 69-90.

Röber, Christa (2010): Mehr Systematik bei der Großschreibung, in: Grundschule Deutsch, Nr. 27, Hannover: Friedrich Verlag, S. 21-23.

Röber-Siekmeyer, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action, New York: Basic Books.

Schröder, Etje (2017): „Und man steht vor der Klasse und denkt: Irgendwie macht das keinen Sinn, was ich jetzt hier erzähle.“ Zugriffe von Lehrkräften auf den Lerngegenstand *Wortschreibung*, in: Iris Rautenberg/Stefanie Helms (Hrsg.), Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 47-68.

Schröder, Etje (2019): Der Lerngegenstand *Wortschreibung* aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften, Wiesbaden: Springer.

Wahl, Stephan/Rautenberg, Iris/Helms, Stephanie (2017): Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung, in: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Nr. 42, S. 32-52.

Weinhold, Swantje (2018): Das „Professionelle Entwicklungsteam Deutsch“. Ein Modell der Kooperation von WissenschaftlerInnen, Studierenden und Lehrpersonen zur Entwicklung des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe, in: Susanne Riegler/Swantje Weinhold (Hrsg.), Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 153-172.

Wiprächtiger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne (2018): Empirische Befunde zum Professionswissen von Lehrpersonen im Bereich der Doppelkonsonantenschreibung, in: Susanne Riegler/Swantje Weinhold (Hrsg.), Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 29-50.

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Formen und Handlungsmodelle des Teamteachings in Anlehnung an Kricke und Reich (2016: 42f.).....	13
Tabelle 2: Übersicht der Zyklen des Designexperiments in der Ergebnisdarstellung	23

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fachbezogene Werthaltungen/Überzeugungen für den Lerngegenstand Wortschreibung (Schröder 2019: 163)	16
Abbildung 2: Arbeitsbereiche im Zyklus fachdidaktischer Entwicklungsorschung im Funken- Modell (Hußmann et al. 2013: 31)	21
Abbildung 3: Entwicklung des Tafelbildes zum Einstieg in die Treppengedichte	41

10 Anhang

10.1 Stundenverlaufspläne

Erste Einheit

Zeit	Inhalt	Methode/ Sozialform	Material/ Medien	Erläuterung
10 Min.	Einführung durch die Gruppenbetreuerin			
5 Min.	Begrüßung Interesse wecken: in Rechtschreibung gibt es Strategien und Tricks, die dir helfen können Thema nennen: Groß- und Kleinschreibung	UG		
5 Min.	Vorstellungsrunde (z.B.: „Ich bin die lustige Lea“)	UG im Kreis		Erweiterung durch Adjektiv um Bezug zum Thema zu schaffen
10 Min.	thematischer Einstieg: <i>*die blätter rascheln beim gehen.</i> Welche Wörter dieses Satzes würdest du großschreiben?	UG	Tafel	
10 Min.	Erarbeitung Umstellprobe: szenische Erprobung der Umstellprobe mit Wortplakaten (je eine Phrase): <i>Das Eichhörnchen/ vergräbt/ die Nuss/ in der Erde</i> <i>Der/ Koch/ rennt/ durch/ die/ Küche</i>	UG	Phrasenplakate Tafel Wortplakate	vier SchülerInnen erhalten eines der Phrasenplakate und sollen Positionen tauschen, so dass möglichst viele sinnvolle Sätze entstehen; sollen erkennen, das Kind mit Verbplakat nicht die Position tauscht
10 Min.	Erarbeitung Treppengedicht: An einem ersten Treppengedicht Aufbau und Regelmäßigkeiten erarbeiten:	UG	Tafel	Beobachtungen zu Regelmäßigkeiten sollen von den SchülerInnen genannt werden, daraufhin markieren wir diese

	<p><i>der Affe</i> <i>der freche Affe</i> <i>der freche, braune Affe</i> <i>tanzt</i> <i>mit der Giraffe</i> → Regeln:</p> <p>Treppenwörter werden großgeschrieben. Davor stehen Einfüllwörter, die klein geschrieben werden</p>			farblich, anschließend fassen wir die Beobachtungen noch einmal zusammen, erweitern sie wenn notwendig und formulieren daraus die Regeln
5 Min.	kurze Bewegungspause			abgesprochen mit Gruppenbetreuerin
15 Min.	Festigung: Treppengedicht ausschneiden, legen und kleben (Treppenstruktur ist auf AB vorgegeben)	EA oder PA	s. Anhang AB 1	sobald einzelne SchülerInnen fertig sind, sollen sie uns noch einmal die Regelmäßigkeiten des Gedichtes nennen
15 Min.	Festigung: Schreiben eines eigene Treppengedichtes (Treppenstruktur ist auf AB vorgegeben)	EA	s. Anhang AB 2	bei Schwierigkeiten, Treppen- und/oder geeignete Erweiterungswörter zu finden: Hast du ein Lieblingstier/-essen etc.? Wie ist dein ...?
5 Min.	Vorlesen der verfassten Treppengedichte	Vortrag durch SchülerInnen		
5 Min.	kurze Pause			wir schreiben ausgewählte Treppengedichte der SchülerInnen an die Tafel, die möglichst verschiedene Endungen der Erweiterungs-wörter haben
10 Min.	Endungen der „Erweiterungswörter“ (-e, -es, -er, -en, -em) in ausgewählten Treppengedichten vergleichen	UG Tafel		Endungen gemeinsam mit Schülerinnen bunt einkreisen
10 Min.	Erarbeitung: Satz zu Treppengedicht umbauen und	UG		

	Attribuierbarkeitsprobe anwenden <i>Das Papier knistert beim Auspacken.</i>			
10 Min.	Festigung: Satz zu Treppengedicht umbauen und Attribuierbarkeitsprobe anwenden <i>Der Hamster putzt sein Fell.</i>	EA	s. Anhang AB 3	
10 Min.	Ergebnissicherung am Beispielsatz vom Anfang: <i>die blätter rascheln beim gehen</i> Würdest du mithilfe der gelernten Strategien nun andere Wörter großschreiben? Was hast du gelernt? Ausblick: wir werden das Gelernte von heute in der nächsten Deutschstunde wiederholen und dann ein eigenes Video aufnehmen, in denen sie die Regel selbst erklären. Daumenfeedback mit geschlossenen Augen			

Zweite Einheit

Zeit	Inhalt	Methode/ Sozialform	Material/ Medien	Erläuterung
10 Min.	Einführung durch die Gruppenbetreuerin			
15 Min.	Wiederholung von Umstellprobe (erneut szenisch darstellen), Treppengedicht und Attribuierbarkeitsprobe an einem Satz	UG	Wortplakate Tafel	
5 Min.	Was ist ein Erklärvideo? Zielgruppe: MitschülerInnen aus den 2.-4. Klassen	LV		

3 Min.	Zeigen eines Beispielvideos	UG	Laptop, Beamer, Lautsprecher	
5 Min.	Kriterien für gute Erklärvideos sammeln (v.a.: deutlich, laut, langsam)	UG	Tafel, Karten	
5 Min.	Bewegungspause			Gruppenbetreuerinnen sind informiert
40 Min.	Vervollständigen der Drehbuchvorlagen in Kleingruppen → Sprechtexte entwerfen	GA (2-3 Gruppen)	Drehbuch, Hilfekarten anbieten (?)	genauere Planung zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorgenommen → Grund: erst die Schülergruppen kennenlernen und dann individuell schauen, wie die Hilfen aussehen sollten
5 Min.	Pause			
40 Min.	Einsprechen der Audiofiles	GA	unsere Handys, Laptop	immer zwei Kinder (ein Kind pro Kleingruppe) sprechen mit einer von uns die Audiofiles ein
	Kofferpacken „Nominalphrasen attributiv erweitern“			parallel zum Einsprechen → ausprobieren, ob zu Unruhe führt
5 Min.	Ausblick + Daumenfeedback			

Dritte Einheit

Zeit	Inhalt	Methode/ Sozialform	Material/ Medien	Erläuterung
10 Min.	Einführung durch die Gruppenbetreuerin			
5 Min.	Kofferpacken „Nominalphrasen attributiv erweitern“	UG		
15 Min.	Puffer: Problemfall „adverbiale Erweiterung“: <i>Das sehr nette Kind hilft der älteren Dame</i> Ist <i>sehr</i> ein „richtiges“ Erweiterungswort? Muss <i>nette</i> dann groß geschrieben werden?	UG	Tafel	

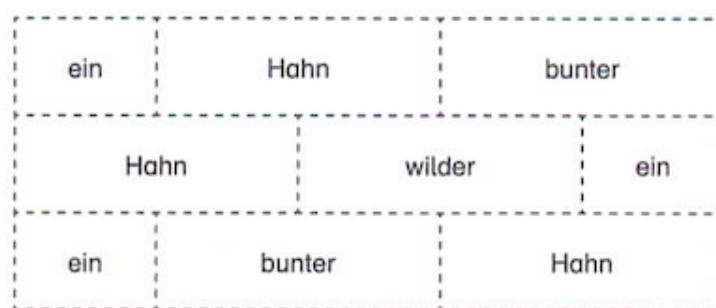
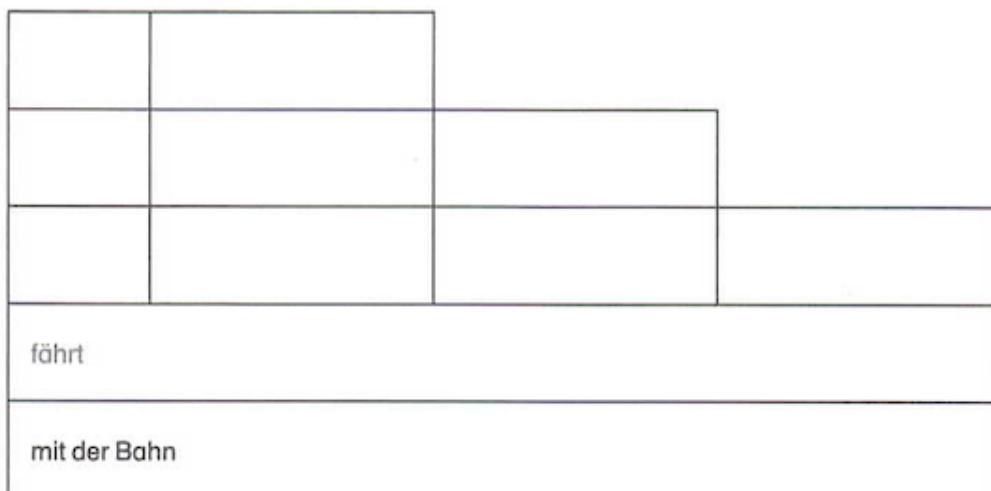
15 Min.	Präsentation der Erklärvideos, jeweils mit Feedback für die ErstellerInnen	UG	Beamer, Popcorn	
5 Min.	Verteilung von Urkunden	UG	Urkunden	
10 Min.	Feedbackrunde: Was haben wir in den einzelnen Einheiten gemacht? Was habt ihr dort gelernt? Was hat euch gefallen? Was nehmt ihr mit?			

AB 1: Treppengedichte kleben

Festigung 2.1: Treppengedichte kleben – 1

zu Seite 24

1. Schneide die Wortkarten unten aus.
2. Lege sie oben zu einem Treppengedicht und klebe die Wortkarten dann fest.



AB 2: Treppengedichte schreiben

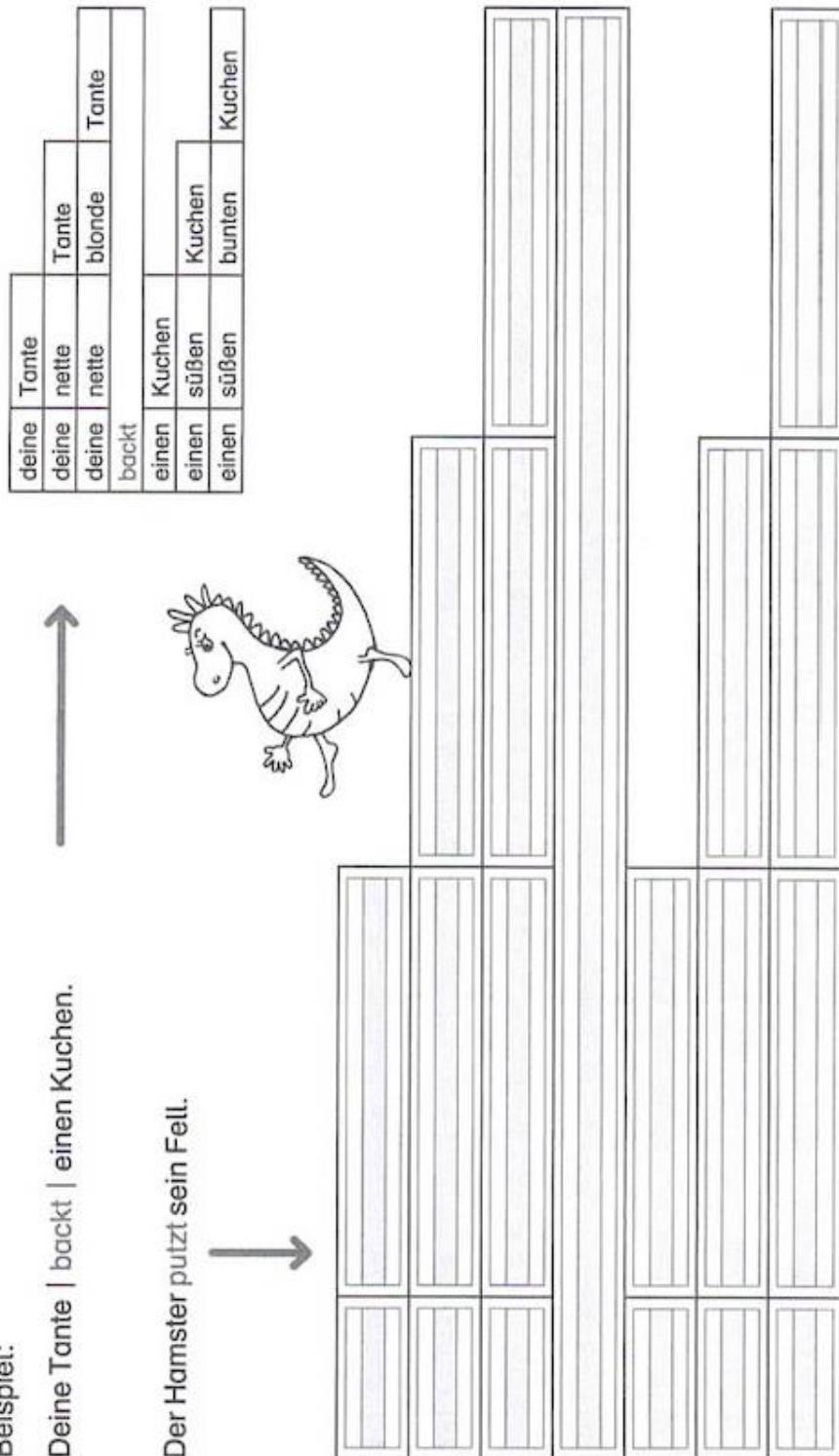
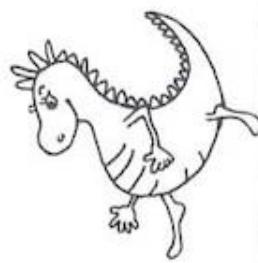
Festigung 2.2: Treppengedichte legen – 4

zu Seite 24

AB 3: Vom Satz zum Treppengedicht

Finde die Satzteile und schreibe den Satz als Treppengedicht auf.

Beispiel: Deine Tante | backt | einen Kuchen.



AB 4: Würfelspaß mit der Drachenfrau

Festigung 2.3: Würfelspaß mit der Drachenfrau – 2

zu Seite 25

1. Würfele und schreibe das Adjektiv in die Lücken.
2. Wenn alle Lücken ausgefüllt sind, lies das Treppengedicht laut vor.
3. Treppengedicht

ein	Pferd				
ein	schnelles	Pferd			
1. Wurf					
ein	schnelles		Pferd		
1. Wurf		2. Wurf			
ein	schnelles			Pferd	
1. Wurf		2. Wurf		3. Wurf	
galoppiert					
über die	Weide				

= schwarz = schnell = schlank = groß = bissig = elegant

4. Treppengedicht

Kartoffeln				
1. Wurf	Kartoffeln			
1. Wurf	2. Wurf	Kartoffeln		
2. Wurf	2. Wurf	3. Wurf	Kartoffeln	
wachsen				
auf dem	Acker			

= dick = rund = groß = braun = hart = gesund



AB 5: Verrückte Bilder

Festigung 3.3: Verrückte Bilder – 1

zu Seite 29

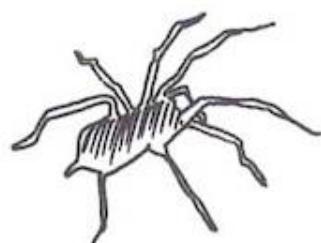
Beschreibe, was du siehst.

1. Treppengedicht

einen	(Apfel				
einen	runden	(Apfel			
einen			Apfel		
einen				Apfel	



2. Treppengedicht



10.3 Drehbuchvorlage

Ein Drehbuch erstellen

Das ist das Drehbuch zu dem Erklärvideo, das wir gerade gesehen haben.

Bildeinstellung	Sprechtext
	Hallo, wir möchten euch in diesem Video die Umstellprobe und das Treppengedicht erklären.
das Kind springt ins Wasser	Hier seht ihr einen ganz normalen Satz. Den Satz wollen wir jetzt umstellen. Dazu schauen wir welche Wörter zusammenbleiben müssen und wie wir den Satz umstellen können.
→ ins Wasser springt das Kind	Hier geht das so: aus das Kind springt ins Wasser wird ins Wasser springt das Kind wir wissen also, dass ins Wasser und das Kind zusammenbleiben müssen springen ist unser Verb, das trennt die beiden Satzteile
das Kind springt ins Wasser	Wir können die Satzteile auch untereinanderlegen Zuerst kommt das Kind dann kommt das Verb springt und zuletzt kommt ins Wasser

Die blau markierten Wörter entsprechen den von den SchülerInnen auszufüllenden Lücken.

das Kind das nette Kind das nette lustige Kind springt ins Wasser ins kalte Wasser ins kalte blaue Wasser	jetzt wollen wir die beiden Satzteile näher beschreiben zum Beispiel <i>das Kind</i> <i>das nette Kind</i> <i>das nette lustige Kind</i> <i>springt</i> <i>ins Wasser</i> <i>ins kalte Wasser</i> <i>ins kalte blaue Wasser</i>
das Kind das nette Kind das nette lustige Kind springt ins Wasser ins kalte Wasser ins kalte blaue Wasser	Das nennt sich Treppengedicht. Wir sehen, dass die Wörter <i>Kind</i> und <i>Wasser</i> immer weiter nach hinten rücken. Das sieht aus wie eine Treppe, deswegen heißen diese Wörter Treppenwörter. Das Treppenwort wird immer groß geschrieben. Das Treppenwort lässt sich mit den Erweiterungswörtern erweitern. <i>Das nette Kind</i> <i>das nette lustige Kind</i>