

„Anknüpfungen an die Grundschule, das heißt Bildergeschichten“  
– eine Interviewstudie zur Sicht von  
Gymnasial- und Grundschullehrkräften auf den Schreibunterricht  
der Grundschule

Der Fakultät Bildungswissenschaften  
der Leuphana Universität Lüneburg zur  
Erlangung des Grades Doktorin der Philosophie  
– Dr. phil. –  
vorgelegte Dissertation

von Jana Tressel

eingereicht am	07.07.2016
Disputation am	17.02.2017
Erstgutachterin	Prof. Dr. Swantje Weinhold (Leuphana Universität Lüneburg)
Zweitgutachterin	Prof. Dr. Daniela Merklinger (Universität Koblenz-Landau)
Drittgutachterin	Prof. Dr. Johanna Fay (Europa Universität Flensburg)

## **Ich danke**

meiner Familie, meinem Lebensgefährten und meinen Freunden für moralische und finanzielle Unterstützung, Feedback, Durchhalteparolen, Abendessen, Aufmunterung, Kaffee und viel viel mehr.

Prof. Dr. Swantje Weinhold für ein jederzeit offenes Ohr und so unterstützende wie kompetente Betreuung.

Prof. Dr. Merklinger für ihr hilfreiches Feedback insbesondere im Hinblick auf die schreibdidaktischen Konzepte und die Übernahme des Zweitgutachtens.

Prof. Dr. Johanna Fay für ein besonders detailliertes und anregendes Drittgutachten.

Und nicht zuletzt den Lehrerinnen und Lehrern, die sich trotz ihres eng getakteten Alltags alle Zeit für ein Interview freigeschaufelt haben.

Jana Tressel

Frankfurt im August 2017

## Abstract

Diese Arbeit widmet sich mit dem Übergang von der Grundschule ins Gymnasium einem der sensibelsten Punkte schulischer Lehr- Lernprozesse. Gerade aus schreibdidaktischer Sicht ist ein Blick auf diese Schwelle zwischen Primar- und Sekundarstufe vielversprechend: Die Schreibförderung im Unterricht muss Schülern helfen immer neue textuelle Anforderungen zu bewältigen. Die Schreibanlässe, mit denen der Schreiber im schulischen und außerschulischen Alltag konfrontiert ist, verändern sich und sind abhängig von kommunikativen und situativen Kontexten. Grundschule und Gymnasium müssten daher gemeinsam an der Förderung der Schreibkompetenzen arbeiten – Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung zeigen jedoch, dass die Lernkulturen beider Schulformen nicht nur unterschiedlich sind, sondern dass auch die Lehrenden der beiden Schulformen mit Unverständnis auf die Praxis der jeweils anderen Schulform blicken. In letzter Zeit nimmt das Bewusstsein im Forschungsdiskurs zu, dass Übergänge von besonderer Relevanz für den Schreibunterricht sind. Die vorliegende Arbeit leistet hier einen Beitrag, indem sie die Vorstellungen und Überzeugungen von Gymnasiallehrenden auf den Schreibunterricht der Grundschule untersucht und diese mit den Vorstellungen und Überzeugungen der Grundschullehrenden zum Schreiben in der Grundschule kontrastiert. Für das Vorhaben wurden 17 Lehrende beider Schulformen interviewt. Die Auswertung orientierte sich an der Grounded Theory Method nach Strauss/Corbin (1990) und dem integrativen Basisverfahren nach Kruse (2015). Das Ziel war es, herauszufinden, wie Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte des Gymnasiums den Schreibunterricht der Grundschule wahrnehmen, was sie über ihn denken und welchen Stellenwert sie ihm für die gesamte schulische Schreibentwicklung einräumen. Die Studie zeigt, dass die Gymnasiallehrenden die Vorleistungen des Schreibunterrichts der Grundschule teilweise gering einschätzen. Andere haben zwar keineswegs ein negatives Bild von der Schreibförderung in der Grundschule. Dennoch sind ihre Kenntnisse darüber, wie der Schreibunterricht der Grundschule gestaltet ist, gering. Insbesondere die Überzeugungen über das Schreiben und die Schreibentwicklung prägen das Bewusstsein der Lehrenden über den Schreibunterricht der Grundschule. Auch in Lehrplänen tradierte Vorannahmen scheinen hier einflussreich zu sein. Zudem bietet die Studie interessante Einblicke in die Vorstellungen und Überzeugungen, die Grundschul- und Gymnasiallehrende über das Schreiben

und den Schreibunterricht im Allgemeinen besitzen. Auf Basis der Ergebnisse werden schließlich Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung und eine Kooperation von Lehrenden der beiden Schulformen gezogen.

---

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Forschungsansätze zum Schreibunterricht .....	7
2.1	Modellierung von Schreibkompetenz.....	8
2.2	Schreibentwicklung und Schreiben als kulturelle Tätigkeit .....	13
2.3	Konzepte und Methoden für den Schreibunterricht .....	18
2.4	Zusammenfassung .....	24
3	Schreiben in den Kerncurricula für Primarstufe und Sekundarstufe I.....	27
3.1	Kerncurriculum und Rahmenplan für die Grundschule .....	31
3.2	Kumulativer Wissensaufbau als Anspruch.....	35
3.3	Zusammenfassung .....	42
4	Schulische Übergänge in der empirischen Bildungsforschung .....	45
4.1	Schulische Übergänge im Erleben von Schülerinnen und Schülern .....	50
4.2	Schulische Übergänge als Gestaltungsaufgabe für die Lehrenden.....	53
4.3	Zusammenfassung .....	57
5	Lehrerkognitionsforschung.....	59
5.1	Bedeutung und Bestandteile von Lehrerwissen.....	59
5.2	Das Verhältnis von Wissen, Können und Handeln .....	64
5.3	Das Konzept der Überzeugungen .....	68
5.4	Wissen zum Schreibunterricht.....	70
5.5	Zusammenfassung .....	73
6	Methodologische Einordnung und methodisches Vorgehen .....	75
6.1	Fragestellung und Reflexion der Vorannahmen .....	75
6.2	Forschungsmethodische Einordnung.....	79
6.2.1	Qualitative Forschung .....	79
6.2.2	Der Forschungsstil der Grounded Theory Method.....	80
6.2.3	Das integrative Basisverfahren nach Kruse.....	86
6.3	Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung.....	90
6.3.1	Auswahl des Interviewverfahrens .....	91
6.3.2	Aufbau und Konzeption der Leitfäden .....	95
6.3.3	Auswahl der Interviewpartner .....	101
6.3.4	Aufnahme und Transkription .....	106
6.4	Auswertung und Analyse der Interviews .....	108
6.4.1	Der Auswertungsprozess .....	108

---

6.4.2	Anmerkungen zur Verwendung von Software bei der Datenauswertung	111
7	Darstellung der Einzelfallstudien .....	112
7.1	Einzelfalldarstellung: Frau Arhof – Gymnasiallehrerin .....	113
7.1.1	Eingangssequenz .....	114
7.1.2	„Das funktioniert aus unserer Sicht schlecht, dieses System“ .....	115
7.1.3	„Das kannten viele nicht, dass es da so viele Regeln gibt“ .....	124
7.1.4	„Also auf jeden Fall erstmal formal, würd ich sagen“ .....	129
7.1.5	„Aber im Prinzip ist da Kritik wohl nicht so erwünscht“ .....	129
7.1.6	Zusammenfassung .....	132
7.2	Einzelfalldarstellung: Frau Kastel – Gymnasiallehrerin .....	134
7.2.1	Eingangssequenz .....	134
7.2.2	„Also müssen die Grundschulen schon viel machen in der Hinsicht“ .....	135
7.2.3	„Bringen nicht unbedingt so viel Erfahrungen mit“ .....	141
7.2.4	„Das kann ja auch sein, dass das einfach zu viel Schwung rausnimmt“ ..	143
7.2.5	„Was diese Grundschullehrerinnen alles wissen, das is total wichtig“ ....	148
7.2.6	„Das ist ein lebenslanger Prozess, würde ich sagen“ .....	152
7.2.7	Zusammenfassung .....	154
7.3	Einzelfalldarstellung Frau Schmidt – Grundschullehrerin .....	157
7.3.1	Eingangssequenz .....	158
7.3.2	„Dieses freie Schreiben losgelöst von Struktur und Rechtschreibung“ ...	161
7.3.3	„Handwerkszeug, damit sie sich gegenseitig korrigieren können“ .....	169
7.3.4	„Dass ich wirklich wissenschaftlich irgendwas darbieten möchte“ .....	170
7.3.5	„Woher haben die eigentlich im schmutzigen Wald dieses weiße Papier?“ 175	
7.3.6	„Aus Freude und zur Freude anderer zu schreiben“ .....	178
7.3.7	Zusammenfassung .....	180
7.4	Einzelfalldarstellung Frau Dahl – Grundschullehrerin.....	181
7.4.1	Eingangssequenz .....	182
7.4.2	„Dieses Eigene geht in den Hintergrund“ .....	184
7.4.3	„Dann kann es ja auch einfach nur so stichpunktartig sein“ .....	191
7.4.4	„Es soll dann schon richtig auch abgeschrieben werden!“ .....	192
7.4.5	„Dass es nicht so ein langweiliger Text ist“ .....	194
7.4.6	„Also wir haben eigentlich zu liefern, das und das haben die zu können“	195
7.4.7	Zusammenfassung .....	199
8	Darstellung der zentralen Vorstellungen und Überzeugungen.....	201
8.1	Gymnasiallehrende .....	201
8.1.1	Rolle des Grundschulunterrichts für den Erwerb narrativer Fähigkeiten.	201

---

8.1.2	Sachtexte sind kein Thema der Grundschule .....	206
8.1.3	Spannungsfeld Rechtschreiben – Texteschreiben .....	210
8.1.4	Zusammenarbeit mit der Grundschule .....	216
8.1.5	Zusammenfassung .....	220
8.2	Grundschullehrende .....	226
8.2.1	Sachtexte im Deutsch- und Sachunterricht.....	226
8.2.2	Zwischen Instruktion und freiem Schreiben.....	228
8.2.3	Rechtschreibkorrektur in Schülertexten?.....	234
8.2.4	Ziele des Schreibunterrichts .....	240
8.2.5	Austausch mit Gymnasium.....	242
8.2.6	Zusammenfassung .....	244
8.3	Vergleichende Perspektive .....	248
8.3.1	In der Grundschule die „Basics“, im Gymnasium die Details?.....	249
8.3.2	Das Stichwort „Sachtext“ im Vergleich .....	252
8.3.3	Spannungsfeld Rechtschreiben – Texte schreiben .....	254
8.3.4	Zusammenfassung .....	255
9	Diskussion der Ergebnisse.....	256
9.1	Übergeordnete Überzeugungen und ihre Zusammenhänge.....	256
9.2	Fachdidaktische Reflexion der Vorstellungen und Überzeugungen .....	261
9.3	Kontinuierlicher Wissensaufbau im Kerncurriculum und in der Praxis.....	269
10	Schluss.....	271
	Anhang .....	278
	Literaturverzeichnis .....	288
	In Datenerhebung und -auswertung verwendete Software.....	307



---

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Kompetenzmodell (Becker-Mrotzek/Schindler 2007a, S. 24) .....	10
Abbildung 2 Schreibkompetenz (Baurmann/Pohl 2011, S. 96) .....	11
Abbildung 3 Bildungsstandards und Inhaltsfelder .....	29
Abbildung 4 Leitperspektiven und Inhaltsfelder (GS 2011, S. 15).....	30
Abbildung 5 Kompetenzentwicklung ab Grundschule (GY 2011, S. 45).....	37
Abbildung 6 Synopse Kompetenzerwartungen Schreiben (GY 2011, S. 48) .....	39
Abbildung 7 Ablauf des Forschungsprozesses .....	90
Abbildung 8 Arbeitsblatt Personenbeschreibung .....	191
Abbildung 9 Erlebniserzählung Frau Dahl .....	250
Abbildung 10 Checkliste Frau Arhof .....	251
Abbildung 11 Schreibunterricht und Einflussfaktoren auf Schreibkompetenzen .....	258
Abbildung 12 Überzeugungen zum Sachtextschreiben.....	259
Abbildung 13 Überzeugungen Rechtschreibung – freies Schreiben.....	260

---

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunktsetzungen (vgl. GS 2011, S. 31) .....	36
Tabelle 2 Vergleich Lehrplaninhalte .....	40
Tabelle 3 Übersicht über die Interviewpartner: Grundschullehrer .....	102
Tabelle 4 Übersicht über die Interviewpartner: Gymnasiallehrer .....	104
Tabelle 5 Einflussfaktoren auf bestimmte Teilkompetenzen .....	154
Tabelle 6 Rolle der Grundschule für die Schreibkompetenzen .....	221
Tabelle 7 Keine Sachtexte in der Grundschule: Begründungen .....	223
Tabelle 8 Verhältnis von Rechtschreibung und Schreibförderung .....	224
Tabelle 9 <i>freies Schreiben</i> Schule S und D im Vergleich .....	246
Tabelle 10 Sachtextschreiben im Deutsch- und Sachunterricht .....	247
Tabelle 11 Kontrastierung Frau Seger, Herr Sander - Herr Abel .....	252
Tabelle 12 Sachtexte – Vergleich Grundschullehrer und Gymnasiallehrer .....	253
Tabelle 13 Kontrastierung Frau Seger – Frau Arhof/Herr Troffer .....	254

---

## Abkürzungsverzeichnis

ca. =	circa
d. h. =	das heißt
ebd. =	ebenda
et al. =	et alii
f. =	die angegebene und die folgende Seite
ff. =	die angegebene und die beiden folgenden Seiten
GTM =	Grounded Theory Method
Hrsg. =	Herausgeber
S. =	Seite
PZI =	problemzentriertes Interview nach Witzel
u. a. =	und andere/unter Anderem
usw. =	und so weiter
vgl. =	vergleiche
Z. =	Zeile
z. B. =	zum Beispiel

---

# 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit knüpft zunächst an eine Alltagserfahrung an, die sich in der folgenden Begebenheit verdichtet. Sie ereignete sich, als ich für diese Arbeit an einer Grundschule in Bayern hospitierte.

*Die betreffende Grundschule teilt sich mit einem Gymnasium ein Gelände. Beide Schulen tauschen sich regelmäßig über einzelne Schüler, Arbeitsweisen und Unterrichtsinhalte aus. Als ich im November 2013 dort eine Woche verbrachte, durfte ich zusammen mit den Grundschullehrerinnen in einer fünften Klasse hospitieren. Die Deutschlehrerin der Klasse hatte einen Ausschnitt aus Harry Potter mitgebracht. Gemeinsam untersuchten sie und die Kinder, welche Elemente diese Geschichte spannend und interessant machten. Eine Geschichtenmaus, deren Hinterteil mit „Einleitung“, deren Rücken mit „Hauptteil“ und deren Schnauze mit „Schluss“ beschrieben war, veranschaulichte den Kindern den typischen Aufbau einer Geschichte. Im Anschluss an die Stunde trafen sich die Lehrer des Gymnasiums verschiedener Fächer mit den Grundschullehrerinnen und unterhielten sich lose über die beobachteten Unterrichtsinhalte. „Ich habe heute die Geschichtenmaus gemacht. Sicher ist das eine Wiederholung, aber ich denke das ist wichtig, da die Kinder ja in der Grundschule noch nicht so viele und so lange Texte schreiben“, so erläuterte die Gymnasiallehrerin ihr Vorgehen. Das Schreiben sei überhaupt in diesem Alter noch eine schwierige Angelegenheit, weil die Kinder in einem Alter von knapp zehn Jahren noch sehr jung seien. Eine der Grundschullehrerinnen murmelte, verdrehte die Augen und rutschte unruhig auf ihrem Stuhl herum, griff diese Aussage aber nicht direkt an. Der Grund für ihren Unmut: Ihre dritte Klasse war gerade dabei, einen Fortsetzungsroman zu schreiben. Ich selbst hatte an einer dieser Stunden teilgenommen. Es war erstaunlich, wie selbstständig und motiviert die Kinder sich in die Aufgabe stürzten, ein „richtiges“ Buch zu schreiben, und jede Anregung der Lehrerin gerne umsetzten. Nach dem Treffen konnte ich mit der Gymnasiallehrerin sprechen. Sie betonte, dass sie zwar gut informiert sei über den Schreibunterricht der Grundschule, dass es jedoch vielen Kollegen anders ginge: „Wir haben lange immer gedacht, die müssen doch dies und jenes mitbringen!“. Sie sehe inzwischen aber eher eine Notwendigkeit, dass sich Gymnasiallehrende vielleicht schon in der Lehrerausbildung über Inhalte des Grundschulunterrichts informieren – weshalb sie selbst auch an dem regelmäßigen Austausch teilnehme, mit Grundschullehrerinnen spreche und an der Grundschule einmal im Jahr hospitiere.*

Die Begebenheit zeigt: Die Lehrenden wollen nicht mehr in zwei getrennten Welten aneinander vorbei leben. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, den Übergang ihrer Schüler von einer Schulform in die nächste gemeinsam zu gestalten. Sie gehen aufeinander zu. Sie initiieren zweimal im Schuljahr Hospitationsprojekte wie das beschriebene. Sie tauschen sich über Inhalte der verschiedenen Fächer aus. Doch das Interesse aneinander ist nicht unbeschwert und unvoreingenommen. Es scheint nicht in

---

allen Punkten die gebotene Offenheit zu herrschen, Kritik wird nicht offen ausgesprochen: Es gibt Missverständnisse darüber, welche Themen der Unterricht in der jeweils anderen Schulart einschließen sollte. Eine Lehrerin, die selbst von sich sagt, dass sie über die Schreibförderung der Grundschule gut Bescheid weiß, düpiert unwissentlich eine Grundschullehrerin, die viel Wert auf eine frühe und intensive Schreibförderung legt. Der Unmut äußert sich jedoch an dem Ort, wo Austausch und Abbau von Vorbehalten im Vordergrund stehen sollten, nicht explizit. Er wird nicht geäußert, um keine Konflikte zu schüren. Der Austausch führt im schlimmsten Fall dazu, dass die Teilnehmenden doch nicht voneinander lernen, sondern sich nur bestätigen, was sie von der anderen Stufe ohnehin bereits zu wissen glauben.

Bedarf und Ideal eines gegenseitigen Austausches schlagen sich auch in Informationsbroschüren für Lehrende nieder (z.B. Eyrainger/Leopold 2010). Artikel in Lehrerzeitschriften<sup>1</sup> thematisierten schon vor Jahrzehnten die Notwendigkeit gegenseitiger Information, während gleichzeitig die Voreingenommenheit gegenüber der jeweils anderen Schulform nicht weniger wird (z. B. Heckel 1996; Hein 1984; Eyrainger/Leopold 2010). Die Trennung beider Welten beginnt bereits in der Lehrerbildung:

Jedem angehenden Lehrer begegnet während seiner Ausbildung, meist schon im Studium, spätestens im Referendariat, der pädagogische Grundsatz ‚Man muss die Kinder dort abholen, wo sie stehen‘. Unabdingbare Voraussetzung dafür sind fundierte Informationen über bereits erworbene und dauerhaft zu erwartende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler unter Zugrundelegung des jeweils geltenden Lehrplans sowie moderner methodisch-didaktischer Erkenntnisse. Innerhalb der jeweiligen Schulart wird jede Lehrkraft in diesem Sinne gezielt ausgebildet, nicht jedoch hinsichtlich des Übergangs zwischen den Schularten, insbesondere nicht in Bezug auf den besonders im Fokus stehenden Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (Amrehn/Schmitt 2012, S. 59).

Während solche Informationsbroschüren und Artikel Gymnasiallehrende und Grundschullehrende gezielt über die jeweils andere Schulform und deren Inhalte informieren sollen, stellt die Forschung zu schulischen Übergängen fest, dass inhaltlicher Austausch kaum stattfindet (vgl. Koch 2001). So stellen beispielsweise Mitzlaff und Wiederhold

---

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden von „Lehrern“ die Rede ist, bezieht diese Formulierung Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen ein. Daneben wird die neutrale Form „Lehrende“ verwendet. Gleiches gilt für die aus Gründen der Lesbarkeit verwendete Bezeichnung „Schüler“ für Schülerinnen und Schüler.

---

fest, dass Sekundarstufenlehrkräfte häufig kaum informiert seien über die Inhalte der Grundschule:

Während einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Übergang“ wurden wir in einem Dortmunder Gymnasium gefragt, ob denn in der Grundschule neuerdings anders geschrieben würde. Man hätte bei den Schülern der Anfängerjahrgänge unterschiedliche Schreibweisen festgestellt. Erstmals erfuhren die staunenden Kollegen so von der Vereinfachten Ausgangsschrift (Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 35).

Vorhandene Kenntnisse über die Inhalte des Unterrichts der jeweils anderen Schulform stammten nicht aus gezielter professioneller Information, sondern aus der eigenen Schulzeit oder aus Beobachtungen, welche die befragten Lehrkräfte selbst als Eltern von schulpflichtigen Kindern machten (vgl. ebd., S. 40).

Der Lernbereich *Schreiben* ist in Hinblick auf schulische Übergänge besonders interessant und steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Zunächst entwickelt sich die Fähigkeit Texte zu schreiben über die gesamte Schulzeit und darüber hinaus weiter. Die Anforderungen an den Schreiber ändern sich – nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch in außerschulischen Kontexten müssen Schreiber in der Lage sein, Texte zu den unterschiedlichsten Anlässen zu verfassen. Diese Anforderung erfordert eine kontinuierliche Förderung in diesem Bereich. Anders als andere Bereiche des Sprachunterrichts, wie z.B. die Förderung von Rechtschreibkompetenzen<sup>2</sup>, geht das hessische Kerncurriculum dementsprechend von einer weitergehenden Förderung und immer neuen Anforderungen bis zum Abitur aus (siehe auch Kapitel 3 dieser Arbeit). Zudem handelt es sich beim Verfassen von Texten um eine fächerübergreifende Anforderung. Eine Förderung der Schreibkompetenzen kann also nie abgeschlossen sein. Dementsprechend ist es Aufgabe aller Schulformen, Schreibkompetenzen zu fördern. Grundschule und Gymnasium treffen mit ihren jeweils unterschiedlichen Lernkulturen auf diese Herausforderung. Gleichzeitig müssen im Sinne einer kontinuierlichen Schreibförderung Grundschule und Gymnasium Hand in Hand gehen. Übergangsforschung und Schreibdidaktik stimmen darin überein, dass die Schreibförderung des Gymnasiums an den Schreibunterricht der Grundschule anschlie-

---

<sup>2</sup> Am Ende der achten Klasse sollen alle Bereiche der Rechtschreibung bekannt sein. In dieser Jahrgangsstufe sieht das Kerncurriculum lediglich die Behandlung der Getrennt- und Zusammenschreibung von zusammengesetzten Wörtern vor. Jede weitere Thematisierung von Rechtschreibphänomenen ist ab dieser Jahrgangsstufe Wiederholung (vgl. GY 2011, S. 42).

---

ßen sollte. Vorerfahrungen mit Texten sind wichtig für die Förderung von Schreibkompetenzen und sollten im Unterricht aufgenommen werden (siehe Kapitel 2 und 4 dieser Arbeit).

Für einen kontinuierlichen Schreibunterricht ist das Wissen der Lehrer eine wichtige Basis. Eine bessere Information der Lehrenden, die über den Horizont der eigenen Schulform hinausblickt, muss anknüpfen an das, was sie wissen. Nur so können Innovationen tiefgreifend wirken:

Von da her wird verständlich, dass *Innovationen und Reformen im Bildungswesen* sich nicht „von oben“ verordnen lassen, sowenig wie sie in der Praxis lediglich „umgesetzt“ werden. Vielmehr sind sie auf Auseinandersetzung und Umgestaltung an der Basis angewiesen, wo sie erst ihre eigentliche Qualität und Form gewinnen und wo sie schließlich ihre positive Wirkung entfalten sollen. Die persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrkräfte sind dafür eine entscheidende Voraussetzung und Gestaltungsgröße. Wissenstransfer in die Schulpraxis muss dort ansetzen und darauf aufbauen, wenn Akzeptanz entwickelt und aufrechterhalten werden soll. Schulentwicklungsprogramme sind nur auf einer solchen Basis der Selbststeuerung denkbar (Dann 2008, S. 179).

Dass das Wissen von Lehrenden eine wichtige Grundlage für ihr Handeln im Unterricht ist, ist eine Grundannahme der Lehrerwissensforschung. In der Schreibforschung wird außerdem immer wieder betont, dass Schreibförderung an bereits vorhandene Kompetenzen anknüpfen muss (vgl. Baurmann/Pohl 2011). Texte von Schülern enthalten immer auch die Auseinandersetzung mit rezipierten Texten (vgl. Weinhold 2000; Dehn/Merklinger/Schüler 2011). Das Schreiben am Beginn der fünften Klasse basiert somit auch auf den Schreiberfahrungen, die die Kinder in der Grundschule machen konnten. Mit Blick auf die Übergangsforschung kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende im Schreibunterricht der weiterführenden Schule gefordert sind, den Grundschulunterricht als eine wichtige Quelle von Erfahrungen im Schreiben eigener Texte und gezielter Förderung der jungen Schreiber aufzugreifen.

Eine eingehende empirische Erhebung dessen, wie sich Lehrende von weiterführenden Schulen die Schreibförderung der Grundschule vorstellen, die ja eigentlich die Basis für ihren Schreibunterricht bildet, liegt nicht vor. Die vorliegende Arbeit versucht, die Eindrücke aus der Beobachtung von einem subjektiven Eindruck abzuheben und auf systematisch-wissenschaftliche Füße zu stellen. Gleichzeitig begegnet sie dem Desiderat, dass es auf inhaltlicher Ebene keine Erkenntnisse darüber gibt, was Gymnasiallehrende über den Schreibunterricht der Grundschule wissen bzw. denken. Dieses Projekt befragt

---

Deutschlehrende des Gymnasiums zu ihren Vorstellungen und Überzeugungen (zu diesen Begriffen siehe Kapitel 5) zum Schreibunterricht der Grundschule und kontrastiert diese mit den Zielen, Inhalten und Schwerpunkten, die Grundschullehrende äußern. Es gilt in dieser explorativen Studie herauszufinden, welche Vorstellungen und Überzeugungen es überhaupt gibt, und diese möglichst tiefgehend und intersubjektiv nachvollziehbar zu beschreiben. Damit nimmt diese Arbeit eine qualitativ-explorative Forschungsperspektive ein.

Die Arbeit bewegt sich im Spannungsfeld von deutschdidaktischer Schreibdidaktik, Lehrerkognitionsforschung und Übergangsforschung.

In dem explorativen Projekt werden hessische Gymnasiallehrer zu ihren *Vorstellungen* und *Überzeugungen* zum Schreibunterricht der Grundschule befragt. Zudem werden die Vorstellungen und Überzeugungen von Grundschullehrenden zu ihrem Schreibunterricht erhoben und anschließend mit denjenigen der Gymnasiallehrenden verglichen.

Diese Arbeit versteht sich als Beitrag zur Schreibdidaktik. Um die Vorstellungen und Überzeugungen der Interviewpartner auf den Schreibunterricht der Grundschule analysieren und vergleichen zu können, muss zunächst auf schreibdidaktische Forschungsansätze eingegangen werden. Es ist zunächst zu klären, welche Kompetenzen der Schreibunterricht im Allgemeinen und derjenige der ersten vier Schuljahre im Besonderen fördert. Es wird anhand gängiger Modellierungen von Schreibkompetenz aufgezeigt, was unter *Schreibkompetenz* zu verstehen ist (*Kapitel 2.1*). Im darauffolgenden Unterkapitel gilt es, kontroverse Ansätze zu diskutieren, die sich auf die Frage beziehen, wie der Erwerb von Schreibkompetenzen zu beschreiben ist (*Kapitel 2.2*). Dabei stehen sich ontologische Entwicklungsmodelle und Ansätze, die Texteschreiben als kulturell-sozial gerahmtes Phänomen begreifen, gegenüber. *Kapitel 2.3* erläutert didaktische Konzepte und Methoden des Schreibunterrichts, die die Praxis des Schreibunterrichts prägen.

Der Schreibunterricht der Grundschule ist darüber hinaus maßgeblich von institutionellen Vorgaben bestimmt. In *Kapitel 3* werden deshalb mit dem Kerncurriculum des Landes Hessen die institutionell festgelegten inhaltlichen Schwerpunkte aufgezeigt, an denen sich der Grundschulschreibunterricht orientiert. Auch der Lehrplan für die Grundschule von 1995 wird betrachtet, da ein Großteil der Interviewpartner mit diesem vertraut sind und davon auszugehen ist, dass er nach wie vor Einfluss auf das schulinterne Curriculum bzw. die Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrenden hat.



---

Mit *Kapitel 4* wird mit der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung die zweite theoretische Säule dieser Arbeit vorgestellt. Hier werden wissenschaftliche Ergebnisse präsentiert, die den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule aus Sicht von Schülern und Lehrern fokussieren. Die betreffenden Studien zeigen, dass fachinhaltlicher Austausch von Lehrenden beider Schulformen wichtig für einen gelingenden Übergang ist, jedoch kaum stattfindet.

*Kapitel 5* stellt Ansätze der Lehrerkognitionsforschung und damit die dritte theoretische Säule dieser Arbeit dar. Das Kapitel fragt nach einem geeigneten Konzept und einer Terminologie für diese Arbeit, die den Begriff der Vorstellungen und Überzeugungen auf Basis empirischer Ergebnisse der jeweiligen Forschungsansätze präzisiert und die Bedeutung einer Untersuchung von Lehrerkognitionen aufzeigt.

In *Kapitel 6* werden noch einmal die Forschungsfragen präzisiert und die qualitativen methodologischen Grundhaltungen der *Grounded Theory Method* und des *integrativen Basisverfahrens* nach Kruse (2015) zum Forschungsgegenstand erläutert. Im Anschluss daran wird das Vorgehen bei Datenerhebung mittels qualitativer leitfadengestützter Interviews und Datenauswertung dargestellt. Die Ergebnisse der Studie werden in *Kapitel 7* zunächst in vier Einzelfallstudien mit zwei Gymnasiallehrerinnen und zwei Grundschullehrerinnen vorgestellt. Die aus den Einzelfallstudien gewonnenen Hauptkategorien dienen als Rahmung für die Analyse der weiteren Interviews und der kontrastierenden Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrenden der beiden Schulformen (*Kapitel 8*). In *Kapitel 9* und *10* werden die Ergebnisse kritisch diskutiert, zusammengefasst und ein Ausblick für Forschung und Praxis der Lehrerbildung bzw. Schulpraxis gegeben.

---

## 2 Forschungsansätze zum Schreibunterricht

Selbstständig und kompetent Texte verfassen zu können ist unerlässlich für die Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Becker-Mrotzek 2014b, S. 51). Die Entwicklung der *Schreibkompetenz* ist nie abgeschlossen, da sich die Anforderungen an den Schreiber im Verlauf seines Schul- und Berufslebens verändern (vgl. Knorr/Lehnen/Schindler 2017). Anders als beispielsweise die Kompetenzen im Bereich der Rechtschreibung, müssen sich die Schreibkompetenzen entsprechend der wachsenden Anforderungen in Schule, Universität und Beruf weiter ausdifferenzieren. Bereits die Grundschule hat daher die Aufgabe, Schüler auf ihrem Weg zum versierten Schreiber zu begleiten und anzuleiten. Am Ende der Grundschule verfügen Schüler über grundlegende Kompetenzen im Bereich der Textproduktion (vgl. Pohl 2017, S. 90). Die weiterführende Schule führt diese Aufgabe, Schreibkompetenz zu fördern, fort. Sie muss an die Grundlagen, die der Schreibunterricht der Grundschule schafft, anknüpfen und an sich weiter ausdifferenzierende Anforderungen vorbereiten (vgl. ebd.). Gleichzeitig treffen im Übergang zwei Schulformen und Lernkulturen aufeinander, die gleichermaßen Schreibkompetenzen fördern müssen. Aufgrund der genannten Aspekte ist der Lernbereich *Schreiben* besonders interessant für eine Untersuchung, die sich dem Übergang von der Grundschule ins Gymnasium widmet.

Mit dem vorliegenden Kapitel wird der theoretische Hintergrund für die vorliegende Untersuchung zu Vorstellungen und Überzeugungen zum *Schreiben von Texten* geschaffen. Zunächst wird anhand schreibdidaktischer Forschungsergebnisse und Modellierungen der Begriff der *Schreibkompetenz* definiert. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können dann auf Basis dieses Fundaments besser eingeordnet werden. Dabei wird deutlich, dass es sich bei der Schreibkompetenz um ein komplexes Phänomen handelt, das vielfältige Teilkompetenzen umfasst. Im Vordergrund steht dabei besonders das entwicklungsorientierte Modell von Baurmann und Pohl (2011) (Kapitel 2.1). Dieses Modell ist besonders interessant für die vorliegende Arbeit, da es nicht von Kompetenzen eines „fertigen“ Schreibers ausgeht, sondern die Entwicklungsschritte berücksichtigt, die Schüler in ihrer Schreibentwicklung durchlaufen. Kapitel 2.2 widmet sich der Forschung zur Entwicklung und Aneignung von Schreibkompetenz. Anschließend zeigt Kapitel 2.3, welche Ansätze und Methoden die Praxis des Schreibunterrichts der Grundschule und der Sekundarstufe I in den letzten Jahrzehnten beeinflusst haben und noch beeinflussen.

---

## 2.1 Modellierung von Schreibkompetenz

Die Anforderungen an den Schreiber sind zunächst durch die Besonderheiten von Texten in Abgrenzung zur mündlichen Kommunikation bestimmt. Texte sind eine Form sprachlichen Handelns (vgl. Ehlich 1998). Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation ermöglicht die Kommunikation via Text die Interaktion von Schreiber und Leser, ohne dass diese sich zugleich am selben Ort befinden müssen (vgl. ebd., S. 29).<sup>3</sup> Die eigentliche Textproduktion und die Rezeption dieses Textes durch den Leser finden unabhängig voneinander statt (vgl. Becker-Mrotzek 2014b, S. 52). Vielfach ist diese Besonderheit des Textes als Kommunikationsmittel in der Forschungsliteratur nach Ehlich (1984) mit dem Begriff der *zerdehnten Kommunikation* beschrieben worden. Demzufolge schließt erst die Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung durch den Leser die kommunikative Interaktion ab (vgl. Becker-Mrotzek 2014b, S. 53). Die Orientierung am (potenziellen) Adressaten ist damit die zentrale Intention des Schreibers und der Zweck, auf den er im Schreibprozess hinarbeitet (vgl. ebd.).

Bevor der Leser das Textprodukt rezipiert, vollzieht sich laut Ossner der Schreibprozess jedoch zunächst monologisch. Das Resultat des Schreibens sei ein an den Leser gerichtetes Produkt, dessen Herstellung der Beherrschung der Techniken der Textproduktion bedürfe. Der „einsame Akt“ (Ossner 1995, S. 33) des Schreibens selbst führe nicht nur zu einem ausgestalteten Text, sondern sei auch selbst ein anforderungsreicher Prozess (vgl. ebd.). Kompetentes Texteschreiben umfasse Textprodukt und Schreibprozess gleichermaßen.<sup>4</sup> Die Fähigkeiten, die eigenständige Textproduktion voraussetzt, werden im Folgenden als *Schreibkompetenz* bezeichnet (vgl. Becker-Mrotzek/Günther/Jambor-Fahlen 2015, S. 33).

---

<sup>3</sup> „Die auf das Wissen bezogenen sprachlichen Handlungen und diejenigen Aspekte an sprachlichen Handlungen, die zu dieser Dimension gehören, lösen sich tendenziell aus der Bindung an die unmittelbare Empraxie und damit aus der unmittelbaren Bindung an die Sprechsituation als Teil größerer Handlungseinheiten“ (Ehlich 1998, S. 29).

<sup>4</sup> Das einflussreichste Modell für den Schreibprozess geht auf die US-amerikanischen Schreibforscher Flower und Hayes zurück (1981). Es modelliert erstmals den Schreibprozess als intentionalen kognitiven Prozess.

---

Dass es hierfür bisher noch kein einheitliches Modell gibt, zeigt, wie vielschichtig das Schreiben von Texten ist (vgl. Baumann/Pohl 2011, S. 94). Es existieren unterschiedliche Versuche, *Schreibkompetenz*<sup>5</sup> in all ihren Facetten zu modellieren (vgl. Baumann/Pohl 2011, S. 92; Feilke 2014a, S. 42). Diese unterschiedlichen Modellierungen verdanken sich vor allem den verschiedenen Zwecksetzungen, auf die die Modelle zielen (vgl. Feilke 2014a, S. 42).

Gemeinsam ist ihnen allen, dass sie die Schreibkompetenz in Teilkompetenzen unterteilen und *Prozess- und Produktdimension* berücksichtigen.

Das *Kompetenzmodell Schreiben* von Becker-Mrotzek und Schindler (2007b), das hier beispielhaft herangezogen wird (Abbildung 1), versucht, *Schreibkompetenz* in ein Geflecht von Wissensdimensionen einzubetten, die außerhalb spezifisch textuell sprachlichen Wissens liegen.<sup>6</sup> Mit der Berücksichtigung von Syntax, Lexik und Orthografie sowie motorischen Fähigkeiten, werden hier Fähigkeiten erfasst, die zu den basalen Schreibfähigkeiten zählen (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007a, S. 12). Auch motorische Fähigkeiten, die benötigt werden, um zu schreiben werden hier aufgezeigt. Entsprechend wenig ausdifferenziert sind die Fähigkeiten, die sich auf den Schreibprozess beziehen und die die Konzeption von Texten betreffen. Dies bringt dem Modell auch den Vorwurf ein, es sei „schreibunspezifisch“ (Feilke 2014a, S. 40) und berücksichtigte zu wenig, dass Schüler Schreibnovizen seien (vgl. Baumann/Pohl 2011). Die Gemeinsamkeit dieses Modells mit anderen viel rezipierten Modellen<sup>7</sup> besteht darin, dass sie alle die aus der Linguistik bekannten Momente der Kommunikation als Eckpunkte aufnehmen: Sender, Empfänger, Inhalt und Kommunikat und sich an den Teilschritten des Schreibprozesses orientieren (vgl. Pohl 2014, S. 104). Pohl merkt kritisch an, dass „etwaige interne Zusammenhänge/Abhängigkeiten von Teilkompetenzen untereinander oder gar eine hierarchische Strukturiertheit von Teilkompetenzen [...] grundsätzlich entweder

---

<sup>5</sup> Die häufig zitierte Definition von Kompetenz als kognitive Problemlösefähigkeit nach Weinert (2001) muss in Bezug auf das Schreiben erweitert werden. Mit Pohl berücksichtigt ein erweiterter Begriff von Kompetenz Schreiben als eine „Entkopplung von Können einerseits und motivationalen, volitionalen und sozialen Dispositionen andererseits“ (Pohl 2014, S. 103). Bezüglich der Fähigkeit Texte zu schreiben sprechen Baumann/Pohl (2011) von *Textgestaltungskompetenz*, andere von *Textkompetenz* oder *produktiver literaler Kompetenz*. In dieser Arbeit werden die Begriffe (konzeptionelle) Schreibkompetenz, Textkompetenz und produktive literale Kompetenz synonym verwendet. Zur Konzeptualisierung dieses Kompetenzbereiches siehe die folgenden Ausführungen.

<sup>6</sup> Das Modell von Becker-Mrotzek/Schindler (2007a) stellt eine Weiterentwicklung eines Modells von Ossner (2006) dar.

<sup>7</sup> z. B. Feilke und Augst (1989), Fix (2006).

nicht angenommen oder nicht modelliert zu werden [scheinen]“ (Pohl 2014, S. 105). Beispielhaft für andere Modelle kann diesem Modell entnommen werden, dass Schreiben 1. funktional auf eine kommunikative Handlung bezogen ist, 2. eine eigenständige Leistung darstellt, die von der mündlichen Kommunikation unabhängig ist und dass 3. das Schreibprodukt in einem komplexen Prozess entsteht, der alle Teilanforderungen integrieren muss. Somit ist mit diesem Modell die Schreibkompetenz definiert als die Fähigkeit, kommunikativ, d.h. am Leser orientiert zu schreiben und den Prozess des Texteschreibens zu bewältigen.

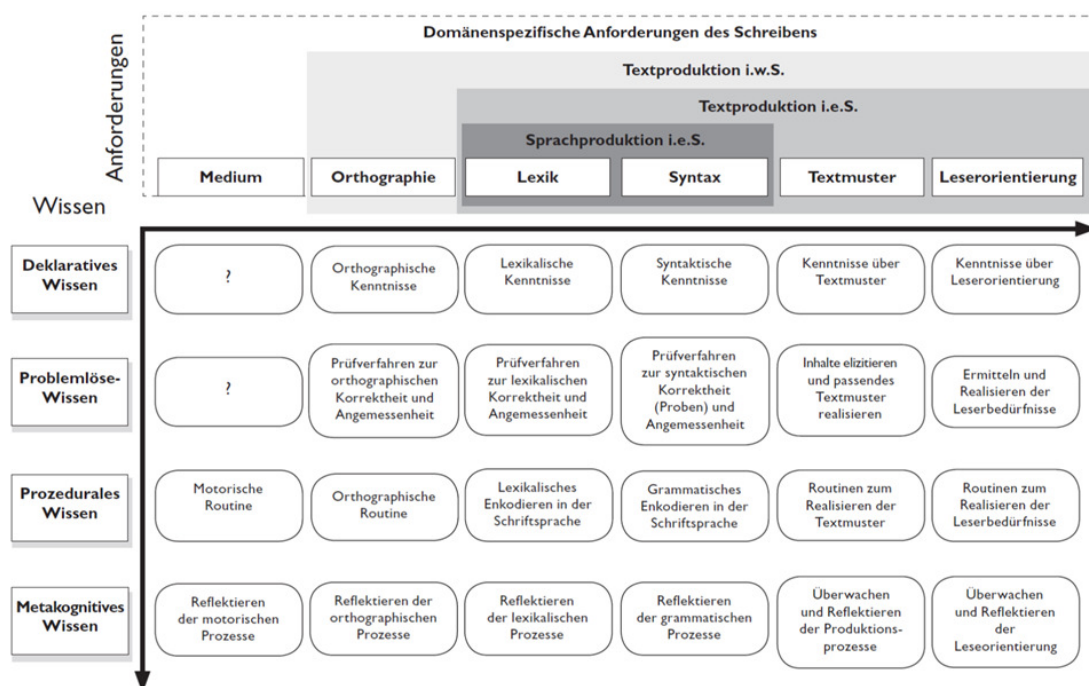


Abbildung 1 Kompetenzmodell (Becker-Mrotzek/Schindler 2007a, S. 24)

Die Betrachtung des Modells von Baurmann und Pohl (2011) ist hilfreich, um den Begriff der Schreibkompetenz darüber hinaus ausdifferenzieren. Das Modell von Baurmann und Pohl (2011) zeigt die *konzeptionellen*<sup>8</sup> Aspekte der Textkompetenz präzise auf (Abbildung 2). Das Modell berücksichtigt zudem die Phasen der Entwicklung von Schreibkompetenz, ist also gewissermaßen auch ein *Schreibentwicklungsmodell* (vgl. Baurmann/Pohl 2011, S. 98).

<sup>8</sup> Der Begriff der *konzeptionellen* Aspekte des Texteschreibens ist zu verstehen als Abgrenzung zu Aspekten, die „die sprachliche Oberfläche des Textes, also die Ebene der Schrift oder der Orthografie“ betreffen (Fix 2006, S. 14; vgl. auch Baurmann/Pohl 2011).

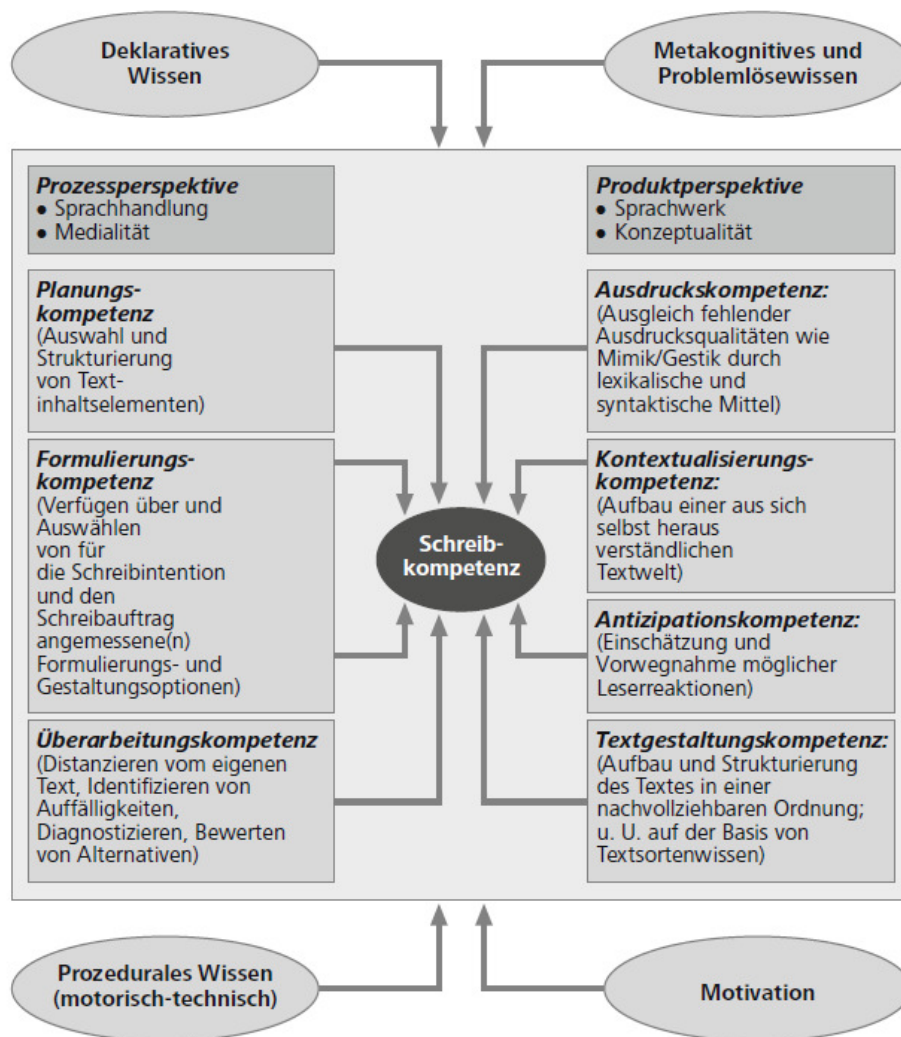


Abbildung 2 Schreibkompetenz (Baurmann/Pohl 2011, S. 96)

Zunächst beziehen sich die von Baurmann und Pohl (2011) aufgezeigten Schreibkompetenzen auf den Text selbst (*Produktperspektive*). Die *Ausdruckskompetenz* bezieht sich auf die Fähigkeit, einem Text mithilfe sprachlicher Mittel Expressivität zu verleihen (vgl. Pohl 2014, S. 117). Die *Kontextualisierungskompetenz* beschreibt die Herausforderung, eine aus sich heraus verständliche Textwelt zu erschaffen, die Kontexte erläutert und Informationen ergänzt, sofern sie für das Verständnis des Textes relevant sind (vgl. Baurmann/Pohl 2011, S. 97). Zudem müsse der Text so gestaltet sein, dass er gezielt und mehr oder weniger explizit auf die Erwartungshaltung des Lesers eingehe (vgl. Pohl 2014, S. 120). Das Wissen um Textsorten ordnen die Autoren der *Textgestaltungskompetenz* zu. Textsorten oder Textmuster dienen der Orientierung für die Ordnung und Strukturierung von Texten und werden von den Autoren als durchaus hilfreiche Muster für den

---

Schreibunterricht mit Schreibnovizen angesehen (vgl. Baurmann/Pohl 2011, S. 77). Mit der Planungs-, der Formulierungs- und der Überarbeitungskompetenz werden Teilkompetenzen aufgenommen, die der Ebene des *Schreibprozesses* zuzuordnen sind (siehe Kapitel 2.3). Bestandteil der Schreibkompetenz ist somit auch die Fähigkeit zu planen. Hinzu kommt die Formulierungskompetenz, also die Fähigkeit im Vollzug des Schreibprozesses schriftsprachlich angemessen zu formulieren, ohne dabei auf konzeptionell mündlich geprägte Ausdrücke zurück zu greifen (vgl. Pohl 2014, S. 115). Schließlich beziehen die Autoren auch die Fähigkeit ein, den eigenen Text einer Revision zu unterziehen (vgl. ebd.). Im Folgenden wird auf dieses Modell Bezug genommen. Zum einen geht es präzise auf die einzelnen Teilanforderungen des Texteschreibens ein. Zum anderen ist es auch ein Modell der *Schreibentwicklung*, berücksichtigt also, dass Schüler noch nicht über die gesamte Bandbreite der Schreibkompetenzen verfügen (siehe auch Kapitel 2.2).

Die Modelle von Becker-Mrotzek/Schindler (2007a) und Baurmann/Pohl (2011) betrachten die Schreibkompetenz unabhängig von äußeren kulturellen Einflüssen. Im Konzept der *literalen Kompetenz* erweitert Feilke den Begriff der Schreibkompetenz noch um eine weitere Dimension. Schreibfähigkeit ist Feilke zufolge als Bestandteil der literalen Kompetenz in soziale Zusammenhänge eingebettet:

Entsprechend dieser Prämisse soll literale Kompetenz hier bestimmt werden als die Fähigkeit eines Individuums, durch die Rezeption und Produktion schriftlicher Texte an den literalen Praktiken einer Schriftkultur entsprechend den ihr geltenden Erwartungen zu partizipieren (Feilke 2014a, S. 43).

Diese soziale Dimension des Schreibens begegne dem Schreiber in Form von Schreib- oder Textroutinen (vgl. Feilke/Lehnen 2012). Texte seien intertextuell, ihre sprachlichen Routinen verwiesen immer auch auf die außerhalb des Textes liegende sprachliche Gewohnheit der Gesellschaft und des spezifischen Sprachniveaus, in dem geschrieben wird (vgl. Feilke 2014a, S. 44; Dehn/Merklinger/Schüler 2011). Das Schreiben stehe als produktive literale Kompetenz dem Lesen als rezeptiver Kompetenz gegenüber. Zwischen den beiden Dimensionen der literalen Kompetenz sei zu unterscheiden, ihre Aneignung verlaufe nicht parallel (vgl. Feilke 2014a, S. 35). Einerseits sei die Fähigkeit, Texte zu schreiben, als selbstständige Kompetenz zu modellieren, so wie es die erwähnten Schreibkompetenzmodelle tun. Sie stehe jedoch in Wechselwirkung mit kulturellen Einflussfaktoren. Denn wenn das Lesen von Texten auch nicht unmittelbar die Fähigkeit hervorbringe, auch selbst Texte zu schreiben, so stünden rezeptive und produktive Kompetenzen

---

doch in einem „Verhältnis von Ressourcen und dadurch eröffneten Möglichkeiten“ (Feilke/Pohl 2014, 13).

## 2.2 Schreibentwicklung und Schreiben als kulturelle Tätigkeit

Wie das Modell von Baurmann und Pohl (2011) bereits deutlich macht, entwickelt sich die Schreibkompetenz in allen Teilbereichen erst nach und nach. Dabei nimmt das Modell Bezug auf die Ergebnisse der *Schreibentwicklungsforschung*. Das vorliegende Kapitel stellt Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Schreibentwicklungsforschung vor.

Zwei zentrale Forschungslinien, die sich der Entwicklung von Schreibkompetenzen im Grundschulalter widmen, werden nun fokussiert. Einerseits modelliert die Forschung zur *Schreibentwicklung* den Weg vom Schreibnovizen zum Könnler als Integration von Teilanforderungen. Texteschreiben lernen ist in dieser Forschungsperspektive eine in sich kongruente und unidirektionale Abfolge von Stufen, die sich auch unabhängig von auf das Schreiben einwirkende Einflussfaktoren beschreiben lässt. Dieser Modellierung steht andererseits eine Forschungsperspektive gegenüber, die Texte immer auch als Auseinandersetzung mit *intertextuellen* Kontexten begreift. Eng damit verwandt ist die Forschung zu profilierten *Schreibaufgaben*, wonach Schreibansätze und Schreibaufgaben sich darauf auswirken, welche Schreibkompetenzen Kinder produktiv machen können. Der genannte Diskurs kann in seiner Komplexität hier nicht vollumfänglich präsentiert werden. Es soll jedoch im Folgenden ein Einblick in die unterschiedlichen Faktoren gegeben werden, die beim Erwerb von Schreibkompetenzen in der Grundschule aus Sicht der Forschung eine Rolle spielen.

### *Die Schreibentwicklungsforschung*

Zunächst wird der Ansatz der Schreibentwicklungsforschung beleuchtet. Der Begriff der *Entwicklung* impliziert die Annahme der *Gerichtetheit* des Prozesses resp. eines *Entwicklungsziels*“ (Pohl 2014, S. 102). Bereiter beschreibt Schreibentwicklung als eine eigene Entwicklung, die sich nicht auf andere Domänen übertragen lässt oder gar der Abfolge der kognitiven Entwicklungsschritte von Kindern unterworfen ist (vgl. Bereiter 1980, S. 83). Vielmehr folge die Schreibentwicklung ihrer eigenen logischen Abfolge von Strategien, die nacheinander durchlaufen würden (vgl. ebd., S. 82). Stufenmodelle



---

wie dasjenige von Bereiter beschreiben Schreibentwicklung als „sukzessive und in der Reihenfolge nicht beliebige (jedoch weder notwendig stetige noch diskrete) Ausdifferenzierung von Fähigkeiten und deren funktionale Integration im Blick auf die Ziele des Handelns“ (Feilke 2006, S. 180). Damit sei Schreiben primär als Aneignung von funktionalen Teilaspekten des Texteschreibens bestimmt (vgl. Pohl 2014, S. 111). Die Studie von Augst et al. (2007) wendet sich gegen Bereiters These, dass die Stufen der Schreibentwicklung je nach literaler Erfahrung des Kindes in unterschiedlicher Reihenfolge durchlaufen werden können. Den Probanden der Studie wurden Schreibaufgaben für die fünf wichtigsten Textsorten (Erzählung, Bericht, Instruktion, Beschreibung und Argumentation) gestellt. Aus der Analyse von 585 Texten (39 Kinder schrieben im Verlauf der zweiten, dritten und vierten Klasse jeweils fünf Texte) ergäben sich vier Entwicklungsstadien: Das erste Entwicklungsstadium sei geprägt von einer subjektiv-persönlichen Annäherung des Schreibnovizen an den beschriebenen Gegenstand (vgl. ebd., S. 347). Die einzelnen schriftlich dargelegten Gedanken reihten sich additiv aneinander (vgl. ebd.). In der zweiten Entwicklungsstufe würden die Einzelschritte des Erzählten oder Beschriebenen additiv, jedoch bereits sprachlich verbunden aneinandergereiht. Sprachlich dominiere die Form „und dann“ (vgl. ebd., S. 348). In der dritten Entwicklungsstufe werde der Text unterteilt in einzelne Textteile, die den Schreibgegenstand aus unterschiedlicher Perspektive beleuchteten (vgl. ebd., S. 349). Auf struktureller Ebene sei eine Entwicklung von additiver Reihung von Hauptsätzen hin zu subordinierenden Verfahren zu beobachten (vgl. ebd., S. 353). Nach Augst et al. ist die zunehmende Loslösung von der Aggregation hin zur Subordination (als-Satz; wenn-dann) weniger ein genuin ontologischer Grammatikalisierungsprozess als umgekehrt (vgl. ebd.). Die Verwendung komplexerer syntaktischer Strukturen verdanke sich der zunehmenden Entwicklung der Textgestaltungskompetenzen: Zunehmende Komplexität in der Perspektivierung des Schreibgegenstandes und in der Annäherung an bestimmte Textsortenmuster evozierten und motivierten die Verwendung komplexerer, räumliche und logische Beziehungen ausdrückender syntaktischer Strukturen (vgl. ebd.). Somit ergibt sich für die Autoren, dass „Aneignungsgegenstände [niemals] in dem Sinne singuläre Phänomene [sind], dass sie sich aus nur *einer* Teilkompetenz speisten“ (ebd., S. 232). Jedes dieser Kompetenzniveaus müsse der Schreiber also für die einzelnen Textsorten neu erwerben, sie seien zu Beginn der Schreibentwicklung nicht textsortenübergreifend verfügbar. Dabei seien die

---

Reihenfolge der Textsorten und die Eigenheiten des jeweiligen Kompetenzstadiums geprägt durch die Anforderungen, die sich aus den strukturellen und konzeptionellen Anforderungen der Textsorte selbst ergeben (vgl. Augst et al. 2007, S. 232). Aufgrund der Komplexität der Herausforderungen, die der spezifische Text an ihn stellt, sei der Leser „gewissermaßen zu einer ‚Auswahl‘ des für ihn zu Bewältigenden gezwungen.“ (ebd.). Diese Auswahl obliege nicht der persönlichen Entscheidung des Schreibers und stehe auch nicht unter dem Einfluss anderer externer Faktoren. Vielmehr gebe der Text mit seinen spezifischen Anforderungen selbst vor, welche dieser Anforderungen der Schreiber zuerst und welche er erst in einem späteren Stadium bewältigen könne (vgl. ebd.). Der Stand der Schreibentwicklung je nach Textsorte lasse sich wiederum nicht am Lebensalter festmachen. Innerhalb der untersuchten Gruppe sei festgestellt worden, dass sich Kinder einer Klasse in verschiedenen Stadien befinden könnten und in unterschiedlichen Textsorten mehr oder weniger weit entwickelt seien (vgl. ebd., S. 355). Dennoch werden in der Studie Tendenzen aufgezeigt: Die Hälfte der Kinder habe in der vierten Klasse beim Erzählen das vierte Entwicklungsniveau erreicht. Auffällig sei, dass ebenso viele Kinder im Bereich Instruieren auf Stufe drei stünden und sich dem Niveau beim Erzählen annäherten. Die Autoren heben hervor, dass die Instruktion, die in der dritten Klasse noch gar nicht systematisch geübt werde, hier einen besonderen Entwicklungssprung aufweise (vgl. ebd.).

Augst et al. beschreiben die Schreibentwicklung als einen von äußerlichen Einflüssen unabhängigen ontologischen Prozess. Dennoch gibt es auch innerhalb der Schreibentwicklungsforschung selbst ein Bestreben, *sozialisatorisch-kulturelle* Aspekte in die Konzeption der Stufenmodelle einfließen zu lassen. Laut Feilke wird „die Aneignung [...] kulturell präformiert, motivational fundiert und kommunikativ angeleitet“ (Feilke 2006, S. 182). Die Inhärenz der Stufenmodelle sei damit nicht in Frage gestellt, sondern habe in dieser Kritik ihre Berechtigung als eine reine Beschreibung der Integration von Teilkompetenzen selbst. Als *exogene* Faktoren träten dann gesellschaftlich-kulturelle Aspekte zu der sich an textimmanenten Anforderungen orientierenden ontogenetischen Entwicklung hinzu. Dieses Konzept steht einem Ansatz gegenüber, der das Texteschreiben von vornherein als kulturell und intertextuell konzeptioniert (vgl. Pohl 2014, S. 109; Dehn/Merklinger/Schüler 2011).

---

*Schreiben als kulturelle Tätigkeit*

Laut Dehn und anderen ist der Text kein in sich abgeschlossenes strukturelles Konstrukt. Vielmehr bedeute Texte schreiben immer auch, sich mit außerhalb dieses Textes stehenden Vorbildern und Anregungen auseinanderzusetzen:

Gleich, ob wir Texte von Experten oder von Anfängern betrachten: *Wer schreibt, hat immer schon gelesen, Vorgelesenes gehört, Bilder gesehen.* [...] Schreiben als kulturelle Tätigkeit ist immer an Kontexte gebunden [...] (Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 16).

Somit fänden sich in den Texten von Erstklässlern bereits Hinweise auf eine Auseinandersetzung mit Gelesenem (vgl. ebd.). Es tauchten Erzählmuster auf, die sich auch einer vorschriftlichen Erfahrung verdankten (vgl. Weinhold 2000; Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Merklinger 2011). Durch das Schreiben nach Vorgaben (Bilder und andere Medien, Profitexte oder Texte anderer Kinder etc.) könne die Textualität der Kinder evoziert werden (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 96). Mit dem Ansatz des Schreibens als kultureller Tätigkeit erhalte auch die Schreibaufgabe einen besonderen Stellenwert: Durch den Erzählimpuls im Unterricht könnten die Texterfahrungen der Kinder geweckt werden:

Unter dem Eindruck einer motivational günstigen Schreibausgangslage zeigen sich variantenreiche Bezüge zu formalen Charakteristika des Erzählens, aber auch des Beschreibens und Argumentierens (Weinhold 2000, S. 196).

Im Schreiben selbst begegneten Kinder also immer auch dem Kontext des Schreibens: Die Schreibaufgabe wirke genauso auf die Textmuster, die ein Kinder abrufen kann, wie seine rezeptive Erfahrung mit dem Narrativen sowohl aus dem mündlichen als auch aus dem schriftlichen Bereich. Zum Aspekt der *Literalität* trete derjenige der *Literarität* hinzu: Dieser umfasse das Moment der Intertextualität, der Erfahrung mit Texten, die Schüler von Beginn an mitbrächten. Aus diesem Grund müsse sich schulischer Schreibunterricht an diesen Erfahrungen orientieren. Einer Linearität des Schreibunterrichts setzen Dehn et al. die *Komplexität* der Aufgabe und des Lernprozesses gegenüber (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 104).

Welche Teilkompetenz sich wann entwickle ist nicht nur eine Frage des *Schreibalters*. Weinhold könne nachweisen, dass Schüler bereits am Schulanfang den Versuch unternähmen, adressatenorientiert zu schreiben (vgl. Weinhold 2000, S. 189). Und sogar noch vor Beginn der eigenen produktiven schriftlichen Tätigkeit fänden sich bereits genuin textuelle Merkmale in diktierten Geschichten von Grundschulern wieder (vgl. Merklinger

---

2010; Merklinger 2011). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010). Eine anspruchsvolle Schreibaufgabe könne dazu führen, dass Kinder früh konzeptionelle Aspekte wie die Adressatenorientierung realisieren könnten (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, S. 200). Eine zentrale Anforderung an profilierte Schreibaufgaben sei, dass dem Schüler der kommunikative Zweck des Schreibenlasses durchsichtig sei (vgl. ebd., S. 195). Auch die Erfahrung, dass ihre Texte Leser haben, sollte in die Schreibaufgabe eingebettet sein (vgl. ebd.). Was die Überarbeitungskompetenz betreffe, sei auch hier eine ontogenetische Stufung als Erklärungsmodell unzureichend (vgl. Held 2006). Laut Dehn et al. legten die Ergebnisse der Studie von Augst et al. (2007) andere didaktische Konsequenzen nahe, als sie die Schreibentwicklungsforschung ziehe (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 77):

Der starke Stufenbezug der Studie legt nahe, im Unterricht elementarisierend zu verfahren. Das aber widerspricht dem Lernbegriff, den die Studie belegt. Dass sich Stufenfolgen beim Lernen beobachten lassen, bedeutet nicht, dass auch der Antrieb für das Lernen hierarchisch organisiert ist. Das setzte voraus, dass Kinder lernen, was gelehrt wird. Die Studie zeigt aber gerade, dass Kinder sich eigenständig, individuell unterschiedlich an den Strukturen abarbeiten, die die Aufgabenstellung ihnen anträgt, und dass sie über „Text-Sorten-Kompetenzen“ verfügen, die noch nicht im Unterricht vermittelt wurden (ebd., S. 82).

Gerade der Befund, dass Kinder auch Texte schreiben können, die sie in der Schule noch nicht kennengelernt haben, spreche nicht für einen streng an Entwicklungsschritten orientierten Schreibunterricht. Damit wenden sich die Autoren gegen die Folgerungen von Baumann und Pohl (2009) für eine Orientierung an Entwicklungsstufen auch in den Bildungsstandards (vgl. ebd., S. 80).

Die genannten Studien zeigen, dass Schreibnovizen früh vielfältige Anforderungen des Texteschreibens bewältigen können und über literale Erfahrung verfügen, die sie im eigenen Text produktiv umsetzen können. Im Schreibunterricht gilt es, diese literalen Erfahrungen zu aktivieren und damit die Schreibentwicklung zu unterstützen. Nachdem empirische Befunde zum Schreiben im Mittelpunkt standen, werden nun Konzepte thematisiert, die im Schreibunterricht der Grundschule ggf. in modifizierter Form praktiziert werden.

---

### 2.3 Konzepte und Methoden für den Schreibunterricht

Das vorliegende Unterkapitel skizziert Konzepte der Aufsatz- bzw. Schreibdidaktik, die die Praxis des Schreibunterrichts beeinflusst haben (vgl. Ludwig 1988, S. 301). Die Gliederung orientiert sich zum einen an der historischen Entwicklung der Schreibdidaktik. Der historische Abriss ist jedoch nicht so zu verstehen, dass die skizzierten Konzepte heute keine Bedeutung mehr haben. Vielmehr sind Aspekte aller Ansätze auch heute noch in der Schulpraxis zu finden. Dementsprechend geht die folgende Darstellung auch auf Zusammenhänge zwischen Ansätzen ein, die nicht historisch sondern systematisch begründet sind.

#### *Produktorientierung*

Im 19. Jahrhundert und darüber hinaus hatte der *Aufsatzunterricht* zum Ziel, die Schüler zur Reproduktion von Textmustern zu befähigen. Ein guter Text entsprach möglichst genau dem Muster für die jeweilige Aufsatzart (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen 2013, S. 82). Die Einteilung der Textsorten nach Marthaler (1962) ist die Grundlage für die klassischen und teilweise bis heute bekannten Merkmale schulischer Textsorten (vgl. ebd.). Marthaler zufolge lassen sich Aufsätze aufteilen in subjektbezogene (Schilderungen, Erzählungen, Betrachtungen) und objektbezogene (Berichte, Beschreibungen, Abhandlungen) Aufsatzarten (vgl. Ludwig 1988, S. 440; Marthaler 1962). Das Schreiben von Texten folgte also in diesem produktorientierten Konzept einem festgelegten Katalog von Merkmalen. Diese wiederum bilden den Maßstab der Beurteilung eines Textes. Trotz der ab den 1970er Jahren einsetzenden Kritik an diesem deduktiven Vorgehen, vermittelt der heutige Schreibunterricht noch teilweise Muster für Texte, an die sich die Schüler anpassen müssen, ohne Einsicht in den Sinn dieser Muster gewinnen zu können (vgl. ebd., S. 83).

Eine Erzählung sei im Präteritum zu schreiben, ein Bericht enthalte keine subjektiven Elemente wie etwa wertende Adjektive und eine dialektische Erörterung zeichne sich durch einen ganz bestimmten Aufbau aus. Ziel dieses Schreibunterrichts, der sich stark an der Kontrollebene [...] Produkt orientiert, ist die Fähigkeit, verschiedene Textsorten unter Berücksichtigung der jeweiligen Kriterien erzeugen zu können (ebd., S. 82).

Letztendlich zielen diese Art der Schreibförderung auf die Bewertung von Texten: Eindeutige Kennzeichen ermöglichten eine eindeutige Korrektur von Texten (vgl. ebd.). Feilke kritisiert, dass vor allem *Berichte* in der Schule durch stereotype Merkmale gekennzeichnet seien und vor allem bestimmt würden durch Verbote:

---

An die Stelle schreibdidaktischer Instruktionen zu den sprachlichen Verfahren des Berichtens treten hier Verbote (Emotionsverbot) und Maximen (Faktenorientierung, logische Reihenfolge), die jedoch – wie erläutert – im Blick auf das Ziel zu allgemein und unspezifisch sind. Es zeigen sich in dieser verbreiteten Praxis Grundzüge einer Berichtsdidaktik als *Anti-Erzähldidaktik* (Feilke 2014b, S. 247).

Er kritisiert diese Beschränkung des Berichts auf alles, was eine Erzählung nicht ist, als verkürzt. Auch im Bericht könne der Schreiber beispielsweise eine affektive, an Erzählungen erinnernde Haltung einnehmen (vgl. ebd.).

Inzwischen tritt wieder die Bedeutung von Textsorten als Vehikel und Ziel des Texteschreibens in den Vordergrund (vgl. Abraham 2014, S. 20; Pohl/Steinhoff 2010b). Die Bezeichnung von Textsorten reicht über *Schreibanlässe*, *Textformen* hin zu *Textmustern*, um nur einige wenige zu nennen (vgl. Pohl/Steinhoff 2010a, S. 5). Maßgeblich sollten allerdings Kriterien sein, die durch die Funktionalität des Textes begründet sind (vgl. Feilke 2006, S. 189). Hilfreich seien Textmuster nur, wenn die Schüler selbst ihre Funktionalität und Einbindung in einen kommunikativen Kontext entdecken könnten (vgl. Steinhoff 2014, S. 337; Pohl/Steinhoff 2010b; Weinhold 2014, S. 152). Jüngste Erhebungen zeigen allerdings, dass vielmehr tradierte schulische Textnormen die Praxis bestimmen (vgl. Dix 2017; Feilke 2017). Feilke weist zudem darauf hin, dass Textformen, die als didaktische Lernformen eine Richtschnur für Schüler sein können, flexibel gehandhabt werden sollten (vgl. Feilke 2017, S. 67). Somit stehe dann nicht mehr das Gattungsschema selbst in der Kritik, sondern ein Unterrichtssetting, das sich an die tradierten Merkmale von schulischen Textsorten anpasst, statt zu flexiblem Umgang mit ihnen anzuregen (vgl. ebd.)

#### *Kritik an der traditionellen Aufsatzdidaktik: Orientierung am Schreiber*

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam mit dem *freien Aufsatz* Kritik am *gebundenen Aufsatz*<sup>9</sup> auf. Die Kunsterziehungsbewegung und die Bewegung der Reformpädagogen rückten das Kind – den Schreiber – in den Mittelpunkt (vgl. Ludwig 2008, S. 309). Zum schreiberorientierten oder *personalen Schreiben* zählen Verfahren wie das *kreative*, *freie*, *heuristische* bzw. *reflektive* Schreiben (vgl. Böttcher 1999, S. 16).

---

<sup>9</sup> Ludwig (1988) ordnet dem Typus des gebundenen Aufsatzes u.a. den sprachschaffenden und den sprachgestaltenden Aufsatz zu (vgl. Ludwig 1988, S. 450).

---

*Freies Schreiben*

Der Begriff *Freies Schreiben* zeichnet sich laut Abraham durch seine „methodische Vagheit“ (Abraham 2014, S. 14) aus. *Freies Schreiben* umreißt eine Vielzahl an aufsatzdidaktischen Strömungen, die ab Ende des 19. Jahrhunderts als Gegenbewegung zu einem starren, vorgegebenen Aufsatzunterricht entstand. Seine Wurzeln hat es in der Bewegung der Reformpädagogen und der Kunsterziehungsbewegung zu Anfang des 20. Jahrhundert (vgl. Ludwig 1988, S. 309). Das Kind und seine eigenen Interessen sollten nun im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Ihm und seinem „natürlichen“ Ausdrucksdrang sollte der Unterricht Rechnung tragen, indem er Kinder völlig frei von gezielten Schreibanlässen aus sich selbst heraus schreiben lässt (vgl. zusammenfassend Abraham 2014; Ludwig 1988). Für die Konzepte von Spitta, Brügelmann und Reichen ist das freie Schreiben eine zentrale Säule (vgl. Gudrun Spitta 1998, S. 309; Brügelmann/Brinkmann 2012; Brügelmann 2000). Der Schweizer Pädagoge Jürgen Reichen propagiert in seinem Leselern-Ansatz *Lesen-durch-Schreiben*, dass freies Schreiben von Beginn an als Vehikel zum Lesenlernen eingesetzt werden könne (vgl. Reichen 2001, S. 16). Damit die Kinder die authentischen Schreibaufgaben auch bewältigen können, gibt Reichen ihnen eine Buchstabentabelle an die Hand: Die Schrift, das Texteschreiben und damit das Lesen erlerne das Kind, indem es sich aus einer Buchstabentabelle den gesprochenen Lauten entsprechende Zeichen heraussuche (vgl. Reichen 2008, S. 23). Nicht weniger als „alle Wörter der Welt“ (ebd., S. 28) stünden somit von Beginn an für die eigenständig geschriebenen Wörter, Sätze und Texte zur Verfügung.

Eine Konzentration auf den Aspekt der Motivation könne jedoch dazu führen, dass eine Förderung der Schreibkompetenzen aus dem Blick gerate (vgl. Baurmann 2002, S. 62; Fix 2006, S. 116). Das *Schreiben nach Vorlagen* nach Dehn begegnet dem dem *freien Schreiben* immanenten Problem, dass Kinder an der Entwicklung eigener Ideen scheitern können (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 116). Dem Schreiben nach Vorlagen liegt außerdem die empirische Erkenntnis zugrunde, dass Kinder durch geeignete Grundlagentexte anspruchsvollere Texte schreiben, als wenn sie beispielsweise eigene Erlebnisse erzählen (vgl. ebd., S. 82). Diese Herangehensweise reiht sich in das Konzept von Schreiben als kultureller Tätigkeit ein (siehe Kapitel 2.2). Somit werden hier Schreibvorlagen – im Unterschied zum *kreativen Schreiben* (s.u.) – nicht einfach als Ideengeber verstanden. Vielmehr gehen Dehn et al. davon aus, dass Schreiben immer auch auf lite-

---

raler Erfahrung beruht. Dementsprechend dienen Vorlagen dazu, zu intertextuellen Texten anzuregen (vgl. ebd., S. 88). Wenn der Lehrer keine Vorgaben mache, berge das zudem die Gefahr, dass Kinder, denen Erlebnisse und literale Erfahrungen fehlen, benachteiligt würden (vgl. Weinhold 2014, S. 152). Auch heute gelte, dass ein kompetenzorientierter Schreibunterricht auch individuelle Schreibbedürfnisse und Schreibwünsche des Schreibers akzeptiert und versucht, die Schüler intrinsisch zu motivieren (vgl. Merz-Grötsch 2010, S. 61). Dies bedeute, dass unterschiedliche Einstellungen zum Schreiben und geschlechtsspezifische Zugänge zum Schreiben berücksichtigt würden (vgl. ebd., S. 63). Zur Differenzierung sollte der Unterricht unterschiedliche Herangehensweisen ermöglichen (vgl. ebd., S. 67). Im Grundschulschreibunterricht sei die Schreibförderung allerdings häufig inkonsistent: Während in den Anfangsjahren Schreiben ohne Anleitung die Regel sei, werde ab der dritten Klasse plötzlich auf die Einhaltung bestimmter Merkmale gedrungen (vgl. Weinhold 2014). Bei diesem Vorgehen könnten die Schüler keinen Zusammenhang zu ihren bisherigen Schreiberfahrungen herstellen (vgl. ebd.). Das freie Schreiben ist aus Sicht des heutigen Kenntnisstandes also unbedingt mit didaktischer Anleitung zu kombinieren (vgl. Blumenstock 2003, S. 12).

### *Kreatives Schreiben*

Anders als im *Schreiben nach Vorlagen* dienen im *kreativen Schreiben* Impulse dazu, Ideen freizusetzen und zur Assoziation anzuregen (vgl. Böttcher 1999, S. 15). Zu den Verfahren des *kreativen Schreibens* zählen nach Böttcher neben assoziativen Verfahren wie dem Clustering auch das Schreiben nach Vorgaben. Hier sind vor allem das Elfchen und das Akrostichon feste Bestandteile des Schreibunterrichts der Grundschule. Das Schreiben zu Stimuli (Bildern etc.) oder das Weiterschreiben an kreativen Texten zählen ebenfalls zu den Methoden des kreativen Schreibens (vgl. ebd., S. 22). Auch Bilder geschichten, die nach wie vor Platz im Schreibunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe haben, seien hier einzuordnen. Im Forschungsdiskurs wird die Bildergeschichte kritisch gesehen, da sie zum einen dazu führen könne, dass Schüler die Bilder beschreiben, und diese damit kaum zur Förderung von narrativen Kompetenzen geeignet sei (vgl. Becker-Mrotzek 2006, S. 92; Bredel 2001).



---

### *Leserorientierung*

Boettcher, Firges, Sitta und Tymister (die sogenannte ‚Aachener Gruppe‘) kritisieren in den 1970er Jahren die in der Schulpraxis übliche Orientierung am Produkt. Boettcher et al. fordern, dass Schülertexte sich an authentischen Kommunikationssituationen orientieren sollen (vgl. Boettcher 1974, S. 9). Diese Grundauffassung ist nach wie vor fester Bestandteil der aktuellen Schreibdidaktik. Eine Orientierung an der kommunikativen Funktion von Texten müsse bereits in der Grundschule erfolgen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2003, S. 57).

Die Anforderung an einen *beschreibenden* Text sei, dass er den Leser über einen Sachverhalt informiere, den er noch nicht kenne. Der Text solle ihm ermöglichen, sich den unbekanntem Sachverhalt oder Gegenstand vorzustellen. Aus dieser Aufgabe des Textes erwachsen die Anforderungen an den Verfasser:

Deshalb sollen Beschreibungen informativ, sachbezogen und sprachlich klar verfasst sein. Dies setzt voraus, dass vorab geklärt werden muss, was der Leser bereits zum Thema weiß, was er von der Beschreibung erwartet und wie die neue Information dargestellt werden kann. Die unterschiedlichen Erwartungen können dann auch zu unterschiedlichen Formen des Beschreibens führen (Merz-Grötsch 2010, S. 122).

Ähnliches gelte für den *Bericht*: Die kommunikative Funktion in den Mittelpunkt zu stellen bedeute, dass das schriftliche Berichten sich nicht mehr auf Merkmale wie Prägnanz, Kürze und Sachlichkeit reduzieren lasse (vgl. Merz-Grötsch 2010, S. 145). Dies werde deutlich, wenn man sich die journalistische Form des Berichts vor Augen führe:

Spätestens, wenn es um Katastrophen, politische Ereignisse, Reisen, Kunstausstellungen oder neu erschienene Bücher oder Filme geht, werden in der Regel nicht nur Fakten präsentiert, sondern es fließen auch Gefühle, Ansichten und Standpunkte des „Berichterstatters“ wertend mit ein (ebd., S. 145).

Eine Orientierung am Leser und der Funktion des Textes innerhalb einer bestimmten Kommunikationssituation stellt somit tradierte Textsortenmerkmale in Frage.

### *Orientierung am Schreibprozess*

Seitdem in den 1990er Jahren die Schreibdidaktik die Orientierung am Schreibprozess betont wird, kommt auch vermehrt die Planung von Texten und die *Textrevision* in den Blick. Zentral sei zunächst, den Schreibprozess zu planen, denn in der Planungsphase sammle der Schreiber Ideen, gliedere diese und lege fest, für wen er mit welchem Ziel

---

schreibe. Hierfür eigneten sich Verfahren wie das Brainstorming oder das Assoziogramm oder das Clustern (vgl. Merz-Grötsch 2010, 76 ff).

Bei der *Überarbeitung* von Texten spielt Rückmeldung durch andere eine große Rolle. Die Schreibkonferenz wird als methodisches Werkzeug der gegenseitigen Textkritik in den Unterricht eingeführt (vgl. Abraham 2014). Überarbeitungsprozesse und Rückmeldung mithilfe von Checklisten oder Schreibkonferenzen haben auch ihren Weg in den Schreibunterricht der Grundschule gefunden (vgl. Fix 2006, S. 178; Spitta 1992). Verfahren wie die Textlupe, die Fragelawine werden hier ebenfalls erwähnt (vgl. Baumann 2002, S. 108ff.; vgl. Fix 2006, S. 178). Innerhalb der Forschung gibt es jedoch Kritik an der Verbreitung von Checklisten im Deutschunterricht, die auf die Fokussierung einzelner Kriterien bei der Textüberarbeitung zielten (vgl. Fix 2006, S. 180). Es bestehe die Gefahr, dass die Kinder nur auf die Merkmale achteten, die sich auf der Liste befänden. Statt auf gelungene Aspekte konzentrierte sich der Blick auf ein Ideal, dem die Schüler entsprechen sollten (vgl. Jantzen 2010, S. 159; Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 122). In jüngster Zeit wird auch der Einsatz von digitalen Schreibumgebungen und Wikis bei der Überarbeitung von Texten erforscht (vgl. Schneider/Anskeit 2017, S. 285).

### *Integration von Rechtschreib- und Schreibförderung*

Das Schreiben im Anfangsunterricht ist mit einer doppelten Aufgabe konfrontiert: Einerseits muss er richtige Schreibungen thematisieren, andererseits gleichzeitig Schreibaufgaben stellen und in Textformen einführen (siehe dazu auch Kapitel 3 dieser Arbeit). Naumann und Weinhold bemerken kritisch, dass der Bereich Rechtschreiben in den Bildungsstandards einerseits dem Bereich Schreiben untergeordnet sei, andererseits jedoch wiederum selbst in mehrere Teilbereiche untergliedert sei und somit wie ein eigener Kompetenzbereich gewichtet sei (vgl. Naumann/Weinhold 2011, S. 185). Dieses „Schwanken in der Gewichtung“ (ebd.) sei symptomatisch für eine Kontroverse im wissenschaftlichen Diskurs über die Bedeutung von Rechtschreibkompetenzen. Auf der einen Seite fordere die Öffentlichkeit eine Verbesserung der Rechtschreibkompetenzen vehement ein und gebe diesem Kompetenzbereich damit eine starke Gewichtung (vgl. Naumann/Weinhold 2011, S. 185; Weinhold 2015, S. 29). Daneben stehe die *scientific community* vorwiegend fachdidaktischer Prägung, die vor einer Überbetonung der Rechtschreibung warne. In diesem Spannungsfeld bewege sich der Grundschulunterricht: Lehr-

---

kräfte seien damit konfrontiert, dass sie innerhalb des Texteschreibens zwei Kompetenzbereiche berücksichtigen müssten und die Lernerinnen und Lerner in beiden komplexen und in vielfältige Unterpunkte zerfallende Unterbereichen auf einen fortgeschrittenen Entwicklungsstand zu bringen hätten. Das Resultat sei, dass sich Lehrkräfte tendenziell immer für einen Kompetenzbereich zum Nachteil eines anderen entscheiden würden (vgl. ebd.). Inwiefern und ob sich eine stärkere Verzahnung von Schreiben und Rechtschreiben positiv auf konzeptionelle Schreibkompetenzen auswirken, ist laut Reichardt noch nicht empirisch geklärt. Jedoch sei davon auszugehen, dass eine Entlastung der Bemühungen des Schreibers um sprachliche Richtigkeit auch den konzeptionellen Aspekten von Texten zugutekommt (vgl. Reichardt 2015, S. 218). Als erwiesen könne Griebhaber zufolge jedoch angesehen werden, dass vieles Schreiben das Schreiben fördert, und dass ein abgeschlossener Erwerb von Rechtschreib-, Grammatik- und Wortschatzkenntnissen durch das Schreiben gestützt werden kann (vgl. Griebhaber 2006). Rechtschreib- und Schreibkompetenzen sollten „sich gegenseitig ergänzen und stützen“ (Bredel 2013). Rechtschreibnormen seien kein Selbstzweck, sondern kämen erst im Text als Hilfestellung für den Leser zur Anwendung (vgl. Weinhold 2015, S. 32).

## 2.4 Zusammenfassung

Es liegt nun eine wissenschaftliche Begriffsdefinition des Kompetenzbereichs *Texteschreiben* vor. Zudem wurde der Blick auf Ergebnisse der Schreibentwicklungsforschung geworfen. Anschließend wurden gängige Konzepte von Schreibunterricht vorgestellt, die bis heute klar in die Schulpraxis hineinwirken. Damit liegt ein theoretisches Fundament für die vorliegende Untersuchung vor, in der der Schreibunterricht einen zentralen Stellenwert hat. Vor dem Hintergrund von Kapitel 2 können zudem die Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrenden zum Schreiben und seiner Förderung in Kapitel 9.2 reflektiert werden.

Die Modelle von Becker-Mrotzek/Schindler (2007a) und Baurmann/Pohl (2011) zeigen die Komplexität der *Schreibkompetenz* und ihrer Teilkompetenzen auf. Es wird deutlich, dass sowohl Prozess- als auch Produktaspekte zum Tragen kommen. Der Begriff der *Schreibkompetenz* wurde mithilfe der Modelle von Baurmann und Pohl und von Schind-

---

ler und Becker-Mrotzek definiert. Damit wurde das theoretische Fundament für den Lernbereich *Schreiben*, dem sich die Interviews der vorliegenden Arbeit widmen, vorgestellt. Die vorgestellten Ansätze machen deutlich, dass die Fähigkeit, einen Text autonom und kompetent zu verfassen, eine Vielfalt an Teilkompetenzen einschließt. Diese beziehen sich sowohl auf den Schreibprozess als auch auf das Schreibprodukt. Der Schreiber muss sich am Leser orientieren, einen verständlichen Kontext schaffen, textsortenspezifische Konventionen beherrschen, den Text strukturiert aufbauen und lexikalische und syntaktische Mittel beherrschen, die den Text über die zerdehnte Kommunikationssituation hinweg nachvollziehbar machen. Das Produkt entsteht in einem Prozess, der Planung erfordert, die Fähigkeit verlangt, angemessen zu formulieren und schließlich selbst als Leser dem eigenen Text kritisch gegenüber zu treten. Der Leser muss außerdem in der Lage sein, einen verständlichen Text zu schaffen. Der Text muss das Vorwissen des Lesers im Blick haben und aus sich heraus verständlich sein. Er muss strukturiert und der Kommunikationssituation bzw. der Textsorte angemessen sein. Damit ist der Begriff der Schreibkompetenz geschärft und eine begriffliche Grundlage für die vorliegende Untersuchung geschaffen.

Die Frage danach, wie sich Schreibkompetenzen *entwickeln*, wird kontrovers diskutiert. Die Abfolge der Phasen der Schreibentwicklung nach Augst et al. geben einen Überblick, an welchen Schwierigkeiten Kinder sich im Verlauf der Grundschulzeit abarbeiten. Dennoch muss mit Blick auf die Bedeutung von Aufgabenstellungen, Schreibvorlagen und rezeptiven Erfahrungen berücksichtigt werden, dass Kinder nur durch das Schreiben von Texten schreiben und kompetente Anleitung lernen (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011). Beide in Kapitel 2.2 referierten Forschungsperspektiven stellen die klassische Stufung der Textsorten infrage, in der am Schulanfang nur narrative Texte geschrieben werden. Wesentlich ist mit Blick auf das schulische Schreiben auch, dass eine zu starke Orientierung an Kriterienkatalogen ohne Bezug auf die Funktion des Textes kritisch zu sehen ist bzw. dass viele Textnormen aus heutiger Sicht überholt sind und revidiert werden müssten (vgl. Augst 2010, S. 93; Feilke 2017). Der Diskurs um geeignete didaktische Konzepte und Methoden des Schreibunterrichts konnte hier nicht abschließend geklärt werden. Es zeigte sich in Kapitel 2.3 jedoch, dass das Schreiben im Anfangsunterricht vielfältige Anforderungen nicht zuletzt an die Lehrkraft stellt, die Schreibkompetenzen fördern will und eine einseitige Orientierung nur am Produkt, am Schreiber, am Leser oder am Prozess fragwürdig ist. Vielmehr müssen diese Perspektiven auf das Schreiben

---

integriert werden. Das Modell von Baurmann und Pohl (2011) bezieht alle diese Perspektiven in seine Definition von Schreibkompetenz mit ein.

Die vorgenommene Reflexion der fachdidaktischen Grundlagen des Schreibunterrichts und ihr Bezug auf die speziellen Gegebenheiten der Schreibförderung in der Grundschule helfen, die in dieser Arbeit untersuchten Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrenden über den Schreibunterricht der Grundschule zu verstehen (siehe auch Kapitel 9.2 dieser Arbeit). Die Vielfalt der Bereiche, die in den Schreibunterricht der Grundschule integriert werden müssen, spiegeln sich nicht zuletzt auch in den Bildungsstandards bzw. den Kerncurricula wider. Die curricularen Vorgaben, die das Schreiben im Grundschulunterricht fokussieren, werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

---

### 3 Schreiben in den Kerncurricula für Primarstufe und Sekundarstufe I

Selbst wenn Lehrkräfte die aktuellen curricularen Vorgaben nicht kennen sollten, sie wirken sich in jedem Fall auf den Unterricht aus. Lehrpläne erreichen nämlich auch über die Schulaufsicht, über Lehrerkonferenzen oder Veranstaltungen der Lehrerweiterbildung, über Schulbücher oder sonstige Lernmaterialien die Schule [...]. Lehrpläne ähneln Wegmarken, die kaum zu übersehen sind (Baurmann 1995, S. 51).

Nach den theoretischen, empirischen und konzeptionellen Grundlagen des Schreibunterrichts der Grundschule soll im Folgenden sein *institutioneller Rahmen* betrachtet werden. Es wird aufgezeigt, wie das Schreiben von Texten in den Kerncurricula und dem Rahmenplan für die Grundschule konzipiert ist und welche Inhalte für diesen Ausschnitt des Deutschunterrichts vorgegeben sind (Kapitel 3.1). Da es dieser Arbeit um eine Kontrastierung der Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrenden der Grundschule mit der der Lehrenden des Gymnasiums auf den Schreibunterricht der Grundschule geht, muss auch berücksichtigt werden, wie das Kerncurriculum des Gymnasiums bzw. der Lehrplan auf dem der Grundschule aufbaut. Deshalb nimmt Kapitel 3.2 einen Vergleich zwischen den Kerncurricula der beiden Schulformen vor und geht kurz auf die wesentlichen Unterschiede in den Lehrplänen ein. Zunächst werden Gliederung und Aufbau der Kerncurricula dargestellt. Diese sind in den Vorgaben für Primar- und Sekundarstufe identisch.

Für die Kerncurricula und Lehrpläne werden aus Gründen der Lesbarkeit im folgenden Kapitel Abkürzungen verwendet:

- GS 2011 = Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Deutsch.
- GY 2011 = Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Deutsch.
- GS 1995 = Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusministers vom 21.3.1995.
- Lehrplan G8 = Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe.

- 
- Lehrplan G9 = Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 13.

Bildungsstandards haben als institutioneller Handlungsrahmen für den Unterricht erstens die Funktion der *Orientierung* für Schüler, Eltern, Lehrende und die Schulen als Ganze. Zweitens bilden sie die Grundlage für Bildungsmonitoring und Evaluation (vgl. Klieme 2003 ebd.). Die Bildungsstandards sind die Reaktion auf die Ergebnisse der TIMMS-Studie 1997 und PISA 2000 (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011, S. 9; Klieme 2003, S. 11). Ihr Anspruch ist es, verbindliche und bundesweit einheitliche Standards vorzugeben, an denen sich die Lehrpläne der Bundesländer orientieren müssen (vgl. KMK 2005, S. 3). Bildungsstandards geben eine Orientierung für übergreifende Inhalte und Kompetenzziele für die schulinterne Schwerpunktsetzung. Die Implementation der Bildungsstandards wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt. Im Bundesland Hessen sind die Kerncurricula<sup>10</sup> maßgeblich:

Das neue Kerncurriculum für Hessen ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Wesentliches Merkmal und Anliegen seiner Konzeption ist die Darstellung eines kumulativen Kompetenzaufbaus von Jahrgang 1 bis zur Jahrgangsstufe 10 in einem einheitlichen Format. Im Mittelpunkt steht das, was alle Kinder und Jugendlichen am Ende ihrer schulischen Laufbahn (bzw. nach bestimmten Abschnitten ihres Bildungsweges) können und wissen sollen. Dies führt zur Beschreibung von Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt von allen Lernenden erwartet werden (GS 2011, S. 5).

Die Bildungsstandards für die entsprechende Schulstufe sind im jeweiligen Kerncurriculum „berücksichtigt und konkretisiert“ (ebd.). Das Kerncurriculum präzisiert die Bildungsstandards, die sogenannte *Könnenserwartungen* für das Ende eines bestimmten Bildungsganges festlegen.

---

<sup>10</sup> „Die Kerncurricula bilden seit dem Schuljahr 2011/2012 die curriculare Grundlage des Unterrichts in der Primarstufe und den Bildungsgängen der Sekundarstufe I“ Hessisches Kultusministerium: Hessische Kerncurricula. <https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene> (Abruf 8.6.2016).

---

Es gliedert sich wie folgt:

– *lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen*

Dabei handelt es sich um diejenigen Kompetenzen, die am Ende der vierten Klasse erworben sein sollen. Sie entsprechen den Bildungsstandards.

– *Inhaltsfelder* mit inhaltlichen Schwerpunkten und Schlüsselbegriffen, "die für das Verstehen von Bedeutung sind" (GS 2011, S. 5).

Diese beiden Aspekte "stehen in einem korrespondierenden Verhältnis zueinander: Kompetenzen werden – im Sinne vernetzten Lernens – an geeigneten Inhalten in lebensweltlich bedeutsamen Zusammenhängen erworben." (ebd.). Abbildung 3 zeigt die Einbettung der *Kompetenzbereiche* und *inhaltlichen Konzepte* in die übergeordneten *Inhaltsfelder* und *Bildungsstandards*.



Abbildung 3  
Bildungsstandards und Inhaltsfelder  
(GS 2011, S. 6).

In den hessischen Kerncurricula für die Grundschule und das Gymnasium wird der Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* dem Begriff *Mündlichkeit* zugeordnet, *Schreiben* dem Bereich *Schriftlichkeit*. Während im Lehrplan für die Grundschule (vgl. GS 1995) *Schreiben und Sprechen* ein gemeinsamer Anforderungsbereich sind, wird hier eine Trennung vorgenommen und *Schreiben* als eigenständige kommunikative Form gegenüber dem mündlichen Ausdruck konzipiert. Synergieeffekte zwischen den genannten Kompetenzbereichen werden erwähnt. Somit ist ein funktionaler Bezug des Kompetenzbereichs



*Lesen und Rezipieren* mit dem *Schreiben* im Konzept des Curriculums angelegt. Die *Inhaltsfelder* werden in übergeordnete *Leitperspektiven* eingeordnet.<sup>11</sup> Für diese Arbeit ist der Kompetenzbereich *Schreiben* mit seinen Inhaltsfeldern *Form und Gestaltung*, *Schreibstrategien* und *Schreibnormen* von Relevanz. Mit dem Aspekt der Schreibnormen wird auch die Rechtschreibung als Bestandteil des Texteschreibens behandelt (vgl. GS 2011, S. 15). Abbildung 4 veranschaulicht den Aufbau der Leitperspektiven, Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder.



Abbildung 4 Leitperspektiven und Inhaltsfelder (GS 2011, S. 15).

Auf Basis der Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche des Kerncurriculums sind in den Schulen schulinterne Curricula<sup>12</sup> zu erstellen (vgl. ebd., S. 6).

Wo das nicht geschieht, können Schulen sich weiterhin am Rahmenplan für die Grundschule orientieren (vgl. Hessisches Kultusministerium 2011). Die Lehrpläne des hessischen Kultusministeriums für die Grundschule und für das Gymnasium stammen aus dem Jahr 1995 bzw. 2010, sind also älter als Bildungsstandards und Kerncurricula. Insofern

<sup>11</sup> Zu den Leitperspektiven zählen im Kerncurriculum „Form und Gestaltung“, „Verständigung und Auseinandersetzung“ und „Norm und Wandel“ (GS 2011, S. 15).

<sup>12</sup> Die schulinternen Curricula der Schulen, an denen die für die vorliegende Studie interviewten Lehrenden arbeiten, lagen nicht vor. Deshalb wird im Folgenden das Kerncurriculum für das Land Hessen untersucht.

---

gibt es zwischen Rahmenplan und den Bildungsstandards keinen Bezug. Dennoch finden die Lehrpläne auch in dieser Arbeit Berücksichtigung, da einige der Interviewpartner durch ihre langjährige Unterrichtserfahrung den geringsten Teil ihrer beruflichen Laufbahn mit dem neuen Kerncurriculum aus dem Jahr 2011 gearbeitet haben (siehe Kapitel 6.3.3 dieser Arbeit).

### 3.1 Kerncurriculum und Rahmenplan für die Grundschule

#### *Kerncurriculum*

Das Schreiben wird im ersten und zweiten Schuljahr zunächst auf basale Schreibtechniken und erste kleinere Texte beschränkt (vgl. GS 2011, S. 26). Im Folgenden werden die Inhaltsfelder betrachtet, die bis zum Ende des vierten Schuljahres im Fokus stehen. Wesentlich am Inhaltsbereich der *Schreibformen* ist, dass sie sich am *Organonmodell* von Bühler (1999 (1934)) orientieren (vgl. Baumann/Pohl 2011). Es werden keine bestimmten Textformen aufgezählt, sondern aus der kommunikativen Funktion Schreibansätze angedeutet (*Schreibhandlungen*):

Formalisierte und adressatenbezogene Schreibformen orientieren sich an unterschiedlichen Funktionen: Ausdrucksfunktion (fiktionalen und nichtfiktionalen Erzählen, Reimen), Darstellungsfunktion (Beschreiben, Anleiten, Berichten) und Appellfunktion (Argumentieren) (GS 2011, S. 22).

Somit sind laut Kerncurriculum bereits bis zum Ende der Primarstufe alle wesentlichen kommunikativen Funktionen von Texten zu berücksichtigen und sämtliche Textsorten produktiv zu erschließen. Auch der Bereich der *Schreibstrategien* umfasst umfangreiche Könnenserwartungen bis zum Übergang in die Sekundarstufe. In der Grundschule stehen sich das „Drauflosschreiben“ (ebd.) und das Schreiben nach Plan, Textsortenmustern gegenüber.

---

Zentral sei hierbei vor allem, dass der Text kontextuell eingebunden ist:

Für eine Textplanung müssen Adressat und Verwendungszusammenhang geklärt sein. Der produktive Schreibprozess wird durch die Entwicklung von Schreibideen in Gang gesetzt. Beim Schreiben werden sprachliche und gestalterische Mittel verwendet. Nach dem Schreiben eines ersten Entwurfs wird dieser in Bezug auf Inhalt und Form an der jeweiligen Schreibaufgabe überprüft. Dabei sind Verständlichkeit und Wirkung zu berücksichtigen. Dieser wechselseitige Prozess zwischen prüfendem Lesen, Schreiben und Überarbeiten dient der Weiterentwicklung der Texte. Für das Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten gilt: Die Erstellung schriftlicher Planungshilfen, die Anwendung von Proben (Klang-, Verschiebe-, Ersatz-, Weglass-, und Erweiterungsprobe) sowie die kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Textvorlage unterstützen den Schreibprozess. Durch den Einsatz verschiedener Schreibmedien ergeben sich unterschiedliche Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten (GS 2011, S. 22).

Bezieht man diese Anforderungen auf das Kompetenzmodell von Baurmann und Pohl (2011) wird klar, dass sich hier Produkt- und Prozessperspektive überschneiden (siehe Kapitel 2.1 dieser Arbeit). Umfassende Planungs- und Überarbeitungskompetenzen, Antizipationskompetenz, Textgestaltungskompetenz und Kontextualisierungskompetenz werden am Ende der vierten Klasse vorausgesetzt. Zusätzlich zu diesen inhaltlich-konzeptionellen Kompetenzen müssen zudem *Schreibnormen* berücksichtigt werden. Dieses Inhaltsfeld bezieht sich nicht nur auf die Rechtschreibung, sondern in spezifischer Weise auf die Maßstäbe, die ein eigenständig verfasster Text in konzeptioneller Hinsicht erfüllen soll. Angemahnt wird ein auf den Text sinnvoll bezogener Gebrauch von orthografischen Normen, die durch das Einüben bestimmter Wörter und Strategien zur Kontrolle der Schreibung ein weiteres Kriterium bei der Überarbeitung des Textes sind:

Das Schreiben und Überarbeiten von Texten setzt voraus, dass die Lernenden in der Lage sind, eigene und fremde Texte im Hinblick auf Adressatenbezug und unter Berücksichtigung inhaltlicher und formaler Aspekte sowie der Lesbarkeit und Rechtschreibung zu beurteilen. Dabei wird der produzierte Text stets als Ganzes wahrgenommen, das heißt, die schriftsprachliche Korrektheit dient der inhaltlich-thematischen Aussage (GS 2011, S. 23).

Die Kompetenzerwartungen für das Ende der vierten Klasse, wie sie auch in den Bildungsstandards vorkommen, werden in Kapitel 3.2 thematisiert und dort im Rahmen der Synopse der Kompetenzentwicklung, die das Kerncurriculum für das Gymnasium vornimmt, diskutiert. Um die Darstellung der institutionellen Rahmenbedingungen des Schreibens in der Grundschule abzuschließen, wird im Folgenden der Rahmenplan für die Grundschule aus dem Jahr 1995 skizziert.

---

### *Rahmenplan für die Grundschule*

Der hessische Rahmenplan war gültig, bis 2011 das Kerncurriculum in Kraft trat. Da die interviewten Grundschullehrenden teilweise über zehn und mehr Jahre Berufserfahrung verfügen und große Teile ihres Berufslebens über an diesen Rahmenplan gebunden waren, wird er hier kurz vorgestellt (siehe auch Kapitel 6.3.3 dieser Arbeit). Der hessische Rahmenplan für die Grundschule nennt neben „grundlegender Bildung“ (GS 1995, S. 7) die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang zum Gymnasium als besondere Herausforderung für die Grundschule.

*Sprechen und Schreiben* umfasst gleichermaßen vielfältige *Sprachhandlungssituationen*, zu denen alle Fächer gleichermaßen Anlässe bieten. Diese sollen situativ initiiert und an authentische Situationen angeknüpft werden (vgl. ebd., S. 89). Die Anforderungsbereiche sind in der Grundschule nicht streng nach Fächern getrennt. Vielmehr fordert der hessische Rahmenplan ein fächerübergreifendes Arbeiten (vgl. ebd.). In jedem Fach finden sich Anlässe für unterschiedliche Schreibanlässe. Innerhalb eines Handlungsbereiches ist dabei der „Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache“ (ebd.) wichtig. Es wird hier also anders als im Kerncurriculum keine Trennung zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen vorgenommen. Besonders das Informieren bezieht sich hier auf die Verarbeitung von Informationen, informative Texte auch zu schreiben, ist nicht verbindlich verankert.

Es wird nun dargestellt, welche *Schwerpunkte* der Rahmenplan innerhalb der Handlungsbereiche setzt. Der Rahmenplan weist darauf hin, dass der Grundschulunterricht an literale Erfahrungen anknüpfen und wo diese fehlen, literale Erfahrung anbahnen solle (vgl. ebd., S. 96). Hierbei wird nicht zwischen rezeptiver, produktiver und mündlicher bzw. schriftlicher Erfahrung unterschieden. Mündliches Erzählen sei die zentrale Art und Weise, wie Kinder sich mitteilen, weshalb der Unterricht auch Gelegenheit zum mündlichen Erzählen geben solle (vgl. ebd.). Mündliches und schriftliches Erzählen werden im Rahmenplan, zumindest für den Schulbeginn, zusammengeschlossen. Auch die Bedeutung rezeptiver Erfahrung mit Texten (z. B. durch Vorlesen) wird betont und soll im Unterricht gefördert werden (vgl. ebd.). Situativ und in „konkurrenzfreier Atmosphäre“ solle die „Fähigkeit zum unterhaltsamen, spannenden, präzisen und chronologischen Erzählen“ (ebd.) angebahnt werden. Dies geschehe im dialogischen Erzählen in der Klasse. Das Geschichtschreiben unterscheide sich durch „ungleich höhere Anforderungen in Bezug

---

auf die Wahl der sprachlichen Mittel und die verbale Planung“ (GS 1995, S. 97). Der Lehrplan betont besonders, dass Kinder zum Schreiben angeregt werden sollen. Dies geschehe maßgeblich durch positive Erfahrungen mit dem Schreiben für sich selbst und die Reaktion anderer auf das Textprodukt. Wichtig sei, den Schreiber und seinen Text ernst zu nehmen und Möglichkeiten zur Veröffentlichung zu offerieren: „Schreibtexte sollen daher in der Regel zu Lesetexten für andere werden“ (ebd.). Auf diese Weise sollen erste Kriterien für Geschichten als sinnvolle gestalterische Mittel erkennbar werden. Mithilfe einer Schreibkonferenz sollen Kinder beispielsweise lernen, ihren Text zu überarbeiten in Hinblick auf Widersprüche in der Handlung, abwechslungsreiche Wortwahl, verständlich für den Leser schreiben, durch Satzumstellungen zu einer abwechslungsreichen Syntax gelangen etc. (vgl. ebd.). Insgesamt erscheint der Lehrplan vor der Orientierung an normativen Kompetenzerwartungen die Freude und Motivation zum Schreiben stärker als Lernziel in den Vordergrund zu stellen. Es ist deutlich eine Nähe zur leserorientierten Schreibdidaktik zu erkennen (siehe Kapitel 2.3). Wenn die kommunikative Handlung im Vordergrund steht und leitend ist für das Sprechen und Schreiben, dann überrascht auch nicht, dass hier Schreiben und Sprechen nicht getrennt aufgeführt werden.

Im dritten und vierten Schuljahr wird vermehrt auch das Bilden einer eigenen begründeten *Meinung* forciert. Im Vordergrund stehen Kompetenzen, die die Grundlage für viele in der weiterführenden Schule im Vordergrund stehende Textsorten wie Inhaltsangabe, Bericht, Protokoll, Erörterung bilden. Das Verfassen vollständiger Texte wird im Rahmenplan kaum berücksichtigt, mündlicher und schriftlicher Umgang werden nicht streng getrennt, sondern zusammengefasst als „spezifische Sprachhandlungsstrategien“. Zudem finden sich auch keine Hinweise auf typische Textsortenmerkmale (ebd., S. 103).

Welche Merkmale bei der rezeptiven Verarbeitung von *informativen Texten* im Vordergrund stehen, wird offengelassen. Der Umgang mit Sachinformationen nimmt großen Raum ein. Er beschränkt sich nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern es werden in allen Fächern wichtige Techniken (Notizen machen, Markieren, Präsentieren usw.) eingeübt und verwendet. Dabei ist allerdings das Schreiben eigener Berichte und Beschreibungen zwar genannt, jedoch unter den Begriff *Sprachhandlungsstrategien* dem mündlichen Agieren nebengeordnet und nicht weiter benannt, welchen Raum das eigene Textschreiben hier einnehmen soll – dies wird offenbar den Lehrkräften bzw. Schulen zur Wahl gestellt. Vielmehr wird hier deutlich, dass der Rahmenplan rezeptive, produktiv-

mündliche und produktiv-schriftliche, vollständige Texte und Notizenmachen als verschiedene Umgangsweisen mit demselben Problembereich sehen: Informationen selbstständig verarbeiten.

Die Hinweise für die sprachliche Gestaltung von Texten befinden sich im Bereich *Sprache untersuchen und richtig schreiben*. Sprachliche Gestaltungsmerkmale werden also wie in den Bildungsstandards, unabhängig von Textsorten aufgeführt. Es finden sich zwar Hinweise auf den Handlungsbereich *Erzählen* bzw. die Textsorte *Brief*, doch wird hier die sprachliche Gestaltung als eine Frage der Sprachkompetenz gesehen und weniger als inhaltliches Verständnis und als Gespür für die kommunikative Absicht von Texten behandelt. Unter der Überschrift *Systematische Aspekte für das Verfassen von Texten nutzbar machen* → *Erzählen und Geschichten schreiben* sollen neben einem intuitiven Erfassen von Satzenden Wortwiederholungen vermieden und neue Wörter erschlossen werden (vgl. GS 1995, S. 117). Die Verbindung zum informativen Texteschreiben wird hier nicht hergestellt: Nur Geschichten und erzählendes Schreiben werden offenbar als Gelegenheit explizit wahrgenommen, Sprache zu entdecken und die eigenen sprachlichen Mittel auszubauen.

### 3.2 Kumulativer Wissensaufbau als Anspruch

Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt auf dem Vergleich der Anforderungen, die das *Kerncurriculum* der Grundschule und dasjenige des Gymnasiums im Kompetenzbereich *Schreiben* vorsehen. Anschließend wird auf die Frage eingegangen, inwiefern die *Lehrpläne* von Grundschule und Gymnasium aufeinander aufbauen.

#### *Kumulativer Wissensaufbau in den Kerncurricula*

Zunächst ist festzuhalten, dass das Kerncurriculum für die Sekundarstufe I explizit den Anspruch formuliert, dass Grund- und Sekundarstufe ineinandergreifen sollen:

Von zentraler Bedeutung ist in diesem Kontext das Zusammenwirken der Grund- und weiterführenden Schulen. Denn nur durch eine verzahnte und aufeinander aufbauende Gestaltung der Lern- und Arbeitsprozesse, -methoden und -inhalte sind kontinuierliche Entwicklungen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen möglich. Gelingen kann dies, wenn die in der Grundschule vorgenommene Hinführung zu einer Lese-Schreib-Kultur im Deutschunterricht der weiterführenden Schule aufgegriffen und weiterentwickelt wird (GY 2011, S. 11).

Da in der vorliegenden Arbeit besonders die Inhalte des Schreibunterrichts im Vordergrund stehen, ist die Forderung eines inhaltlichen Zusammenwirkens von Primar- und Sekundarstufe hier von besonderer Relevanz. Es ist im Folgenden zu prüfen, inwiefern die beiden Kerncurricula dem selbst gesetzten Anspruch einer Verzahnung der Schreibkulturen beider Schulformen gerecht werden. Zunächst werden die *Schreibhandlungen* bzw. *Schreibformen*, *Schreibstrategien* und *Schreibnormen* verglichen, die in den Kerncurricula für Primar- und Sekundarstufe gefordert sind. Anschließend wird aufgezeigt, welche *Kompetenzerwartungen* jeweils zum Ende der Schulstufen bestehen.

Wie bereits erwähnt und in den einleitenden Erläuterungen dargelegt, ist die Unterteilung der Kerncurricula in Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche identisch. Für die fünfte und die sechste Klasse treten zu den *Schreibhandlungen* der Primarstufe einige Mindestanforderungen hinzu. In Tabelle 1 werden die *Schreibhandlungen*, die für das Ende der vierten, das Ende der sechsten und das Ende der achten Klasse vorgesehen sind, zusammengefasst und einander gegenübergestellt. Dabei werden für die Klassen sieben und acht lediglich diejenigen *Schreibhandlungen* benannt, die zu denen der 6. Klasse hinzutreten (vgl. GS 2011, S. 31).

bis Ende 4. Klasse	bis Ende 6. Klasse
fiktionales und nichtfiktionales Erzählen, Reimen (Ausdrucksfunktion), Beschreiben, Anleiten, Berichten (Darstellungsfunktion), Argumentieren (Appellfunktion)	fiktionales Erzählen, Reimen (poetische Schreibhandlungen), Erzählen, Beschreiben, Anleiten (kommunikative Schreibhandlungen), Dokumentieren, Zusammenfassen (reflexive Schreibhandlungen)
	bis Ende 8. Klasse
	Berichten, Informieren, Argumentieren

Tabelle 1 Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunktsetzungen (vgl. GS 2011, S. 31).

Die *Schreibhandlungen* (aus denen sich die *Schreibformen* als Muster für die Schreibabsicht ableiten) werden in den ersten Jahren der Sekundarstufe nicht umfangreicher. Die *Schreibhandlungen* der vierten Klasse teilen sich zwischen fünfter, sechster auf der einen und siebter und achter Klasse auf der anderen auf. Zudem kommen das Zusammenfassen und Dokumentieren sowie das Informieren im Gymnasium hinzu.

Die *Schreibstrategien* ähneln den Vorgaben für die Primarstufe, allerdings ist hier für die fünfte und sechste Klasse keine vorgeschriebene, besonders gewichtete Angabe zu finden. In den Klassen sieben und acht tritt dagegen das Überarbeiten mit dem Computer hinzu (vgl. GY 2011, S. 32). Im Bereich der *Schreibnormen* soll die Orthografie eine „dienende Funktion gegenüber der inhaltlich-thematischen Aussage“ (GY 2011, S. 33) erfüllen. Die genannten Inhaltsbereiche stellen die Mindestanforderungen für die jeweiligen Jahrgangsstufen dar. Ob bestimmte Inhalte in der fünften oder der sechsten bzw. der siebten oder der achten Klasse thematisiert werden schreibt das Kerncurriculum nicht vor.

Eine Gegenüberstellung der *Kompetenzerwartungen* für die vierte Klasse (hier orientiert an den Bildungsstandards) und die Sekundarstufe II nimmt das Kerncurriculum für die Sekundarstufe selbst vor. Abbildung 5 zeigt, dass ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau das Ziel des Unterrichts sein soll:

Bildungsstandards Jahrgangsstufe 4	Kompetenzerwartungen für den Übergang in die Sekundarstufe II (ÜSekII)
<p style="text-align: right;">→</p> <p>Die Kompetenzen bilden sich in Orientierung am Entwicklungsstand der Lernenden aus unter</p> <p><b>Zunahme</b></p> <p>der Komplexität</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des Lerngegenstandes,</li> <li>- der Problemstellung;</li> </ul> <p>der Komplexität und Anforderungshöhe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des produzierten Textes/Mediums,</li> <li>- des rezipierten Textes/Mediums;</li> </ul> <p>des Umfangs und der Komplexität</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des erforderlichen Kontext- und Orientierungswissens,</li> <li>- der notwendigen Analyse- und Reflexionsprozesse;</li> </ul> <p>der Selbstständigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in der Organisation von Gesprächs-, Schreib- und Leseprozessen,</li> <li>- in der Auswahl geeigneter Arbeits- und Lernmethoden,</li> <li>- in der Auswahl und Umsetzung geeigneter Erarbeitungs-, Überarbeitungs- und Prüfstrategien,</li> <li>- in der inhaltlichen, sprachlichen und ästhetischen Gestaltung von Texten/Medien, Rollenspielen usw.</li> </ul>	

Abbildung 5 Kompetenzentwicklung ab Grundschule (GY 2011, S. 45).



---

Die *Schreibnormen*, die am Ende der Sekundarstufe vorausgesetzt werden, sind in den Bildungsstandards für die vierte Klasse in Einzelheiten aufgefächert. Es sollen bis Ende des 4. Schuljahrs „geübte rechtschreibwichtige Wörter normgerecht [geschrieben werden]“, „Rechtschreibhilfen [genutzt]“, Strategien zur Kontrolle von Fehlern angewendet werden etc. Für die Sekundarstufe werden diese Aspekte nicht mehr benannt, sondern unter dem Hinweis „unter Verwendung geeigneter Hilfsmittel Grundregeln und Prüfstrategien zum normgerechten Schreiben anwenden“ zusammengefasst (ebd., S. 49). Es findet sich hier nicht im Eigentlichen ein Aufbau vom Leichten zum Schweren und es werden keine Lernschritte aufgezeigt, sondern es wird davon ausgegangen, dass die einzelnen Kompetenzerwartungen, die sich auf die verschiedenen Dimensionen der Rechtschreibung beziehen, in der Sekundarstufe selbstständig und unter Rückgriff auf Hilfsmittel angewendet werden können. Revision von Texten und adressatengerechtes Schreiben wird in beiden Stufen vorausgesetzt. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich des Aspekts *Texte alleine und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten*. Das ansprechende Schriftbild etc. wird in der Sekundarstufe vorausgesetzt. Für die vierte Klasse dagegen werden die Teilaspekte, die diese Anforderung enthält, im Einzelnen aufgefächert. Die Erwartungen für die Gestaltung und den Aufbau der Texte bzw. die angedeuteten Schreibformen unterscheiden sich nicht, für die vierte Jahrgangsstufe findet sich jeweils der Zusatz „unter Anleitung“, was darauf hindeutet, dass von Grundschulern noch nicht zu erwarten ist, dass sie die angegebenen Anforderungen selbstständig umsetzen können (siehe Abbildung 6).

Kompetenzbereich: Schreiben	
Bildungsstandards Jahrgangsstufe 4	Kompetenzerwartungen für den Übergang in die Sekundarstufe II (ÜSekII)
<b>Die Lernenden können Texte im Rahmen einer kommunikativen Schreibkultur dem Zweck und Thema entsprechend adressatengerecht gestalten und reflektieren.</b>	
<b>Texte alleine und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ für andere in gut lesbarer Handschrift schreiben,</li> <li>■ flüssig schreiben,</li> <li>■ Texte zweckmäßig und übersichtlich gestalten,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Texte lesbar und strukturiert schreiben,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ die Schreibabsicht und den Adressaten klären und daran orientiert die Schreibidee umsetzen,</li> <li>■ den eigenen Schreibprozess mithilfe von Schreibstrategien organisieren und strukturieren,</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ unter Anleitung Texte zu realen und fiktiven Ereignissen aus Schreibhandlungen aufbauen und dabei Textsortenmerkmale beachten,</li> <li>■ unter Anleitung Informationen aus einem oder mehreren Texten zusammenführen und zu einem eigenen Text verarbeiten,</li> <li>■ unter Anleitung Schreibwerkzeuge und Textverarbeitungsprogramme aufgabenbezogen einsetzen,</li> <li>■ Texte mithilfe elementarer sprachlicher Mittel gestalten,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Texte zu realen und fiktiven Ereignissen sowie konkreten und abstrakten Themen aus Schreibhandlungen aufbauen und dabei Textsortenmerkmale beachten,</li> <li>■ einen oder mehrere Ausgangstexte zu einem eigenen Text verarbeiten,</li> <li>■ Schreibwerkzeuge und Textverarbeitungsprogramme aufgabenbezogen einsetzen,</li> <li>■ Texte mithilfe sprachlicher Mittel sowie Mitteln der Satzverknüpfung inhaltlich, sprachlich und stilistisch stimmig gestalten,</li> </ul>

Abbildung 6 Synopse Kompetenzerwartungen *Schreiben* (GY 2011, S. 48)

In den genannten Anforderungsbereichen sollen Komplexität, Höhe der Anforderung, des Umfangs und der Selbstständigkeit zunehmen. Die Schritte des Aufbaus sind jedoch nicht erläutert.

Tabelle 2 Vergleich Lehrplaninhalte

Rahmenplan für die Grundschule	Lehrplan für 5. Klasse	Lehrplan für die 6. Klasse, GY (alle Angaben aus Lehrplan G8, S. 21)
<i>Sich informieren und sachbezogen verständigen (alle Angaben aus GS 1995, S. 102 f. bzw. 98 ff.)</i>	<i>Informieren (alle Angaben aus Lehrplan G8, S. 14; G8, S. 21)</i>	
<p><i>In Klassen 1 und 2</i></p> <p>Bericht, Beschreibung</p> <p>„[...] informative Texte <i>verfassen</i> [...] und <i>nutzen</i>.“: Merkzettel, Aushänge, Briefe, Rezepte, Anleitungen</p> <p>„berichten, beschreiben, referieren“</p> <p><i>In Klassen 3 und 4</i></p> <p>Brief: „Absender, Anschrift, Datum, Anreden, Grußformeln“</p> <p>„Gebrauchsanleitungen (Rezepte, Spielregeln, Bedienungsanleitungen) zu <i>verfassen und anzuwenden</i>.“ (GS 1995, S. 103 Hervorhebungen durch die Verfasserin)</p>	<p>„Informationen erfragen, Auskunft erteilen, Informationsquellen nutzen (Lexikonarbeit), [...] Informationen präsentieren, nachvollziehbar und genau beschreiben“</p>	<p><i>Berichten</i></p> <p>Wegbeschreibung, Tierbeschreibung, Gegenstandsbeschreibung, Vorgangsbeschreibung, Bastel-, Spielanleitung, Kochrezepte</p>
<i>Erzählen und Geschichten schreiben (alle Angaben aus Lehrplan GS, S. 98-100; Lehrplan G8, S. 14; S. 21)</i>		
<p><i>Ziele 1./2. Klasse:</i></p> <p>Dialogisches und folgerichtiges Erzählen, Adressatenbezug, unterschiedliche Schreibfunktionen</p> <p><i>Ziele 3./4. Klasse</i></p> <p>Chronologisch, spannend, präzise Erzählen, Aufbau, Spannungsbogen, Zeitformen, Verwendung verschiedener Textformen</p> <p><i>Von Erlebnissen erzählen</i></p> <p><i>Nach Vorgaben erzählen</i></p> <p><i>Geschichten erfinden</i></p> <p><i>Tagebuch und Briefe schreiben</i></p>	<p><i>Erzählen von Erlebnissen</i></p> <p>„Aufbau und sprachliche Mittel von Erzählungen, auch nach Vorgaben: Themen oder Reizwortkette, Erweitern eines vorgegebenen Textteils, kreative Ausgestaltung eines Erzählkerns“.</p> <p><i>Bildergeschichten, Phantasiegeschichten</i></p> <p>„u. a. Schreiben zu Bildern“</p>	<p><i>Nacherzählen mit veränderter Perspektive</i></p> <p><i>Erzählen nach literarischen Mustern und Bildvorlagen</i></p> <p>„z. B. Fabeln, Münchhausen-, Eulenspiegel- und Lügengeschichten“</p>

---

*Knüpfen Rahmenplan der Grundschule und Gymnasiallehrplan aneinander an?*

Der Lehrplan für das Gymnasium<sup>13</sup> und der Rahmenplan für die Grundschule unterscheiden anders als die Kerncurricula nicht zwischen *Sprechen* und *Schreiben*. Sofern nicht explizit darauf hingewiesen wird, sind die Anmerkungen also immer bezogen auf mündlichen *und* schriftlichen Ausdruck.

Ähnlich wie im Kerncurriculum für die Sekundarstufe findet sich auch im Lehrplan für das Gymnasium der Hinweis, dass an den Unterricht der Grundschule angeknüpft werden soll:

Der Deutschunterricht in der Jahrgangsstufe 5G baut auf dem der Grundschule auf und setzt dessen Inhalte, Fertigkeiten und Fähigkeiten voraus. Im ersten Halbjahr der Klasse 5G ist dennoch darauf zu achten, dass die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in allen drei Arbeitsbereichen auf einen etwa gleichen Stand zu bringen sind (Lehrplan G8, S. 14).

Tabelle 2 zeigt Auszüge aus den Vorgaben für den Sprachhandlungsbereich *Sprechen und Schreiben* für die Klassen eins bis sechs im Vergleich.

Der Vergleich der Lehrpläne von Grundschule und Gymnasium in zeigt, dass die Inhalte nur eingeschränkt aufeinander aufbauen. Während im Lehrplan für die fünfte Klasse im Bereich *Informieren* weder spezifische Schreibformen aufgliedert noch zwischen mündlichem und schriftlichem Informieren unterschieden wird, berücksichtigt der Rahmenplan für die Grundschule bereits das *Schreiben* von Berichten, Beschreibungen und Rezepten:

***Gesprächs- und Textformen*** wie "der Bericht" oder die "Beschreibung" sind ***zweck-, ziel- und produktorientiert*** in den Handlungsprozeß integriert (GS 1995, S. 102).

In diesem Bereich werden im Rahmenplan für die Grundschule vielfältige Textformen aufgefächert. Das Sachtextschreiben nimmt ebenso viel Raum ein wie die Anmerkungen zum Schreiben erzählender Texte. Im Lehrplan für die fünfte Klasse dagegen ist das Schreiben von *Geschichten* gegenüber dem Informieren im Lehrplan dominant. Somit

---

<sup>13</sup> Der neue Lehrplan von 2010 für das achtjährige Gymnasium und derjenige für das neunjährige unterscheiden sich inhaltlich für Klasse fünf und sechs nur geringfügig (vgl. Lehrplan G9, S. 20; Lehrplan G8).

---

entsteht im Verhältnis zu den Vorgaben der Grundschule ein Bruch: Erst in der sechsten Klasse werden Bericht, Personenbeschreibung als Schreibformen wieder aufgenommen.

In Bezug auf das Schreiben von *erzählenden* Texten wird nicht deutlich, inwiefern die Inhalte der Klassen fünf und sechs auf diejenigen der Grundschule aufbauen. Die Anmerkungen zu den *Zielen* sind im Rahmenplan für die Grundschule ausführlicher. Konkrete Anforderungen wie der Spannungsaufbau oder das präzise Erzählen werden genannt. Aus den zusammenfassenden Anmerkungen „Aufbau und sprachliche Mittel von Erzählungen“ (Lehrplan G8, S. 14) geht nicht hervor, inwiefern hier an das Schreiben in der Grundschule angeknüpft werden soll.

### 3.3 Zusammenfassung

Im Vergleich zum Rahmenplan stellen Kerncurriculum und Bildungsstandards hinsichtlich des zugrundeliegenden Konzepts von Schreiben eine Fortentwicklung dar. Der Leitfaden zum Kerncurriculum, der Erläuterungen für Lehrende und Schulen enthält, nimmt sogar direkt Bezug auf neuere schreibdidaktische Publikationen (vgl. Leitfaden Kerncurriculum Sek I).<sup>14</sup> Während der Rahmenplan noch keine Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vornimmt und vor allem die Orientierung am Leser und am kommunikativem Kontext betont, wird in den Kerncurricula eindeutig in spezifische Anforderungen des Texteschreibens und des mündlichen Ausdrucks unterschieden. Besonders bei den Sachtexten wird im Rahmenplan für die Grundschule noch nicht zwischen dem Umgang mit informativen Texten, der Verarbeitung von Sachinformationen und dem Verfassen eigener informativer und instruktiver Texte getrennt. Im Kerncurriculum dagegen sind vielfältige *Schreibformen* vorgesehen, die zwar in Bezug zu ihrer kommunikativen Funktion stehen, jedoch einen eigenen genuin textuellen Eigenwert besitzen.

Die Schreibdidaktik wirft einige kritische Schlaglichter auf die Bildungsstandards – und damit indirekt auch auf das hessische Kerncurriculum, das sich an die Bildungsstandards anlehnt. Da die Bildungsstandards und das Kerncurriculum letztlich auf die Evaluation von Unterricht zielen und überprüfbare einheitliche Leistungskriterien formulieren, birgt die Kompetenzorientierung die Gefahr, dass Unterricht sich stark auf Schreibprodukte

---

<sup>14</sup> erwähnt werden u. a. Abraham (2005); Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald (2005), Becker-Mrotzek (2006).

---

konzentriere (vgl. Weinhold 2014, S. 151). Weinhold merkt an, dass sich der Schreibprozess nicht unmittelbar in Kompetenzen formulieren lasse:

Inwiefern ist etwa ‚sprachliche Mittel sammeln‘ oder ‚nach Anregungen eigene Texte schreiben‘ eine Kompetenz und was ist an Kompetenzen gefordert, um einen Schreibprozess ‚selbstständig‘ zu ‚gestalten‘? (ebd., S. 150).

Mit Bezug auf Fix (2007) merkt Weinhold an, dass eine Output-Orientierung, die auf klar überprüfbare Kriterien am Textprodukt zielt, die Gefahr birgt, dass sich der Schreibunterricht wieder stärker an althergebrachten schulischen Textsorten orientiere (vgl. Weinhold 2014, S. 151).

Zudem seien die Bildungsstandards für die Grundschule zu sehr an einem zu erreichenden Niveau orientiert und gingen zu wenig auf die spezifischen Bedingungen des Lernens von Schreibnovizen ein. Ein Unterschied zu den Bildungsstandards der Sekundarstufe sei damit kaum auszumachen (vgl. Weinhold 2014, S. 150; Baurmann/Pohl 2011). Es seien zwar vielfach aktuelle Perspektiven der Schreibdidaktik berücksichtigt worden. Jedoch lege beispielsweise die Erwähnung der Teilprozesse des Schreibens nahe, dass es sich hierbei um ein Nacheinander und nicht um einen rekursiven Prozess handle (vgl. Baurmann/Pohl 2011). Auch das Fehlen von Vorschlägen von konkreten Schreibenanlässen wird kritisch gesehen (vgl. ebd., S. 76). Auch seien die Zielvorstellungen für das Texteschreiben am Ende der Grundschule hoch (vgl. Becker-Mrotzek 2014a). Der Einbezug von *Schreibnormen* in den Überarbeitungsprozess, der zu inhaltlichen Aspekten hinzutritt erfordere ein Beherrschen des gesamten Repertoires von Profischreibern (vgl. Naumann/Weinhold 2011, S. 200; Baurmann/Pohl 2011, S. 75).

Wie bereits erwähnt, bezieht das Kerncurriculum sich auf einen kumulativen Wissensaufbau und fordert ein Ineinandergreifen der Primar- und Sekundarstufe hinsichtlich Arbeitsweisen, Inhalten und Methoden im Schreibunterricht. Diese Forderung spiegelt sich in den Inhaltsfeldern und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen wider. Einzelne Lernschritte innerhalb der Schreibformen, Schreibnormen und Schreibstrategien zeigt das Kerncurriculum nicht auf, da es lediglich die im mindesten zu erreichenden Kompetenzen formuliert. Die Synopse der Kompetenzerwartungen für Primar- und Sekundarstufe I hat gezeigt, dass bereits in der Grundschule eine Vielfalt an Schreibformen und Schreibstrategien gefordert sind. In der Sekundarstufe I treten nur wenige Textformen hinzu – die Kerncurricula unterscheiden sich also kaum nach der Seite ihrer Inhalte. Inwiefern ihre Komplexität und ihr Umfang zunehmen sollen, wird nicht erwähnt, dies zu definieren

---

bleibt den Schulen bzw. den Schulbuchverlagen überlassen. Vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Forschungsperspektiven, die in Kapitel 2 aufgezeigt wurden, ist der Ansatz begrüßenswert, dass in beiden Schulformen beinahe sämtliche Schreibhandlungen vorgesehen sind und von Anfang an in der gesamten Bandbreite geschrieben wird. So werden im Kerncurriculum der vierten Klasse alle Schreibformen angeführt, die sich aus allen Bereichen sprachlicher Handlungen speisen: Ausdrucks-, Appell- und Darstellungsfunktion werden anhand der dazugehörigen Schreibformen (Erzählen, Berichten, Beschreiben, Anleiten und sogar Argumentieren) berücksichtigt (vgl. GS 2011, S. 22). Allerdings ist diese Fortführung nur in Ansätzen konsequent umgesetzt. Angesichts der Fülle der behandelten Inhalte, setzt das Kerncurriculum für die gymnasiale Sekundarstufe I Schwerpunkte für die einzelnen Klassenstufen, die jedoch nie die Behandlung sämtlicher anderer Schreibformen gänzlich ausschließen. Diese Bandbreite wird im Kerncurriculum der gymnasialen Sekundarstufe somit einerseits prinzipiell fortgesetzt, andererseits werden hier in Klasse 6 das Erzählen, Anleiten und Beschreiben besonders hervor gehoben (vgl. GY 2011, S. 32). Das Berichten wird erst in Klasse sieben und acht wieder aufgegriffen (vgl. ebd., S.42).

Der Anspruch eines stetigen Wissensaufbaus ist im Kerncurriculum dennoch besser umgesetzt als in den Lehrplänen für die Grundschule und Gymnasium. Somit stellt es in Bezug auf einen bruchlosen Schreibunterricht eine Fortentwicklung dar.

Den Bedingungen eines Gelingens des Überganges von der Grundschule in die (gymnasiale) Sekundarstufe widmet sich die Übergangsforschung. Diese ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

---

## 4 Schulische Übergänge in der empirischen Bildungsforschung

Unser Leben wird ständig begleitet von Übergängen [...]. Das ganze Leben ist ein Anfangen und Beginnen, ein Verlassen, Ausscheiden und Abschiednehmen (Meidinger 2010, S. 19).

Das vorliegende Kapitel widmet sich aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung dem Problembereich des Übergangs von der Grundschule ins Gymnasium. Zunächst werden die Eckdaten vorgestellt, die die Bedeutung schulischer Übergänge unterstreichen, und es wird auf die Unterschiede der Lernbedingungen in Grundschule und Gymnasium eingegangen. Es werden zudem wissenschaftliche Definitionen von Übergängen diskutiert. Anschließend stellt Kapitel 4.1 Studien vor, die die Sicht von Schülern auf den Übergang aufzeigen. In Kapitel 4.2 werden Studien zur Sicht und Zusammenarbeit von Lehrenden vorgestellt, die Übergänge an einer abgebenden oder einer aufnehmenden Schule begleiten.

### *Der Übergang von der Grundschule ins Gymnasium: Rahmenbedingungen und Daten*

Neben dem Übergang von der Elementar- in die Primarstufe, dem Eintritt von der Schule in den Beruf oder der Universität prägt der Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule den Lebensweg nachhaltig. In Deutschland wechseln im Jahr mehr als 700 000 Kinder an eine weiterführende Schule (vgl. Meidinger 2010, S. 19). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist in Deutschland verpflichtend. Er betrifft alle Kinder eines gewissen Alters (in den meisten Bundesländern nach der vierten Klasse, in Berlin und Brandenburg nach der sechsten Klasse) (vgl. Equit/Ruberg 2012, S. 6; Koch 2008, S. 577; zu den Regelungen im Einzelnen vgl. KMK 2015).<sup>15</sup> Der Zeitpunkt und die Einteilung in die drei unterschiedlichen Bildungswege ist histo-

---

<sup>15</sup> Das Konzept des Überganges, seinen Zeitpunkt und die Praxis der Selektion im deutschen Bildungssystem wird vonseiten einiger, hier nicht näher ausgeführter Forschungsbeiträge zudem grundsätzlich infrage gestellt (vgl. Weitzel 2004, S. 107; Wischer/Schulze 2012). Eng verknüpft mit der Frage nach Veränderungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten ist auch die komparative Sicht der unterschiedlichen Übergangsmodalitäten auf internationaler Ebene (vgl. Kiper 2012, S. 49).



---

risch gewachsen und gründet nicht in den Stufungen der kognitiven und emotionalen Entwicklung der Lernenden (vgl. Equit/Ruberg 2012, S. 6). Im Bundesland Hessen, das in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht, obliegt die Entscheidung für die Schulform nach der vierten Klasse den Eltern. Die Schule gibt eine Empfehlung ab, die die Eltern jedoch nicht bindet (vgl. Kropf/Gresch/Maaz 2010, S. 407).

Die veränderten Lernbedingungen, mit denen die Kinder im Gymnasium konfrontiert sind, beziehen sich auf mehrere Ebenen:

- den *sozialen Bereich*: Es müssen neue Beziehungen aufgebaut werden, alte Beziehungen gehen verloren, es erfolgt ein Wechsel vom Klassenlehrer- zum Fachlehrerprinzip.
- die *Rahmenbedingungen*: Das Schulgebäude ist größer, der Schulweg ist anders, die Schulzeit dauert länger.
- den *Leistungsbereich*: Der Leistungsdruck und das Anforderungsniveau erhöhen sich, es kommt zu einer stärkeren Orientierung an sozialen Bezugsnormen, zu leistungshomogeneren Klassen (Schürer/Harazad/van Ophuysen 2006, S. 90).

Der Grundschule wird ein „pädagogische[r] Leistungsbegriff“ (Denner/Schumacher 2004, S. 64) zugeschrieben. Hier gehe es nicht um den messbaren Lernerfolg, „sondern vielmehr um die Weckung der kindlichen Leistungsfreude und Leistungsbereitschaft, [sic!] sowie um die Ausbildung der kindlichen Zuversicht in das eigene Leistenkönnen“ (ebd.). Der Übergang in die weiterführende Schule dagegen konfrontiere die Lernenden mit fachinhaltlich geprägten Anforderungen (vgl. ebd., S. 65). Durch die enge Bindung an die Lehrperson könne außerdem mehr auf die individuellen Voraussetzungen beim Lernen eingegangen werden (vgl. Järvinen et al. 2012, S. 209). Neben den emotionalen Faktoren veränderten sich in der Sekundarstufe auch die Arbeitsweisen. Laut Koch unterscheide sich die Gestaltung des Unterrichts nach dem Übergang erheblich von der der Grundschule (vgl. Koch 2001, S. 154). So weise die Befragung von Lehrerinnen und Lehrern darauf hin, dass in der Grundschule das autonome Lernen der Kinder gefördert werde, während im Gymnasium der Lehrer im Mittelpunkt stehe (vgl. Koch 2001, S. 154; Racherbäumer 2014, S. 74). Nach Aussage der von Koch interviewten Grundschullehrkräften ist der Grundschulunterricht gekennzeichnet „von gemeinschaftlichen und individuellen, gelenkten und selbstgesteuerten Arbeitsformen [...], die nach den jeweiligen Erfordernissen eingesetzt werden“ (Koch 2001, S. 101). Im Gymnasium dominiere dagegen der Frontalunterricht u. a. deshalb, weil die Zeit für offenere Unterrichtsformen fehle

---

(vgl. Koch 2001, S. 102). Diese Umstellung nähmen die Schüler auch wahr (vgl. Büchner/Koch 2001, S. 62). Die Forschung ordnet den beiden Stufen also unterschiedliche und nahezu entgegengesetzte Prinzipien zu, die vor allem Arbeitsweisen und Orientierung an der emotionalen Entwicklung der Schüler betreffen.

### *Übergänge als kritische Lebensereignisse*

Während die frühe Übergangsforschung sich vor allem der Frage widmete, wie die Übertrittszahlen ans Gymnasium erhöht werden können, steht heute die Gestaltung des Übergangs und der Umgang der Schüler mit diesem im Vordergrund des Forschungsinteresses (vgl. Koch 2008, S. 580). Die Übergangsforschung gliedert sich im Wesentlichen in drei Forschungsperspektiven.<sup>16</sup> Die erste nimmt die Frage nach dem *Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und sozialer bzw. sprachlicher Herkunft* und damit in Zusammenhang stehenden institutionellen Faktoren in den Blick (vgl. ebd., S. 580). Der Übergang wird hier aus institutionell-struktureller Sicht betrachtet, wobei „insbesondere die Selektionswirkung von kulturellen und staatlichen Normierungen und Steuerungsmechanismen“ (ebd., S. 587) fokussiert wird. Darin eingeschlossen ist mit Liegmann die Frage nach der „leistungsgerechte[n] Passung“ (Liegmann 2014, S. 35) zwischen dem Schüler und der gewählten Schulform im Zusammenhang mit den „strukturelle[n] und akteurspezifische[n] Bedingungen“ (ebd.), die auf diese Passung einwirken (vgl. zusammenfassend Koch 2008). Eine weitere Forschungslinie untersucht, wie der Übergang und seine strukturellen Rahmenbedingungen auf die beteiligten Akteure des Übergangs einwirken (vgl. Koch 2008, S. 583; Liegmann 2014, S. 35). Damit wird der Übergang aus einer subjektiven und in Bezug auf die Schüler *biographischen* Perspektive beleuchtet (vgl. Koch 2008, S. 587). Mit Koch lassen sich wissenschaftliche Studien der schulpädagogischen Forschung und *praxisnahe Projekte* bzw. Handreichungen und Materialien einer dritten Gruppe von Literatur zuordnen, die die konkrete Gestaltung des Übergangs, z.T. auch in Bezug auf ein bestimmtes Unterrichtsfach untersuchen bzw. begleiten und verbessern sollen (vgl. ebd., S. 585). Hier lassen sich auch Untersuchungen einordnen, die sich mit der *Sicht von Lehrkräften auf den Übergang* und dessen Gestaltung widmen (vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989; Koch 2001).

---

<sup>16</sup> Die empirische Bildungsforschung hat u. a. folgende bedeutende Studien hervorgebracht: Schulleistungsstudien, wie IGLU und KESS, TIMSS-Übergangsstudie, BIKS u. a. (vgl. Liegmann 2014, S. 35).

---

Die Übergangsforschung schlägt unterschiedliche Definitionen des Begriffes *Übergang* vor. Für die vorliegende Arbeit erschien es sinnvoll, sich nicht einer Sichtweise auf den Übergang anzuschließen, die ihn „als Bedrohung, Bruch oder Diskontinuität im Lebenslauf“ (Koch 2008, S. 577) charakterisiert. Denn Übergänge lassen sich auch als „ausichtsreiche neue Perspektiven“ (Meidinger 2010, S. 20) betrachten, denen der „Zauber des Neuanfangs“ (ebd., S. 19) innewohnt (vgl. auch Koch 2008, S. 583). Ein wertneutraler Begriff, der die Möglichkeit zur aktiven Gestaltung dieser schulischen Schnittstelle einschließt, erscheint geeigneter. Die empirische Bildungsforschung beschreibt schulische Übergänge meist als *kritische Lebensereignisse* (vgl. Filipp 1995b, S. 583; zusammenfassend Koch 2008). Kritische Lebensereignisse sind Ereignisse, die „das Individuum in die Situation versetzen, mit einer veränderten Umwelt umgehen zu müssen bzw. erneut ein Gleichgewicht zwischen Sich und der Umwelt herzustellen“ (Järvinen et al. 2012, S. 209). Der Begriff des *kritischen Lebensereignisses* ermöglicht es auch, die Bedingungs- und Gelingensfaktoren schulischer Übergänge einzubeziehen: Die Betrachtung solcher Ereignisse berücksichtige Filipp zufolge also auch die Untersuchung des „aktiven Umgang[s] der Person mit diesen Ereignissen“ (Filipp 1995a, S. 9). Eine Erforschung von kritischen Lebensereignissen zielt auf Maßnahmen, die den Umgang des Individuums mit herausfordernden Situationen erleichtert (vgl. ebd., S. 45). Die Definition des Lebensereignisses *Übergang* als Herausforderung lege noch nicht fest, wie gut diese bewältigt wird und ob sie sich nicht sogar positiv auf den weiteren Lebensweg auswirkt (vgl. van Ophuysen 2006, S. 77). In ähnlicher Weise impliziert auch der Begriff *Transition*, dass es sich beim Übergang um eine Veränderung handelt, die das Potenzial für positive und negative Entwicklungen gleichermaßen enthält (vgl. Mackowiak 2012, S. 21).

---

Das spezifische Lebensereignis *schulischer Übergang* fordere nicht nur die betroffenen Schüler heraus:<sup>17</sup>

Ein gelingender Übergang für den Einzelnen verweist implizit auch auf die Partizipation weiterer Akteure. So stellt der Übergang eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe nicht nur für die Schüler/-innen, sondern für alle davon betroffenen Akteure aus Familie und Schule dar (Järvinen et al. 2012, S. 210).

Nicht nur in Hinblick auf die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg,<sup>18</sup> sondern gerade auch für die Gestaltung des Übergangs seien Lehrkräfte gefordert: Die bruchlose Gestaltung von Übergängen werde als wichtiger Faktor von Schulentwicklungsprozessen und die Professionalisierung von Lehrkräften von Grund- und weiterführenden Schulen angesehen (vgl. Koch 2008, S. 589).

Im Folgenden wird aufgezeigt, worin die zentralen Veränderungen in der weiterführenden Schule gegenüber der Grundschule bestehen, mit denen ein Kind nach dem Übertritt konfrontiert ist. Anschließend werden grundlegende theoretische Überlegungen und für diese Arbeit relevante Forschungsergebnisse skizziert, die den Übergang insbesondere in Hinblick auf die Lernbiographie von Schülern fokussieren. Letzteres ist besonders in Hinblick auf den Einfluss der Gestaltung des Übergangs durch die Lehrenden auf die Bewältigung des Übergangs relevant.

---

<sup>17</sup> Auch für Eltern ist insbesondere durch die in einigen Bundesländern entscheidenden Schullaufbahnentscheidung der Übergang mit „[einer] der schwierigsten Entscheidungen [...] [verbunden], die sie für ihr Kind treffen müssen“ (Koch 2008, S. 578). Da diese Arbeit die *Lehrenden* als Gestalter des Übergangs fokussiert, wird auf die *Rolle der Eltern* hier nicht näher eingegangen.

<sup>18</sup> In Bayern gilt die Übertrittsnote, in anderen Bundesländern spielen Gymnasialempfehlung und Elternwunsch eine mehr oder weniger große Rolle für die Übergangsentscheidung. In Hessen ist die Übergangsentscheidung maßgeblich. Die Schule gibt eine Laufbahneempfehlung ab und berät die Eltern bei Ablehnung, die Entscheidung obliegt jedoch den Eltern (vgl. zu den Übergangsbestimmungen der Bundesländer KMK 2015). Da die Konstituenten und Bedingungen von Übergangsentscheidungen nicht das Thema dieser Arbeit sind, finden entsprechende Studien hier keine Berücksichtigung.

---

#### 4.1 Schulische Übergänge im Erleben von Schülerinnen und Schülern

Im Folgenden werden empirische Studien vorgestellt, die Gegebenheiten und Auswirkungen des Übergangs von der Grundschule ins Gymnasium näher beleuchten. Sie stellen dar, inwiefern beim Übergang von einer Problematik gesprochen werden kann, und vor allem, worin seine Gelingensbedingungen bestehen. Da die vorliegende Arbeit nicht die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern, sondern die Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrenden thematisiert, werden die Ergebnisse der folgenden Studien nur insoweit skizziert, als diese die zentrale Bedeutung einer Gestaltung des Übergangs durch die Lehrenden beider Schulstufen aufzeigen.

Die nun erläuterten Studien der Übergangsforschung kommen zu dem Ergebnis, dass die positive oder negative Wahrnehmung des Übergangs durch Schülerinnen und Schüler von der *Gestaltung des Übergangs* abhängt. Die befragten Kinder nahmen große Umstellungen in der neuen Schule wahr, die sich jedoch nicht im eigentlichen Sinne als „Sekundarstufenschock“ auswirkten bzw. auswirken müssten (vgl. Büchner/Koch 2001, S. 48). Was lässt sich nun den Studien, die die Sicht der Schüler auf den Übergang und dessen Bewältigung darstellen, hinsichtlich der Gelingensbedingungen entnehmen, die die Autoren aus ihren Ergebnissen folgern?

Mitzlaff und Wiederhold, die in ihrer Studie 300 Kinder befragten, stellten fest, dass den Schülern wichtig sei, dass sie in der weiterführenden Schule einen Lehrer finden, zu dem sie Vertrauen fassen können. Häufig fehle den Kindern in der weiterführenden Schule die emotionale Bindung, die sie mit dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin in der Grundschule hatten (vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 25). Für die Wahrnehmung der eigenen Leistungen besitze die erste Klassenarbeit wiederum einen besonderen Stellenwert für das Selbstvertrauen (vgl. ebd., S. 28). Sowohl gute als auch schlechte Noten würden von den Schülern als Indikator dafür gesehen, ob sie in der neuen Schule richtig sind (vgl. ebd., S. 29). In Hinblick auf die Wahrnehmung der Arbeitsweisen zeige sich, dass Schüler in der sechsten Klasse den Unterricht eher lehrerzentriert und weniger schülerorientiert erlebten, während es in der vierten Klasse umgekehrt sei (vgl. Büchner/Koch 2001, S. 62).

---

Die Kinder gäben auch an, dass sie nun mehr Zeit investieren müssten, um mit dem Schulstoff Schritt halten zu können und dass die Hausaufgaben mehr Zeit in Anspruch nähmen (vgl. Büchner/Koch 2001, S. 47).

*Bedeutung von positiven Erfahrungen mit Lerninhalten und -anforderungen für ein positives Übergangserleben*

Zu differenzierteren Ergebnissen kommt die folgende Studie, die aufzeigt, wie Erwartungen an den Übergang und positive Erfahrung bzw. Sekundarstufenschock zusammenhängen. Die Studie von Helsper et al. (2012) untersucht in einer qualitativen Längsschnittstudie die Biographien von Schülerinnen und Schülern von der vierten bis zur siebten Klasse. Die Autoren schlussfolgern aus ihren Ergebnissen:

Positive Übergangserfahrungen übersetzen sich also auch längerfristig in positive schulische Verläufe und Passungskonstellationen, wenn die positive Übergangserfahrung sich gerade aus Kernzonen und -anforderungen des Schulischen speist: Fachinhalten, Lernaufforderung und Leistungsansprüchen. Sie verkehren sich bzw. münden in spannungsreiche und problembelastete Passungskonstellationen ein, wenn sich die anfänglichen positiven Übergangserfahrungen eher aus peripheren Bereichen des Schulischen speisen [...] bzw. daraus, dass die Schule möglichst wenig oder zumindest nur sehr moderat Schule ist (ebd., S. 157).

Die dargestellten Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass positive Erfahrungen bezüglich der Lerninhalte und Anforderungen, die Schüler als bewältigbar erleben, zentral sind, wenn ein Sekundarstufenschock vermieden werden soll. Positives Übergangserleben wird dann ermöglicht, wenn es der neuen Schule gelingt, positive Lernerfahrungen anzubahnen, die sich aus Unterrichtsinhalten speisen.

Andere Studien weisen nach, dass es für das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler des Weiteren eine große Rolle spielt, welche *Bezugsnormen* die Lehrkraft heranzieht, ob sie individuelle Fortschritte betont oder den Vergleich mit Mitschülern in den Vordergrund stellt (vgl. Roos et al. 2013, S. 204). Es zeigt sich hier in Ergänzung der oben genannten Studien, dass die Lehrkraft als Gestalter der *Lerngelegenheiten* für die Begleitung der Übergangserfahrungen eine wichtige Rolle spielt. Grundsätzlich könne angenommen werden, dass ein Zusammenhang zwischen *Übergangserwartung* und tatsächlicher Erfahrung besteht (vgl. van Ophuysen 2006, S. 81). Aus den Ergebnissen der Dortmunder Übergangsstudie folgert van Ophuysen, „dass Lernerfolge durch die Unterrichtsgestaltung gefördert werden können“ (van Ophuysen 2012, S. 114). Wie gut das kritische Le-

---

bensereignis Übergang bewältigt werde, könne in der Studie durch spezifische Schülermerkmale vorhergesagt werden (vgl. van Ophuysen 2012, S. 115). Daraus ergebe sich für die abgebende und die aufnehmende Schule folgende Anforderung:

Es sind also Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen die Kinder ihre Potenziale und Ressourcen entfalten können. Gleichmaßen sollten gute Lernleistungen und schulisches Wohlbefinden ermöglicht werden (van Ophuysen 2012, S. 115).

Auffällig sei, so Ophuysen, dass die empirischen Studien, die sich mit Erwartungen von Schülerinnen und Schüler an den Übergang beschäftigen, zu widersprüchlichen Ergebnissen kämen (zusammenfassend siehe ebd., S. 100). Vermutlich habe die Bandbreite der Ergebnisse untersuchungsmethodische Gründe bzw. hänge mit der jeweiligen Stichprobe zusammen (vgl. ebd.). Dennoch zeige sich, „dass die Erwartungen in der Regel nicht neutral beschreibender Art, sondern eng mit der Vorstellung einer gelingenden oder misslingenden Situationsbewältigung verknüpft sind“ (ebd.).

Aus den genannten Studien lässt sich folgern, dass sich der Übergang nicht pauschal als traumatisches Erlebnis verurteilen lässt. Die Beschreibung als kritisches Lebensereignis ist umso mehr bestätigt, als es sich einerseits um eine zu bewältigende Anforderung handelt andererseits diese aber nicht notwendig negativ verlaufen muss. Damit aus dem Übergang kein Sekundarstufenschock wird, ist es, dies zeigen die Studien, umso wichtiger, dass nach dem Übergang positive Lernerfahrungen ermöglicht und die Bewertungskriterien den Kindern transparent gemacht werden. Der Art und Weise, wie die Lehrkraft den Unterricht am Übergang gestaltet, kommt eine zentrale Rolle zu.

---

## 4.2 Schulische Übergänge als Gestaltungsaufgabe für die Lehrenden

Ein wesentliches Element bei einem Übergang, der Kinder bewusst und geplant an die neuen Anforderungen heranführt, ist die Zusammenarbeit der Schulstufen, deren möglichst systematische und regelmäßige *Kooperation*. Laut Racherbäumer (2014) gehe man von der Bedeutung einer bruchlosen Anknüpfung an den Lernstand der Schülerinnen und Schüler für deren Lernerfahrungen aus. Eine Kontinuität in der Kompetenzförderung am Übergang von einer Schulform in die andere stelle jedoch eine herausfordernde Aufgabe für Lehrkräfte dar (vgl. Racherbäumer 2014, S. 65; Järvinen et al. 2012, S. 210). An dieser Stelle könnten Kooperationen zwischen Primarstufe und Sekundarstufe die Einschätzung der Lernausgangslage durch Lehrkräfte des Gymnasiums erleichtern (vgl. Racherbäumer 2014, S. 66). Die Studien zur Sicht von Lehrenden auf den Übergang und die vorausgehende bzw. folgende Schulstufe und die Zusammenarbeit zwischen den Schulformen werden im Folgenden zusammengefasst.

### *Bedeutung und Praxis der Vernetzung der Schulstufen*

Studien deuten darauf hin, dass schulische Vernetzung „zur Professionalisierung und Wissenserweiterung sowie einer gesteigerten Innovationsbereitschaft und Einstellungsänderung von Lehrkräften [beitragen kann]“ (Berkemeyer et al. 2008, S. 21). Aus diesem Grund gilt die Kooperation oder Vernetzung als zentrale Größe bei der Gestaltung von Übergängen. Die Betonung der Wichtigkeit von Kooperationen weist auf die Bedeutung hin, die das Wissen vom Lehr- und Lernalltag der jeweils anderen Schulform für einen kontinuierlichen Übergang hat:

Eine gelungene Übergangsgestaltung setzt jedoch voraus, dass Grundschullehrkräfte wissen, auf welche Veränderungen sie ihre Schüler vorbereiten sollen. Lehrkräfte an weiterführenden Schulen sollten hingegen darüber informiert sein, welche schul- und unterrichtsbezogenen Vorerfahrungen ihre Schüler mitbringen (Schürer/Harazad/van Ophuysen 2006, S. 90).

Zentral sei, dass in der weiterführenden Schule „auf Lernerfolgen in den Grundschulen aufgebaut wird und bereits verinnerlichte Arbeitsformen von den weiterführenden Schulen genutzt werden“ (Järvinen et al. 2012, S. 211f.).

Die Realität jedoch, so zeigen Schürer et al., zeichnet ein anderes Bild: Während Lehrkräfte die fachinhaltliche Informiertheit über die jeweils andere Schulform für wichtig



---

hielten, stehe der Austausch über einzelne Schüler im Vordergrund, ein inhaltlich-fachlicher Austausch finde dagegen kaum statt (vgl. Schürer/Harazad/van Ophuysen 2006, S. 91). Auch Mitzlaff und Wiederhold (1989) sowie Koch (2001) bestätigen diesen Befund: Obwohl sowohl Grundschul- als auch Gymnasiallehrer (mit unterschiedlicher Gewichtung) die zentrale Bedeutung und den Nutzen von Kooperationen und anderen Maßnahmen zur Übergangsgestaltung betonten, fänden regelmäßige und organisierte Maßnahmen nicht in ausreichendem Maße statt (vgl. Koch 2001, S. 152; Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 39). Diese Diskrepanz zwischen Einsicht in die Bedeutung eines Austausches über Inhalte und Methoden und Praxis würden wiederum auf Zeitengpässe und den hohen Organisationsaufwand zurückgeführt (vgl. Schürer/Harazad/van Ophuysen 2006, S. 91; Racherbäumer/Kohnen 2014, S. 107). Die Lehrenden der beiden Schulformen nähmen sich folglich wechselseitig in die Pflicht für eine bessere Gestaltung des Übergangs, über deren Relevanz sie sich hingegen einig seien (vgl. Koch 2001, S. 152; vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 40).

Wichtig für die Gestaltung des Überganges sei es, dass Gymnasial- und Grundschullehrer, auf Basis weitreichender Übereinstimmungen in ihren Vorstellungen von Übergangsproblemen und Gestaltungsmöglichkeiten, die dennoch existierenden Divergenzen in einen „schulformübergreifenden pädagogischen Konsens“ (Koch 2001, S. 152) überführen. Ein Gelingen der Zusammenarbeit erfordere, dass sich die Partner „vorurteilsfrei mit dem Arbeits- und Unterrichtsalltag der jeweils anderen Schulform vertraut machen und sich einen Überblick über die dortigen Zwänge und Notwendigkeiten verschaffen“ (ebd., S. 154).

#### *Konfliktreiche Kommunikation zwischen Lehrenden der Primar- und Sekundarstufe*

Bezüglich der praktizierten Kooperation zwischen Grundschule und Gymnasium stellen Fuchs und Tippelt fest, dass Kooperationen zwischen aufeinanderfolgenden Stufen des Bildungssystems „nicht im erhofften oder erwarteten Ausmaß“ (Fuchs/Tippelt 2012, S. 77) stattfänden. Besonders auffällig dabei sei, wie diskrepant die Kooperation durch die Akteure wahrgenommen werde:

---

Die Ergebnisse zeigen, dass auf der einen Seite Kooperationen durchweg eher als positiv, nämlich als praxisnah, wichtig, erfolgreich und nutzbringend wahrgenommen werden. Auf der anderen Seite werden Kooperationen aber auch als eher zeitintensiv und teilweise auch eher als traditionell und kostenaufwendig beurteilt (ebd., S. 78).

Zeitmangel kristallisierte sich in der Studie als hauptsächlicher Hinderungsgrund für die Durchführung von Kooperationen heraus (vgl. ebd.). Gymnasiallehrende formulierten gegenüber der Grundschule eindeutige Erwartungen. So sei ein Motiv für die Kooperation mit Grundschulen, dass die befragten Gymnasiallehrenden das Leistungsniveau der Schüler gegenüber den Erwartungen des Gymnasiums für zu gering hielten (vgl. Fuchs/Tippelt 2012, S. 84). Während die quantitative Erhebung der Einstellungen zur Kooperation „eine eher harmonische Wahrnehmung von Kooperationsbeziehungen vermuten [lasse]“ (ebd., S. 85), stehe die qualitative Befragung dazu im Kontrast:

Wiederum findet man im qualitativen Datenmaterial Hinweise auf erhebliches *Konfliktpotenzial*. Kooperationen mit Gymnasien werden von Grundschullehrer/-innen in den Gruppendiskussionen mehrheitlich als einseitig erachtet, weil wenig Initiative der Gymnasiallehrkräfte zu erkennen sei. Kooperationen mit dem Elementarbereich werden als deutlich vitaler erlebt (ebd.).

Symptomatisch für die konfliktbeladene Kommunikation der beiden Schulformen sei die Tatsache, dass Gymnasiallehrer „aus Sicht des Primarbereichs die ‚Anlieferung‘ [...] von Kindern mit entsprechendem fachlichen Niveau und sozialen Kompetenzen [erwarten]“ (ebd.). Grundschullehrende wiederum fühlten sich durch diese Erwartung in ihrer fachlichen und pädagogischen Kompetenz geringgeschätzt (vgl. ebd.). Ein ähnliches Bild zeichnet die Studie von Mitzlaff und Wiederhold (1989) und Koch (2001). Wenn das selbstständige Arbeiten, an das sich die Kinder in der Grundschule gewöhnt haben, in der Sekundarstufe durch Frontalunterricht ersetzt werde, so befürchteten viele Grundschullehrer, gebe es einen Bruch in der Fähigkeit der Kinder, autonom zu arbeiten (vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 35; Koch 2001, S. 78). Sie sähen dabei insbesondere die Sekundarstufenlehrkräfte in der Pflicht, auf die Grundschule zuzugehen, indem sie sich über die Lernerfahrungen, die die Kinder aus der Grundschule mitbringen, informieren und diese aufgreifen (vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 33; vgl. Koch 2001, S. 78). Konkret sollten aus Sicht der Grundschullehrenden die Lehrenden der Sekundarstufe I sich „über die Arbeitsweise der Grundschule informieren und dort hospitieren“ und „die Kinder dort abholen, wo sie stehen“ (Koch 2001, S. 78). Ein wesentlicher Gesichtspunkt der Verbesserung der Übergangssituation bestehe somit für die Grundschullehrenden darin, dass Lehrende der fünften Klasse „aktiv [...] werden und die Praxis der Grundschule

---

[...] [kennenzulernen]“ (ebd.). Während die Grundschullehrenden forderten, dass die Sekundarstufenlehrenden stärker auf die Primarstufe zugehen, falle bei den Lehrenden der weiterführenden Schule auf, dass sie „die Zuliefererfunktion der Grundschule betonen und zur Lösung von Übergangsproblemen von den Grundschulen eine bessere Zuarbeit erwarten“ (ebd.). Komplementär dazu forderten Lehrkräfte der weiterführenden Schulen, dass das Leistungsniveau der Kinder zu Beginn der Sekundarstufe I auf einem einheitlichen Stand sein solle (vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 34). Diese Einheitlichkeit sicherzustellen sei aus ihrer Sicht die Aufgabe der Grundschule (vgl. ebd.). Sekundarschullehrende betonten stärker, dass verbindliche Normen und Absprachen notwendig (vgl. Koch 2001, S. 78). Maßnahmen wie verbindliche Vereinbarungen zwischen Grundschule und weiterführender Schule, die Einführung von für den Sekundarstufenunterricht typischen Organisationsformen und Arbeitsweisen (Fachlehrerprinzip, Frontalunterricht) sowie einheitliche Leistungsstandards würden besonders von den Lehrkräften weiterführender Schulen als sinnvolle Möglichkeit genannt, die Grundschüler auf die weiterführende Schule vorzubereiten (vgl. ebd., S. 79). Es werde gefordert, dass die Grundschule stärker auf inhaltsorientiertere Arbeitsweisen umstellen solle (vgl. ebd., S. 81). Vereinzelt reflektierten Gymnasiallehrende diese Forderung jedoch auch kritisch und forderten, dass das „Mussische“ der Grundschule in der Unterstufe aufgenommen werden müsse (vgl. Mitzlaff/Wiederhold 1989, S. 34; Koch 2001, S. 81).

Diese wechselseitigen Vorurteile und die negative Wahrnehmung der Grundschule wiederum werde seitens der befragten Gymnasiallehrer durchaus wahrgenommen und sogar als möglicher Grund genannt, warum Grundschullehrkräfte selten zur Verständigung bereit seien (vgl. Fuchs/Tippelt 2012, S. 85). Die Studien zeichnen ein paradoxes Bild: Es scheint einerseits eine vorurteilsbehaftete Wahrnehmung der jeweils anderen vorzuherrschen. Gleichzeitig wird dieses negative Bild von Grundschullehrenden innerhalb der Gruppe der Gymnasiallehrenden durchaus problematisiert. Die gegenseitige Wahrnehmung als „elitär“, „Fachidiot“ auf der einen und „Stricktussi“ (ebd.) auf der anderen Seite würden seitens der Gymnasiallehrenden offenbar kritisch wahrgenommen (vgl. ebd.). Grundschullehrende sähen sich dennoch mit einem negativen Spiegelbild ihrer Arbeit und hohen Erwartungen konfrontiert:

---

Nach Aussagen der Lehrkräfte im Primarbereich ‚*werden die Forderungen auch immer größer und unverschämter*‘ [...]. Diese Vorgaben werden als unrealistisch [...] wahrgenommen, da das Leistungsverhalten der Schüler/-innen in der Primarstufe als äußerst heterogen gilt und nicht nur der Übergang in das Gymnasium vorbereitet werden kann und muss (Fuchs/Tippelt 2012, S. 86).

Aus Sicht der Grundschullehrenden besäßen die Gymnasien eine homogenere Schülerschaft und seien somit blind für die Vielfalt an Leistungsniveaus, mit denen Grundschullehrende konfrontiert sind (vgl. ebd.). Grundschullehrende wünschten sich vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen eine Kooperation, in der sie als gleichrangige Partner anerkannt sind (vgl. Fuchs/Tippelt 2012, S. 86). Während die Grundschullehrenden sich größeres Verständnis für die Herausforderungen ihrer Arbeit und mehr Interesse vonseiten der Gymnasiallehrenden wünschten, formulierten Gymnasiallehrende dementsprechend ein geringes Interesse an Hospitationen an Grundschulen, um deren Alltag kennenzulernen (vgl. ebd.). Wo dieser Wunsch geäußert werde, scheine er Ausdruck eines Problembewusstseins zu sein für das am Gymnasium verbreitete geringe Verständnis gegenüber der Grundschule (vgl. ebd.). Fuchs und Tippelt fassen die Lage und die Einstellungen zur Kooperation zwischen Grundschule und Gymnasium sowie deren Wahrnehmung als „top-down-Anforderung“ (ebd., S. 93) zusammen.

Die Studien zeigen, dass die Erwartungen der Lehrenden der Grundschule an die Lehrenden des Gymnasiums und umgekehrt entgegengesetzt sind. Grundschullehrer dringen darauf, dass sich Lehrende weiterführender Schulformen besser über die Primarstufe und ihre Arbeitsweisen informieren und an diese anknüpfen sollte. Gymnasiallehrer erwarten einen einheitlichen Lernstand bei den Schülern. Besonders die Grundschullehrenden nehmen diese Erwartungen an sie wahr und weisen sie zurück. Gleichzeitig nehmen einige Lehrende diese grundschul- und gymnasialtypischen Erwartungen selbst kritisch wahr. Kooperationen und Vernetzung wird den oben dargestellten Befunden nach begrüßt, doch inhaltlicher Austausch wird häufig vermieden.

### 4.3 Zusammenfassung

Die zitierten Studien weisen darauf hin, dass die Bewältigung des Übergangs maßgeblich von seiner gezielten und kompetenten Gestaltung abhängt. Besonders positiv wird der Übergang von Schülern dann erlebt, wenn schulische Lernerfolge und Fachinhalte ver-

---

antwortlich für positive Erfahrungen mit der neuen Schule sind. Eine individuelle Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung und Betonung von Fortschritten wirken sich ebenfalls positiv darauf aus, wieviel die Schüler sich selbst zutrauen. Den Übergang gestalten bedeutet also nicht, die Anforderungen nicht zu erhöhen, sondern in kompetenter Weise an die Auseinandersetzung mit den neuen Anforderungen heranzuführen.

Die Zusammenarbeit der Schulstufen ist elementar für die bessere Einschätzung des Lernstandes der Schüler und für einen bruchlosen Übergang. Die in 4.4 zitierten Lehrerbefragungen zeigen jedoch, dass Lehrende einerseits Sensibilität besitzen für die Schnittstelle zwischen den Schulstufen. Auf der anderen Seite bringen die Lehrenden der Primar- und Sekundarstufe einander jedoch viel Unverständnis entgegen. Über die fachlichen Schwerpunkte ihrer Schulformen tauschen sie sich kaum aus. Dieser Befund ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, zeigt sich hier doch die Relevanz einer Untersuchung des Wissens von Gymnasiallehrenden über bestimmte Unterrichtsinhalte der Grundschule. Ob auch in den Vorstellungen und Orientierungen zum Schreibunterricht bei den Gymnasiallehrenden die in 4.4 dargestellten Erwartungen an die Grundschule existieren oder ob dort auch eine kritische Distanz zu gymnasialtypischen Erwartungen an die Grundschule feststellbar sind, wird sich in der vorliegenden Arbeit herausstellen.

Während mithilfe der Übergangsforschung die Bedeutung des Wissens der Lehrer von Grundschule und Gymnasium über Inhalte und Arbeitsweisen der jeweils anderen Schulform hervorgehoben wurde, wird die Bedeutung profunden Wissens für eine professionelle Ausübung der Lehrertätigkeit aus der Perspektive der Lehrerkognitionsforschung aufgezeigt.

---

## 5 Lehrerkognitionsforschung

Lehrkräfte machen sich im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit vielfältige Gedanken, ein alltägliches Phänomen, das zunächst trivial erscheinen mag (Dann 2008, S. 177).

Die vorliegende Arbeit untersucht die *Vorstellungen und Überzeugungen* von Gymnasiallehrenden auf den Schreibunterricht und vergleicht die mit denjenigen der Grundschullehrenden. Es werden Ansätze und empirische Erkenntnisse der Lehrerwissenschaft erörtert und auf dieser Basis die Begriffe *Vorstellung* und *Überzeugung* definiert.

Kapitel 5.1 zeigt auf, in welche unterschiedlichen *inhaltlichen Komponenten* die Forschung das Lehrerwissen unterteilt und welche davon besonders bedeutsam für das Handeln im Unterricht sind. Kapitel 5.2 geht auf Studien und Ansätze ein, die das Verhältnis von Theorie und Praxis widmen. Des Weiteren geht das Kapitel auf die Unterscheidung von *implizitem* und *explizitem* Wissen ein. In Kapitel 5.3 wird der Begriff der *Überzeugungen* diskutiert. Das Kapitel 5.4 skizziert Ergebnisse der *deutschdidaktischen Lehrerforschung* zu Vorstellungen von Lehrenden zum Schreibunterricht.

### 5.1 Bedeutung und Bestandteile von Lehrerwissen

#### *Der Lehrerberuf als professionelle Tätigkeit*

Die Übergangsforschung, die das Thema von Kapitel 4 war, schreibt Lehrkräften die Rolle des Akteurs im Übergang zu. In dieser Forschungsperspektive sind Lehrkräfte als zentrale Schaltstelle definiert (vgl. Baumert et al. 2011, S. 14; Dann 2008, S. 178). Die Professionalität von Lehrkräften als „die wichtigsten Akteure im Bildungswesen“ (Baumert/Kunter 2011a, S. 29) ist von besonderem Interesse. Schließlich konfrontiert der schulische Alltag sie mit hochkomplexen Anforderungen: Als Experten sind sie „auf der Basis ihres berufsbezogenen Wissens und Könnens sowie ihres Berufsethos‘ befähigt und willens [...], durch pädagogisches und didaktisches Handeln die Schüler und Schülerinnen bei der Erreichung von fachlichen und überfachlichen Bildungszielen zu unterstützen“ (Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 478). Das autonome Agieren des Experten ist zudem von Vorgaben und Strukturen eingerahmt (vgl. Bromme 1992, S. 81). Innerhalb dieser

---

Rahmung ist das Handeln im Kontext Unterricht auch situativ-spontanes Handeln: Unterricht kann und muss zwar geplant werden, gleichzeitig ist jedoch seine Durchführung von der jeweiligen Situation und den erreichten Lernerfolgen bei den Schülern abhängig (vgl. Baumert/Kunter 2011a, S. 30; Tenorth 2006, S. 586). Das Wissen, welches das Agieren und Interagieren von Lehrkräften im Unterrichtsalltag einrahmt und fundiert und die Denkprozesse, die unterrichtlichem Handeln zugrunde liegen, werden von der Lehrerkognitionsforschung untersucht (siehe zusammenfassend Dann 2008). Dabei sind Konzeptionen und Begrifflichkeiten so vielfältig wie die wissenschaftlichen Disziplinen und Zwecksetzungen, die sich auf das Phänomen Lehrerwissen beziehen: Die Forschung spricht von *subjektiven Theorien, Vorstellungen, Überzeugungen* u.v.m. (vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 468). Der kognitionspsychologisch orientierte Forschungszweig geht von der Grundannahme aus, dass Lehrkräfte „autonom und verantwortlich Handelnde“ (Dann 2008, S. 178) sind, die planvoll auf einen bestimmten Zweck hinarbeiten (Baumert/Kunter 2011a; vgl. Dann 2008, S. 178). Professionswissen ist sowohl in individueller als auch in institutioneller Hinsicht funktional (vgl. Terhart 1991, S. 135). Für die Lehrkraft stiftet es zudem professionelle Identität und Souveränität (vgl. ebd.). Somit ist von einer engen Verzahnung von Wissen und Können auszugehen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2000, S. 314).

#### *Bestandteile von Lehrerwissen*

Die kognitionspsychologisch ausgerichtete Forschung, die Lehrkräfte als Experten sieht, gliedert das Professionswissen entsprechend der oben genannten Anforderungsbereiche des Lehrerberufs in verschiedene Unterkategorien. Maßgeblich sind besonders die Unterabteilungen des Lehrerwissens, die Shulman (1986) bzw. darauf aufbauend Bromme (1992; 1997) ausdifferenzieren. Ihre theoretischen Modellierungen befassen sich zum einen mit den unterschiedlichen Bestandteilen des Lehrerwissens und fragen zum anderen nach den Zusammenhängen der einzelnen Wissenskomponenten. Die thematische Aufgliederung des professionellen Wissens von Lehrkräften solle helfen, es präziser wissenschaftlich untersuchen zu können (vgl. Shulman 1986, S. 9). Das Hauptaugenmerk der folgenden Ausführungen liegt auf den empirischen Befunden der COACTIV-Studie, die Bestandteile und ihre Zusammenhänge des Wissens von Mathematiklehrenden untersucht. COACTIV stellt in Ermangelung eines eigenständigen Konstrukts für fachdidak-

---

tisches Wissen im Bereich des Deutschunterrichts das in der deutschdidaktischen Lehrerforschung am häufigsten rezipierte Modell dar (vgl. Wiprächtiger-Geppert/Riegler/Freivogel 2015, S. 284). Da auch in Bezug auf den Schreibunterricht davon ausgegangen werden kann, dass fachdidaktisches und fachinhaltliches Wissen für eine professionelle Ausübung des Lehrerberufs von Bedeutung sind, sind die Ergebnisse der COACTIV-Studie auch für die vorliegende Arbeit von Relevanz (vgl. Sturm/Lindauer 2014; Wieser/Bräuer 2015). Bisher liegen kein ähnliches Modell oder Studienergebnisse vor, die sich auf fachdidaktisches und fachliches Wissen zum Bereich des Schreibens beziehen.<sup>19</sup>

Die folgende Betrachtung der empirischen Ergebnisse der Studie ermöglicht es, die Relevanz spezifischer Wissensbereiche für eine professionelle Ausübung des Lehrerberufs aufzuzeigen.

Das theoretische Konzept der COACTIV-Studie beruht u. a. auf der Einteilung von Shulman (1986).<sup>20</sup> Shulman (1986) gliedert das Wissen von Lehrkräften in verschiedene inhaltsbezogene Domänen und diese wiederum in Kategorien, die die Kernaufgabe des Unterrichts erfordere (vgl. ebd., S. 9). Ein zentraler Bereich sei das inhaltliche Wissen (*content knowledge*), für das er drei Unterkategorien vorschlägt: *subject matter content knowledge*, *pedagogical content knowledge*, *curriculum knowledge* (vgl. ebd.). Das empirische Forschungsprojekt COACTIV<sup>21</sup>, dem eine umfassende Modellierung der Teilbereiche und mentalen Repräsentationen von professionellem Wissen zugrunde liegt, greift u. a. auf die Einteilung von Shulman zurück: *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen*, *allgemeines pädagogisches Wissen*, *Organisationswissen* und *Beratungswissen* (Wissen

---

<sup>19</sup> Das FALKO-Projekt arbeitet an einem geeigneten fachspezifischen Modell für die Messung von Deutschlehrerkompetenzen. Es bezieht sich auf COACTIV. Allerdings stehen hier nicht schreibspezifische Aspekte im Vordergrund (vgl. Pissarek/Schilcher 2015).

<sup>20</sup> Brommes *Topologie des professionellen Lehrerwissens* greift die Einteilung Shulmans auf. Sein Ansatz verstehe sich als spezifischere Aufgliederung der von Shulman vorgeschlagenen Kategorisierung, da sich bei ihm das Wissen, welches das Fach und die Inhalte des Schulfaches betrifft, strenger voneinander abgrenzen (vgl. Bromme 1992, S. 96). Brommes Ansatz wird hier nicht näher skizziert, da das untenstehende Grundlagenkonzept für die empirische Studie COACTIV sich wesentlich auf Shulman bezieht.

<sup>21</sup> Brommes *Topologie des professionellen Lehrerwissens* greift die Einteilung Shulmans auf. Sein Ansatz verstehe sich als spezifischere Aufgliederung der von Shulman vorgeschlagenen Kategorisierung, da sich bei ihm das Wissen, welches das Fach und die Inhalte des Schulfaches betrifft, strenger voneinander abgrenzen (vgl. Bromme 1992, S. 96). Brommes Ansatz wird hier nicht näher skizziert, da das untenstehende Grundlagenkonzept für die empirische Studie COACTIV sich wesentlich auf Shulman bezieht.



---

über die Kommunikation mit Außenstehenden) (vgl. Baumert/Kunter 2011a, S. 32). Das fachdidaktische Wissen wird unterteilt in die folgenden Dimensionen:

- Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen,
- Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen,
- Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (ebd., S. 37).

Zunächst liefert die COACTIV-Studie empirische Ergebnisse hinsichtlich der einzelnen Wissenskomponenten. Sie untersucht epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen und Unterrichtsziele und damit die Bereiche, „die unmittelbare Handlungsrelevanz für den Unterricht aufweisen“ (ebd., S. 41). Die Studie ergab zum einen, dass die Bereiche *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen* zwar unterscheidbar seien, jedoch je nach Schulart unterschiedlich starke Zusammenhänge zwischen beiden bestünden (vgl. Krauss et al. 2011, S. 148). Während bei Lehrkräften der übrigen weiterführenden Schulformen eine deutliche Trennung der beiden Wissensbereiche bestehe, stelle man bei Gymnasiallehrkräften eine engere Verbindung zwischen fachdidaktischem und Fachwissen fest (vgl. ebd.). Somit könnten die ineinandergreifenden Wissensbereiche von Shulman grundsätzlich als empirisch bestätigt gelten (vgl. ebd., S. 158). Des Weiteren könne festgestellt werden, dass das fachdidaktische Wissen – trotz der starken Zusammenhänge zwischen beiden Wissensbereichen – einen größeren Effekt auf die Leistungen von Schülern habe als das Fachwissen (vgl. Baumert/Kunter 2011b, S. 185). Besonders bei leistungsschwächeren Klassen sei der Effekt des fachdidaktischen Wissens größer (vgl. ebd.). Der Einfluss des fachdidaktischen Wissens auf die zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten bedeute jedoch nicht, dass dem Fachwissen keine praktische Relevanz zukomme:

Wie in den qualitativen Fallstudien, über die wir berichtet haben, gezeigt wurde, definiert das Fachwissen den Entwicklungsraum des fachdidaktischen Wissens und damit auch indirekt die Unterrichtsqualität. Mängel im Fachwissen limitieren die Entwicklungsmöglichkeiten fachdidaktischer Ressourcen (ebd.).

Somit lässt sich aus den Befunden der COACTIV-Studie schließen, dass sich sowohl fachliches als auch fachdidaktisches Wissen auf die Schülerleistungen auswirken. Für die professionellen Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrenden ist es von Bedeutung, dass

---

sie sowohl über kompetentes Wissen zu ihrem Fach verfügen wie auch über eine fundierte Vorstellung von Schülervoraussetzungen und die didaktisch sinnvolle Abfolge von curricularen Inhalten und Lernaufgaben.

### *Lehrerwissen als Erfahrungswissen*

Die Elemente des Lehrerwissens, die oben dargestellt wurden, sind in besonderer Weise mit dem Handeln und der Erfahrung von Lehrenden verknüpft. Zentral für eine wissenschaftliche Erforschung von Lehrerwissen sei, dass man es nicht als eine Ansammlung von Abweichungen von Beständen der Lehr-Lernforschung begreift (vgl. Terhart 1991, S. 133). Die Professionalität des Wissens wird in der Forschung nicht in seiner Nähe zu den Wissensgrundlagen gesehen, die in der universitären Forschung erarbeitet werden. Vielmehr sei Lehrerwissen zu begreifen als „praktisches“ und „persönliches Wissen“, welches aufgrund des praktischen Aufgabencharakters des Unterrichtshandelns, auf das es bezogen ist, nicht mit wissenschaftlichem Wissen über Unterricht verglichen oder gar daran bemessen werden kann“ (ebd.).

In der näheren Bestimmung des Verhältnisses von wissenschaftlichen Wissensbeständen und den Formen von Lehrerwissen besteht eine theoretische Schwierigkeit, der sich die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze widmen. Für das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* ähneln subjektive Theorien von Lehrenden zwar in ihrer Struktur wissenschaftlichen Theorien (Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 482). Im Gegensatz zu letzteren seien sie jedoch schwerer zu erheben und nicht uneingeschränkt verbalisierbar (vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 482; Groeben et al. 1988, S. 22). Sie besäßen eine „Argumentationsstruktur“ (Groeben et al. 1988, S. 22) und seien gekennzeichnet durch „die zu objektiven Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie [...], deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist“ (ebd.). Auch Bromme unterstreicht, dass das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften keine starre Umsetzung fachdidaktischer Theorien darstelle, sondern dass es sich um eine von der Lehrkraft autonom vorgenommene Einbindung dieses Wissens in den Verwendungskontext handle (vgl. Bromme 1997, S. 198). Wissen könne also als Erfahrungswissen definiert werden, in dem wissenschaftliche Theorien „Muster“ (ebd., S. 197) für das Handeln zur Verfügung stellen. Des Weiteren unterscheidet sich das Lehrerwissen auch hinsichtlich der Relationen zwischen den einzelnen inhaltlichen Wissensbereichen:

---

Die Verschmelzung von Kenntnissen unterschiedlicher Herkunft ist das Besondere des professionellen Wissens von Lehrern gegenüber dem kodifizierten Wissen der Fachdisziplinen, in denen sie ausgebildet sind (Bromme 1992, S. 100).

Lehrerwissen unterscheidet sich nicht nur durch seine Individualität von wissenschaftlichen Theorien, sondern auch durch die Verzahnung der einzelnen Wissensbereiche. Die Adaption wissenschaftlicher Wissensbestände im Sinne einer Aneignung von professionellem Wissen gehe nicht darin auf, komplexe Wissensstrukturen für den Unterricht zu vereinfachen (vgl. ebd., S. 103). Vielmehr heiße professionelles Wissen eine „Anreicherung um situationsbezogene Informationen“ (ebd.) vorzunehmen. Es „integriert unterschiedliche Verwendungskontexte und erlaubt dadurch variantenreiches, adaptives Verhalten in Problemsituationen“ (Baumert/Kunter 2011a, S. 34).

Somit verbietet sich in dieser Arbeit auch eine Verurteilung von Lehrerwissen, das nicht mit didaktischen Wissensbestandteilen deckungsgleich ist. Vielmehr steht in dieser Arbeit die Betonung des individuellen, erfahrungsgestützten Wissens der Lehrkräfte im Vordergrund.

## 5.2 Das Verhältnis von Wissen, Können und Handeln

Eine methodische Schwierigkeit der Expertenforschung besteht darin, daß Experten ‚gekonnt‘ und ‚intelligent‘ handeln, aber das Wissen, das sie dazu benötigen, häufig nicht vollständig angeben können (Bromme 1992, S. 121).

Wie oben dargestellt ist das Verhältnis von wissenschaftlichem, subjektivem und implizitem Wissen in der Forschung umstritten. Eng damit verknüpft ist die im Forschungsdiskurs kontrovers diskutierte Frage, wie das Verhältnis von Wissen, Praxis und Können zu fassen ist (vgl. Kolbe 2004; Gerstenmaier/Mandl 2000). Der Zusammenhang von Wissen und Können ist in der Vorstellung der kognitionspsychologischen Lehrerforschung, wie sie beispielsweise von Bromme vertreten wird, „ein handlungssteuerndes, mindestens aber handlungsanleitendes Wissen, ohne das Handeln nicht denkbar ist“ (Kolbe 2004, S. 208). Das Konzept des impliziten Wissens ist der Versuch einer Vermittlung der Pole Theorie und Praxis, Wissen und Handeln. Damit sei laut Kolbe das beispielsweise dem Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* zugrundeliegende „Transfermodell der Wissensanwendung“ (ebd., S. 209) angegriffen, demzufolge theoretisches Wissen unmittel-

---

bar das Handeln anleite. Stattdessen sei Handeln „ein eher intuitives und dennoch zugleich intelligentes, gekonntes Handeln [...], für das Wissen allein nicht hinreichend ist“ (Kolbe 2004, S. 210). Es sei beschreibbar als „ein hohes Handeln-Können, das sich auf eine erfahrungsgestützte Typisierung und Handlungsmuster stützt, und nicht den Rekurs auf ‚unbewusstes Wissen‘“ (ebd., S. 209) benötigt.

Für den Begriff des *impliziten Wissens* lassen sich im Wesentlichen zwei Konzepte identifizieren. Das erste, welches vor allem die Expertenforschung vertritt, konzipiert implizites Wissen nicht als eine klar abgrenzbare Dimension im Verhältnis zu theoretischem Wissen. Vielmehr seien sowohl implizite als auch verbalisierbare Bestandteile gleichermaßen in professionellem Handeln inkorporiert (vgl. Bromme 1992, S. 121). Doch im Gegensatz zum expliziten Wissen oder einer subjektiven Theorie könne es in der betreffenden Situation nicht explizit abgerufen werden (vgl. Baumert/Kunter 2011a, S. 35; Terhart 1991). In diesem Sinne geht auch das COACTIV-Projekt von einem teilweise nach außen kommunizierbaren, nichtsdestotrotz impliziten (praktischen) Wissen aus (vgl. Baumert/Kunter 2011a, S. 35). Der Expertenansatz postuliert anders als Neuweg, dass implizites Wissen durchaus *theoretisches* Wissen ist. Letzteres fließe in Handlungsrouinen ein und könne dann begrenzt auch als solches expliziert werden. Besonders offensichtlich werde das implizite Wissen im Sinne von Bromme als Bestandteil professionellen Handelns, wenn Unterricht „rasches Handeln [erfordere], das als automatisch erlebt wird, weil ihm keine planenden Überlegungen oder bewußte Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen vorausgehen“ (Bromme 1992, S. 122). Den scheinbaren Widerspruch, den Neuweg dem Expertenansatz vorwirft, dass ein rasches, unüberlegtes Handeln mit theoretischem Wissen zusammenhänge, erklärt Bromme wie folgt:

Das rasche Handeln des Experten setzt Wissen voraus, aber im Moment des Handelns wird kein bewußter Bezug auf das Wissen erlebt; statt dessen scheint die Situation zu einer bestimmten Reaktionsweise zu zwingen. Dennoch sind die Anforderungen an Lehrer (aber auch an Ärzte, Bürgermeister etc.) derart, daß es des Wissens und Könnens der Experten bedarf, damit eine schnelle Reaktion erfolgen kann (ebd.).

Genauer reagierten die Experten in der betreffenden Situation zwar rasch und ohne erneutes Nachdenken – die „Wahrnehmung von Unterrichtssituationen [erfolge jedoch] mit solchen Kategorien, in denen eine bestimmte Situationsinterpretation mit einer bestimmten Handlungsalternative verbunden ist“ (ebd., S. 123). Das Handeln sei also strukturiert

---

durch Wissenskategorien, doch erscheine es dem Handelnden in der betreffenden Situation als zwingende Konsequenz. Der Unterschied von Wissen und Können, ein eng mit dem Begriff des impliziten Wissens verknüpftes Problem, werde besonders im Unterschied von Novizen und erfahrenen Lehrkräften augenfällig (vgl. Bromme 1992, S. 131). Während der Anfänger wisse, was er bestenfalls tun sollte, zeichneten sich Experten dadurch aus, dass sie viel könnten, ihr Tun jedoch nicht begründen könnten: „Experten können zum Teil mehr, als sie wissen“ (ebd.). Das Wissen verschwinde durch Routine der Praxis aus dem Bewusstsein (vgl. ebd.).

Die entgegengesetzte Forschungslinie versteht implizites Wissen gerade nicht als ein im Unterbewusstsein verschüttetes Wissen, das ans Tageslicht geholt werden kann. Implizites Wissen sei sozial imitiertes Handelenkönnen:

In der didaktischen Perspektive stellt sich implizites Wissen somit dar als jenes Können oder jene Könnensanteile, die durch Vorbilder oder Musterbeispiele, durch Übung und persönliche Erfahrung, insgesamt eher sozialisations- als instruktionsähnlich erworben werden müssen (Neuweg 2002, S. 19).

Das von Neuweg als „Theorie-Praxis-Problem“ titulierte Problem der Beziehung von universitärem Wissen und Handeln sei obsolet, wenn davon ausgegangen werde, dass implizites Wissen nicht als gewissermaßen unsichtbares kognitives Wissen hinter dem Handeln verstanden werde, sondern im Sinne von unbewusster Nachahmung und Routine (vgl. ebd., S. 20).

Vertreter der Wissensverwendungsforschung<sup>22</sup> (vgl. Bommers/Dewe/Radtke 1996; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Dewe/Radtke 1991; Radtke 1983; Radtke 1996; Dewe 1998) gehen davon aus, dass die strukturellen Gegebenheiten des Berufes überindividuelle Strukturen im professionellen Wissen erzeugen, welche durch die Erfahrung entwickelt werden und wachsen (vgl. zusammenfassend Kolbe 2004):

Vielmehr lagert sich die Erfahrung gleichsam in Mustern des Interpretierens und Handelns ab, bei denen Situationen und Handlungsweisen nur selektiv nach bestimmten Aspekten und diese verallgemeinernd erfasst und vollzogen werden (vgl. ebd., S. 220).

Durch „interpretatives Sinnverstehen der unterrichtlichen Situation und situatives Urteilsvermögen“ (ebd.) entstehe das Handeln im Unterricht. Professionelles Wissen in diesem

---

<sup>22</sup> Der Begriff der pädagogischen Konventionen stellt einen Gegenentwurf zum Konzept des pädagogischen Professionswissens dar (vgl. Dewe/Radtke (1991)).

---

Sinne enthalte keine Handlungsanleitung. Vielmehr basierten die Erfahrungen auf aus der Situation heraus entstandenen Sinndeutungen und dem daraus resultierenden Handeln (vgl. Kolbe 2004, S. 220). Das so konstituierte Erfahrungswissen gebe dem Handeln keine zwingende Regel vor, doch schließe es bestimmte Sinndeutungen aus und begrenze so die Handlungsmuster (vgl. ebd.). Sozial geteilt sei dieses „Wissen“ gerade dadurch, dass der institutionelle Rahmen Schule das Handeln innerhalb des Lehrerberufes strukturiert (vgl. ebd.). Das Verhältnis von Wissen und Können entscheide sich hier zugunsten eines teilweise unbewussten Könnens:

Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens wird deutlich, daß auch das in einem beruflichen Habitus gefaßte Professionswissen stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen läßt (Dewe 1998, S. 80).

Nicht *richtig* oder *falsch* sei hier das ausschlaggebende Kriterium, sondern eine Bewährung in der Praxis, ein Aufbauen von Erfahrung durch situatives Handeln (vgl. ebd.). Dennoch heiße die Vorstellung, dass „Routinisierung und Habitualisierung“ (ebd., S. 81) Bestimmungsgrößen von professionellem Wissen seien. Dies bedeute keineswegs, dass diese keiner Reflexion zugänglich seien (vgl. ebd.).

Es kann auch nicht durch Beobachtung von außen, sondern nur durch Selbst-Reflexion zur Sprache gebracht werden, in dem der professionelle selbst sein ‚knowing how‘ in ein ‚knowing that‘ zu überführen sucht (ebd.).

Reflektiertes Handeln (im Sinne von Können) innerhalb angeeigneter „institutionell aufgenötigte[r] und biographisch angeeignete[r] Handlungsfiguren (Können)“ (Radtke 1996, S. 105) oder den „Habitus“ (nach Bourdieu) (ebd.) innerhalb einer Berufsgruppe bezeichnet Radtke als *pädagogische Konventionen*. Diese seien explizierbar und reflektiert, jedoch nicht das, was das Handeln anleite, sondern vielmehr seine Rechtfertigung bzw. der Versuch seiner Strukturierung. Radtke vergleicht sie mit einer Art „sozial[n] bzw. berufsspezifische[n] Grammatik“, die als *Rekonstruktion* die Regelmäßigkeit alltäglicher Handlungsweisen beschreibt“ (ebd., S. 105). Eine Explikation dieser Muster sei möglich (ebd., S. 105).

---

Es erscheint in Hinblick auf die voranstehenden Überlegungen sinnvoll, die unterschiedlichen Perspektiven nicht gegeneinander auszuspielen. Sie alle stellen den Versuch dar, eine komplexe Beziehung der verschiedenen Wissensfaktoren zu beschreiben, auf die eine Lehrkraft in ihrem Handeln zurückgreift (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2000, S. 314).<sup>23</sup>

### 5.3 Das Konzept der Überzeugungen

Wie in Kapitel 4 dargelegt beruhen Aussagen von Lehrenden über die jeweils andere Schulart nicht immer auf Information und Kommunikation mit Lehrenden der anderen Schulform. Die dort erwähnten Studien sprechen von „Vorurteilen“ und „Vermutungen“. Diese alltagssprachlichen und unscharf verwendeten Begriffe sind im Konzept der *Überzeugungen (beliefs)* aufgehoben. Die Begrifflichkeit der *Überzeugungen* wird laut Pajares uneinheitlich verwendet. Sie seien häufig nicht trennscharf von Begriffen des Wissens zu unterscheiden (vgl. Pajares 1992, S. 309). Die nachstehenden Konzeptionen beziehen sich auf die Zusammenfassung von Pajares, der sich um eine Sortierung des „messy construct“ bemüht (ebd., S. 307).

Die Komplexität von Lehrerwissen bringt Terhart treffend zum Ausdruck, wenn er Dimensionen, kognitive Repräsentationsformen als „komplexes und heterogenes Bündel“ bezeichnet (vgl. Terhart 1991, S. 133). Dieses bestehe aus

Wissenselementen und Überzeugungen, Vorstellungen und Metaphern, Einstellungen und Beurteilungstendenzen, Rezepten, Emotionen und Maximen, Erfahrungswerten und Selbstrechtfertigungen (ebd.).

Terhart dringt darauf, dass „[das] berufsbezogene Wissen von Lehrern durchaus ungeordnet, unsystematisch, von unbegründeten Überzeugungen durchsetzt, und emotional fixiert sein kann“ (ebd.). Die vorliegende Arbeit zieht die in der Forschung gängige Trennung der Dimensionen von *professionellem Wissen* auf der einen und *Überzeugungen* auf

---

<sup>23</sup> Auch in den deutschdidaktischen Arbeiten zum Wissen von Lehrenden hat sich eine Verbindung der Perspektiven durchgesetzt (vgl. Wieser/Bräuer 2015). Wieser (2008) prägt den Begriff der *Vorstellungen* und *Orientierungen* als alltagssprachliche Bezeichnung, die zum einen die expliziten Wissensbestände der Lehrkräfte bezeichnet. Zum anderen integriert sie wissenssoziologische Konzepte und geht davon aus, dass immer auch eine zweite Dimension von Wissen mitschwingt, welche nicht explizit benannt werden kann, da sie Teil eines sozialen Habitus ist, der auf das Handeln des Einzelnen einwirkt. Auch Scherf (2013) und Kamzela (2015) bewegen sich zwischen diesen beiden Dimensionen von Wissen.

---

der anderen Seite vor (vgl. Baumert/Kunter 2011a, S. 32; Pajares 1992). In der angloamerikanischen Literatur wird von *beliefs* gesprochen (vgl. Terhart 1991, S. 134). Gemeinsam sei den unterschiedlichen Begriffsdefinitionen, dass Überzeugungen subjektive Wertungen darstellten (vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 479; zusammenfassend vgl. auch Pajares 1992). Gerade diese subjektiv-emotionale Seite mache den Unterschied zu *Wissen* aus (vgl. Pajares 1992, S. 325). Die Trennlinie zwischen Wissen und Überzeugungen sei mitunter unscharf, dennoch ließen sie sich anhand von bestimmten Grundeigenschaften als getrennte Kategorien beschreiben (vgl. Pajares 1992; Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 479). Wie das Professionswissen seien Überzeugungen auf eine bestimmte berufliche Anforderung gerichtet (vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 479).

Gerade im schulischen Bereich Tätige zeichneten sich dadurch aus, dass ihr Berufsfeld ihnen nicht völlig fremd sei: Jeder berufe sich auf eigene Erfahrungen und gehe mit entsprechenden Vorannahmen in die Berufspraxis (vgl. Pajares 1992, S. 323).<sup>24</sup> Gerade dieser Umstand sei es, der *beliefs* in diesem Bereich so stabil mache (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu angehenden Ärzten oder Juristen, die sich ihr Berufsfeld erst erobern müssten und sozusagen ihre Erfahrung „von Null“ anfangen, könnten angehende Lehrende als „Insider“ betrachtet werden (vgl. ebd.).

For insiders, changing conceptions is taxing and potentially threatening. These students have commitments to prior beliefs, and efforts to accommodate new information and adjust existing beliefs can be nearly impossible (ebd.).

Überzeugungen würden relativ früh angeeignet und bildeten dann die Brille, durch die die Welt interpretiert wird (vgl. ebd., S. 326). Überzeugungen seien im Gegensatz zu Wissen affektiv, sozial geteilt, stabil und speisten sich aus übergeordneten, für wahr gehaltenen Werthaltungen oder Kenntnissen des Berufsfeldes aus der Kindheit (vgl. Op't Eynde/Erik/Verschaffel 2002; Pajares 1992; Baumert/Kunter 2011a). Je jünger sie seien, desto eher seien sie zu ändern. An ihnen werde auch festgehalten, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse dagegen sprächen (vgl. Pajares 1992, S. 325). Überzeugungen könnten „definiert [werden] als überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen“ (Voss et al. 2011,

---

<sup>24</sup> „Preservice teachers are insiders. They need not redefine their situation“ (Pajares 1992, S. 323).



---

S. 235). Überzeugungen wirkten sich stark auf Verhalten und Entscheidungsprozesse und Problemlösewege aus (vgl. Pajares 1992, S. 325).

Diesen Einfluss auf das Lehrverhalten könne die COACTIV-Studie laut den Autoren empirisch belegen. Es könne gezeigt werden, dass die Überzeugungen von Lehrenden sich bestimmten „charakteristischen Überzeugungssyndromen“ (Voss et al. 2011, S. 249) zuordnen lassen. Diese hätten „eine quasilogische Struktur“ (ebd.) und seien nicht frei von Widersprüchen. Entsprechend der Orientierungen unterscheide sich die Unterrichtsgestaltung:

So gestalteten Lehrkräfte mit transmissiven Überzeugungen ihren Unterricht vergleichsweise gering kognitiv aktivierend und unterstützend, während Lehrkräfte mit konstruktivistischen Überzeugungen bessere Unterrichtsqualität und entsprechend auch höhere Lernerfolge bei ihren Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen hatten (Kunter/Baumert 2011, S. 348).

Zur Verbalisierbarkeit von Überzeugungen konstatieren Kunter et al., „dass Überzeugungen mehr oder weniger gut begründet sein oder auf falschen Prämissen beruhen und dann das Handeln von Lehrkräften einschränken können“ (ebd.). Daraus lasse sich wiederum folgern, dass die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen kritisch zu reflektieren, ein wesentliches Moment von Professionalität darstelle (vgl. ebd.). Für die Ausbildung von professionellen Lehrkräften seien somit diejenigen „lerntheoretische[n] Überzeugungen aufzubauen, die empirisch in positivem Zusammenhang zu Unterrichtsqualität und Lernerfolg der Schülerschaft stehen“ (Voss et al. 2011, S. 250).

#### 5.4 Wissen zum Schreibunterricht

Im Folgenden wird auf Befunde der deutschdidaktischen Lehrerforschung eingegangen, die das Wissen von Lehrenden über den Schreibunterricht fokussieren. Die Forschung zum Lehrerwissen von Deutschlehrern hat in den letzten Jahren zugenommen, wenngleich fraglich sei, inwiefern von einer einheitlichen und spezifisch fachdidaktischen Lehrerforschung gesprochen werden kann (vgl. Wieser 2015, S. 21; Bräuer/Winkler 2012, S. 74). Der Schwerpunkt liegt nach wie vor auf dem Lese- und Literaturunterricht (vgl. Bräuer/Winkler 2012, S. 87; Wieser/Bräuer 2015). Bezüglich des Schreibunterrichts existieren wenige Studien (vgl. Bräuer/Winkler 2012, S. 87; Wieser/Bräuer 2015).

---

Zunächst kann gegenüber den Erläuterungen in Kapitel 5.1 über die Bestandteile des Lehrerwissens eine Präzisierung für den Schreibunterricht vorgenommen werden. Gegenüber dem Fach Mathematik sei das Gewicht des fachlichen Wissens beim Schreiben relevanter für das Handeln von Lehrkräften (vgl. McCutchen/Berninger 1999; Sturm/Lindauer 2014, S. 117). Das Lehren von Schreibkompetenzen umfasse

fachliches und fachdidaktisches Wissen zu basalen Schreibfertigkeiten, aber auch zu erweiterten Schreibkompetenzen: Da beim Schreiben mehrere Aktivitäten gleichzeitig auszuführen sind, gerade in Hinblick darauf, was und wie geschrieben werden soll, kommt der Sequenzierung und Portionierung des Schreibprozesses durch geeignete Schreibstrategien eine zentrale Rolle zu (Sturm/Lindauer 2014, S. 116).<sup>25</sup>

Wie es um dieses Wissen bestellt ist, zeigen die folgenden Studienergebnisse.

Kunze (2004) befragt im Rahmen ihrer Untersuchung Lehrende unterschiedlicher Bundesländer nach ihren *subjektiven Theorien* (bei Kunze *individuelle didaktische Theorien*) zum Deutschunterricht der Sekundarstufe I (vgl. ebd., S. 193). Die Untersuchung der Orientierungen eines Gymnasiallehrers ergebe „gymnasiale Ansprüche, die sich in Bezug auf den Deutschunterricht in umfassenden Kompetenzziele manifestieren und über anspruchsvolle fachliche Inhalte, die tiefgründig zu erschließen sind, transportiert werden“ (ebd., S. 290). Zudem äußerten sich im Interview auch bestimmte Vorstellungen darüber, was den idealen Gymnasialschüler ausmache (vgl. ebd.). Der betreffende Lehrer weise eine starke „Akzentuierung der Ziele des Gymnasiums“ (ebd.) auf. Die Fallstudien zeigten auch, dass in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte Rechtschreiberwerb und Erwerb von Schreibfähigkeiten ins Verhältnis zueinander gesetzt würden. So führt Kunze das Beispiel einer Gesamtschullehrerin an, die das Korrigieren von Rechtschreibfehlern ablehne, weil es die Kreativität und Schreibfreude hemme (vgl. ebd., S. 357). Erst später (ab der achten Klasse) sollten dann aus Sicht der Interviewpartnerin die Rechtschreibregeln verlangt werden, während vorher die Schüler nur im Überarbeitungsschritt zum richtigen Schreiben von Wörtern motiviert werden sollten (vgl. ebd., S. 358). Kunze stellt beim Vergleich der individuellen Theorien von Lehrkräften unterschiedlicher Sekundar-

---

<sup>25</sup> Das Forschungsprojekt „Literalität in Alltag und Beruf“ untersucht das fachliche und fachdidaktische Wissen von Kursleitenden, die Kurse für Erwachsene mit funktionalem Analphabetismus leiten (vgl. Sturm/Lindauer 2014). Dennoch wird hier davon ausgegangen, dass Lehrkräfte über ähnliche Ausprägungen von diesen Wissensbereichen im Bereich Schreiben verfügen.

---

stufenformen fest, dass „[d]ie Unterschiede zwischen Lehrkräften, die an unterschiedlichen *Schulformen* unterrichten [...] geringer [ausfallen] als erwartet“ (Kunze 2004, S. 466). Die im Vorfeld ihrer Studie formulierte Vorannahme, dass der Unterricht Gymnasiallehrkräfte „einseitig kognitiv ausgerichtet ist“ (ebd.), könne, so Kunze, nicht uneingeschränkt aufrechterhalten werden. Auch bezüglich Geschlecht und Alter könne sie keine Differenzen innerhalb der individuellen didaktischen Theorien feststellen (vgl. ebd.).

Kunze stelle zudem eine „Hinwendung zum kreativen Schreiben“ (ebd., S. 306) und eine Tendenz zur Prozessorientierung fest (vgl. ebd., S. 362). In einigen Interviews beobachte sie außerdem einen Trend zur „*Erweiterung des gebräuchlichen Textsortenspektrums*“ (vgl. ebd.). Dennoch lässt sich laut Philipp (2014) mit einem zusammenfassenden Blick auf US-amerikanische Studien feststellen, „dass vonseiten der Lehrpersonen mehr und profunderes handlungsleitendes Wissen und eine bessere Vorbereitung für die schulische Förderung der Schreibkompetenz dringend erforderlich ist“ (ebd., S. 14). Es ist zwar fraglich, ob sich diese Ergebnisse auch auf Lehrende im deutschsprachigen Raum übertragen lassen, jedoch unterstützen sie die Ergebnisse der wenigen deutschsprachigen Studien zu diesem Thema. Konzepte und empirisch abgesicherte Förderansätze, die innerhalb der Forschung Konsens seien, würden kaum in der Unterrichtspraxis umgesetzt (vgl. Philipp 2014, S. 15; Kunze 2004, S. 362). Auch andere Studien belegen, dass Lehrkräfte nicht nur tradierte Normen umsetzen, anstatt die Schreibförderung an funktionellen und pragmatischen Aspekten entlang zu konzipieren, sondern auch der Überzeugung sind, dass diese didaktisch gerechtfertigt sind (vgl. Reinert 2012, S. 495; Dix 2017<sup>26</sup>). Laut Feilke (2017) kann Dix zeigen, dass die W-Fragen der Grund dafür sind, warum Lehrende den Unfallbericht für sinnvoll halten: Die Gattungsnormen des Berichts werden zur Leitlinie für die Textform und nicht umgekehrt. Sturm und Lindauer zeigen, dass Überzeugungen und Wissen von Lehrkräften eine wichtige Rolle für die Konzeptionierung des Unterrichts spielen (vgl. Sturm/Lindauer 2014, S. 127). Damit Schüler über Strategien beim Texteschreiben verfügen könnten, müsse die Lehrkraft über genügend Wissen und Können verfügen (vgl. ebd., S. 126). Andernfalls seien Lehrkräfte kaum in der Lage, den Lernenden zu helfen, wenn diese Schwierigkeiten beim Lösen einer Schreibaufgabe hätten

---

<sup>26</sup> Dix (2017) wird hier zitiert nach Feilke (2017), der sich auf die Originalfassung der Dissertation von Annika Dix bezieht. Dix (2017) lag der Verfasserin dieser Arbeit zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Arbeit noch nicht vor.

---

(vgl. ebd.): „Entsprechend setzen sie auf Fördermaßnahmen, die sich nicht auf den Schreibprozess beziehen“ (ebd., S. 127). Mit Verweis auf Cunningham et al. (2009) gehen auch Sturm und Lindauer davon aus, dass Lehrkräfte mit geringerem fachlichem und fachdidaktischem Wissen stärker auf ungeprüfte Überzeugungen zurück griffen (vgl. Sturm/Lindauer 2014, S. 127).

Die referierten Ergebnisse zeigen, dass im Bereich des Schreibunterrichts bei Lehrenden eine Verbindung zwischen fachdidaktischem und fachlichen Wissen und Überzeugungen besteht. Die Untersuchungen zum Lehrerwissen mit Schwerpunkt auf dem Schreibunterricht sind in der Minderzahl, allerdings zeigen die genannten Studien, dass in jüngster Zeit die Forschung in diesem Bereich Aufwind bekommt. Diejenigen Studien, die existieren, zeigen, dass in Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften noch Nachholbedarf besteht bzw. dass eine Umsetzung der eigenen hohen Ansprüche an den Schreibunterricht oft nicht erfolgt. In Kapitel 9.2 werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auch noch einmal in Hinblick auf ihre fachdidaktischen Konzepte reflektiert. Somit leistet diese Arbeit auch einen Beitrag zur Erforschung des Wissens von Lehrenden über den Schreibunterricht. Vor allem in die kaum erforschten Vorstellungen und Überzeugungen von Grundschullehrenden zur Schreibförderung in der Grundschule kann die vorliegende Studie einige Einblicke geben.

## 5.5 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit erhebt die *Vorstellungen* und die *Überzeugungen*, die Lehrende des Gymnasiums und der Grundschule auf den Schreibunterricht der Grundschule besitzen. Diese Entscheidung begründet sich zum einen aus den Befunden des Kapitels 4: Die Übergangsforschung beschreibt Lehrende als Akteure der Gestaltung des Übergangs, deren Wissen über die vorangegangene und folgende Schulform häufig vorurteilsbehaftet und schulformspezifisch zu sein scheint. Wie in Kapitel 5.3 dargestellt spielen Überzeugungen als teilweise inkonsistente und nicht aus der Lehrerfahrung sondern aus Werthaltungen oder aus früh erworbenen Anschauungen über Schule eine Rolle im Handeln von

---

Lehrkräften. Das theoretische Konzept der *Überzeugungen* ermöglicht es, den Blick auf solche Bestandteile der Lehrerkognitionen zu öffnen.<sup>27</sup>

Mit dem Begriff der *Vorstellungen*, der sich in der deutschdidaktischen Lehrerforschung seit Wieser (2008) durchgesetzt hat (vgl. zusammenfassend Wieser/Bräuer 2015) wird der Bereich des expliziten und impliziten theoretischen Wissens abgedeckt. Unter Rückgriff auf das COACTIV-Modell kann auch davon ausgegangen werden, dass die für diese Arbeit relevanten Wissensbereiche an der Schnittstelle von fachdidaktischem und fachlichem Wissen aufgehoben sind. Das Wissen über das Schreibcurriculum und die Schreibentwicklung bzw. über Möglichkeiten, Schreibkompetenzen durch literale Erfahrungen zu stützen, fällt in den Bereich des fachlichen bzw. fachdidaktischen Wissens. Es erscheint angemessen, die beiden Repräsentationsformen von professionellem Wissen nicht als Gegensatz zu verstehen, sondern sie beide für die Untersuchung zu berücksichtigen.

---

<sup>27</sup> Dabei wird bewusst nicht der in der deutschdidaktischen Lehrerforschung häufig anzutreffende Begriff der *Orientierungen* übernommen (vgl. Kamzela 2015; Scherf 2013; Wieser 2008; Wieser 2015), da für die vorliegende Fragestellung das Konzept der *Überzeugungen* zielführender erscheint.

---

## 6 Methodologische Einordnung und methodisches Vorgehen

Kapitel 6.1 präzisiert zunächst die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit und reflektiert zum Untersuchungsfeld bestehende Annahmen, die sich teilweise aus dem Literaturstudium, teilweise aus Gesprächen mit Lehrkräften während der Hospitation an einer Grundschule ergaben. In Kapitel 6.2 werden die Ansätze der *Grounded Theory Method* (GTM) nach Strauss/Corbin (1990) und Glaser/Strauss (2010) sowie das *integrative Basisverfahren* nach Kruse (2015) vorgestellt. Kapitel 6.3 erläutert, wie bei der Datenerhebung vorgegangen wurde. Kapitel 6.4 geht auf die Auswertung und Analyse der Interviews ein.

### 6.1 Fragestellung und Reflexion der Vorannahmen

Die vorangegangenen Kapitel deuten auf ein Desiderat hin. Sie zeigen, dass die in der Einleitung skizzierte Problemlage sich auf Basis der theoretischen Ansätze, die in den Kapiteln 2 bis 5 diskutiert wurden, aus der Perspektive von Schreibdidaktik, Kerncurriculum, Übergangsforschung und Lehrerforschung zuspitzt. Innerhalb der deutschdidaktischen Lehrerforschung liegen noch wenige Ergebnisse zum Schreibunterricht vor. Außerdem ist festzustellen, dass der Übergang, obwohl von zentraler Bedeutung für eine kontinuierliche Förderung der Schreibkompetenzen, bisher kaum eine Rolle für schreibdidaktische Studien spielt. Eine Untersuchung der Vorstellungen und Überzeugungen von Gymnasiallehrenden über den Schreibunterricht der Grundschule ist die Grundlage für eine Professionalisierung des Übergangs im Bereich Schreiben und liefert zudem Einblicke in das Wissen von Lehrenden von Grundschul- und Gymnasiallehrenden zu diesem Lernbereich.

Kapitel 2 zeigt auf, dass Textformen und komplexe Anforderungen des Texteschreibens bereits in der Grundschule gefördert werden können und sollen und dabei die bereits bestehende Textualität der Kinder zu berücksichtigen ist. Aus der Analyse der vom Hessischen Kultusministerium erlassenen institutionellen Vorgaben für den Schreibunterricht

---

am Übergang (Kapitel 3), wird deutlich, dass auch die curricularen Vorgaben die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Kompetenzförderung erkannt haben und ein Ineinandergreifen der Schreibkompetenzförderung von Primar- und Sekundarstufe vorsehen. Kapitel 4 zeigt, dass eine Zusammenarbeit der Schulformen zwar gefordert und von den Lehrenden vorgeblich begrüßt wird, dass jedoch kaum inhaltlicher Austausch stattfindet. Hier herrschen Konflikte und Missverständnisse vor. Kapitel 5 liefert die geeigneten Konzeptionen für eine Untersuchung des Lehrerwissens, das sich aus *Vorstellungen* und *Überzeugungen* zusammensetzt. Die vorliegende Arbeit knüpft mit ihren forschungsleitenden Fragestellungen genau an dieser Schnittstelle von Schreibdidaktik, curricularen Vorgaben, Übergangsproblematik und Lehrerforschung an.

Im vorliegenden Kapitel werden auf Basis der theoretischen Einordnung dieser Arbeit die Fragestellungen konkretisiert. Vorannahmen, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld und der Lektüre von Forschungsliteratur ergeben haben, werden anschließend verbalisiert, um einen reflektierten und offenen Umgang mit dem Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen.<sup>28</sup>

Die vorliegende Studie ist von folgenden Fragestellungen geleitet:

1. Welche Vorstellungen und Überzeugungen haben Lehrkräfte des Gymnasiums über den Schreibunterricht der Grundschule?

Zunächst steht der *Einzelfall* im Mittelpunkt der Analyse. Die inhaltlichen Schwerpunkte, die die interviewte Lehrkraft wählt, werden durch die Analyse der Ebene der Art und Weise ergänzt, *wie* die Interviewperson das Gesagte äußert. So soll eine möglichst umfassende und detailreiche Rekonstruktion der Vorstellungen und Überzeugungen ermöglicht werden. Die in den Einzelfallanalysen entdeckten zentralen Vorstellungen und Überzeugungen werden außerdem in Beziehung zueinander gesetzt. Es werden einerseits Überzeugungen, also ungeprüfte Vermutungen berücksichtigt. Zudem kommt auch Wissen zur Sprache, das sich auf Erfahrungen mit der Arbeit mit Schülern der fünften Klasse bzw. gesichertes Wissen über die Arbeit der Grundschule stützt. Die Forschungsfrage geht darauf ein, welche Anforderungen und Inhalte aus Sicht der Gymnasiallehrenden im

---

<sup>28</sup> Die Möglichkeit, neben Gymnasiallehrenden auch Lehrkräfte anderer Schulformen mit einzubeziehen, habe ich in Erwägung gezogen, mich aber aus Gründen dagegen entschieden, die in Kapitel 6.3.3 erläutert werden.

---

Schreibunterricht der Grundschule maßgeblich sind. Es wird auch der Blick auf mögliche Erwartungen gerichtet, die Lehrkräfte an den Schreibunterricht der Grundschule haben.

2. Welche Vorstellungen und Überzeugungen haben Grundschullehrende über ihren eigenen Schreibunterricht?

Zudem sollen die individuellen Schwerpunktsetzungen der *Grundschullehrenden* erhoben werden. Dabei geht es nicht um eine repräsentative Spiegelung eines prototypischen Grundschulunterrichts. Vielmehr sollen persönliche Ansichten über didaktische Konzepte sowie Herausforderungen des alltäglichen Schreibunterrichts möglichst tiefgehend zur Sprache kommen.

3. Wie verhalten sich die Vorstellungen und Überzeugungen der Gymnasiallehrenden und diejenigen der Grundschullehrenden auf den Schreibunterricht der Grundschule zueinander?

Die Fragestellungen werden durch eine *komparative Perspektive* ergänzt. Entsprechend dem offen-explorativen Verfahren sind die folgenden Annahmen nicht als zu überprüfende Hypothesen zu sehen (siehe Kapitel 6.2). Die in den Kontext der *Grounded Theory* eingeordnete Vorgehensweise und Forschungsperspektive verbietet in ihrer „puristischen“ Auffassung zwar jegliches Vorwissen. Allerdings wird inzwischen in der Methodenforschung darauf hingewiesen, dass sich ein bestimmtes Bild und Vorannahmen, die sich aus der Kenntnis des Feldes und der Forschungsliteratur ergeben, nie ganz ausschließen. Hinzu kommt, dass die hier formulierten Annahmen nicht durchweg im strengen Sinne *Vor*-Annahmen sind, da sie sich teilweise auch erst im Laufe des Forschungsprozesses herausbildeten. Somit schließen sich ein offener Forschungsprozess und die Formulierung vorsichtiger Vorannahmen nicht aus. Viel entscheidender ist es, diese Vorannahmen transparent zu machen, nicht zuletzt, um eine entsprechende Distanz zu ihnen einnehmen zu können.

Auf Basis von Erkenntnissen der fachdidaktischen Schreibforschung bzw. der deutschdidaktischen Lehrerforschung lassen sich folgende *Vermutungen* formulieren:

1. Es gibt eine Debatte in Wissenschaft und Öffentlichkeit über das Verhältnis von Rechtschreibung, Grammatik und das Texteschreiben in der Grundschule. Es ist



---

anzunehmen, dass sich die interviewten Lehrkräfte dazu äußern und sich in diesem Spannungsfeld verorten (vgl. Naumann/Weinhold 2011; Kunze 2004; Weinhold 2015).

4. Es existieren Vorstellungen bzw. Überzeugungen hinsichtlich der Herkunft von Schreibkompetenzen (vgl. Kunze 2004).

Die Studien über die Sicht der Lehrenden auf den Übergang bzw. die jeweils andere Schulstufe (siehe Kapitel 4) lassen sechs weitere Vermutungen zu:

5. Lehrkräfte der Sekundarstufe haben Erwartungen an die Grundschule als „Zubringer“. Sie sehen die Grundschule in der Pflicht, Vorkenntnisse zu generieren, auf die der Gymnasialunterricht aufbauen kann.
6. Grundschullehrende dagegen vermissen mehr Verständnis gegenüber ihrer Arbeitsweise und fordern, dass die Gymnasien sich besser über die Grundschule informieren. Die Erwartungen der Gymnasien an sie nehmen sie kritisch wahr.
7. Das Interesse an inhaltlichem Austausch ist auf beiden Seiten eher gering bzw. ist zu erwarten, dass die Zeit als beschränkender Faktor ins Feld geführt wird.
8. Gymnasiallehrende wünschen sich ein homogenes Leistungsniveau am Anfang der fünften Klasse und eine bessere Vorbereitung auf Arbeitsweisen des Gymnasiums und einheitliche Leistungsstandards.
9. Gymnasiallehrende glauben, dass der Grundschulunterricht spielerisch und weniger inhaltsorientiert ist.
10. Ihre Kenntnisse über den Grundschulunterricht beziehen sie kaum aus einem Dialog oder einer Beschäftigung mit der Grundschule, sondern eher aus eigenen Schulerfahrungen oder aus dem, was sie über die eigenen Kinder mitbekommen.

Die Formulierung dieser Vorannahmen, die sich aus der Beschäftigung mit der Forschungsliteratur ergeben, soll dazu verhelfen, den Forschungsgegenstand zu schärfen. Gleichzeitig dient die Reflexion auch dazu, eine kritische Distanz zu diesen Vorannahmen einzunehmen. Wie im folgenden Kapitel zu erörtern sein wird, dürfen sie nicht den Blick der Forscherin auf unerwartete, neue Konzepte verstellen.

---

## 6.2 Forschungsmethodische Einordnung

Im vorliegenden Unterkapitel werden zunächst die forschungsmethodischen Konzepte beleuchtet, in deren Kontext sich die vorliegende Studie verortet. Die Erläuterung des Ansatzes der *Grounded Theory Method* (GTM) und des *integrativen Basisverfahrens* nach Kruse (2015) dient als theoretische Grundlage, auf der die hier gewählte Perspektive auf den Forschungsgegenstand beruht. Anschließend werden in Kapitel 6.3 und 6.4 die einzelnen Schritte der Erhebung und Auswertung der Daten präzisiert, die eine Anpassung von forschungsmethodischen Ansätzen auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit darstellen.

### 6.2.1 Qualitative Forschung

Ziel dieser Arbeit ist nicht, die Sicht der Untersuchungspartner zu generalisieren, sondern herauszufinden, welche Vorstellungen und Überzeugungen existieren, und sie in ihrer ganzen Breite darzustellen und zu analysieren. Dabei ist es essenziell, dem Forschungsgegenstand gegenüber unvoreingenommen zu bleiben, um implizite und theorieähnliche Wissensbestände ans Tageslicht holen zu können. Dieser Offenheit gegenüber den Daten entspricht die Forschungshaltung der *qualitativen Forschung* (vgl. Flick 2014, S. 57). Da der qualitative Forschungsprozess darauf zielt, Konzepte im Forschungsgegenstand selbst zu entdecken, ist es zentral, "ob Erkenntnisse im empirischen Material begründet sind und ob die verwendeten Methoden dem untersuchten Gegenstand angemessen ausgewählt und angewendet wurden" (ebd., S. 28). *Quantitative* Studien mit repräsentativen Stichproben zielen auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse (vgl. ebd., S. 24). Eine *qualitative* Forschungshaltung ist dagegen die adäquate Herangehensweise für ein Forschungsvorhaben, das subjektive Sichtweisen von Individuen bzw. Experten einer bestimmten Berufsgruppe deskriptiv und analytisch darstellen will (vgl. Gläser-Zikuda 2011, S. 109; Helfferich 2011, S. 29). In einem qualitativen Forschungsvorhaben ist das Forschungsinteresse „Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden und nicht umgekehrt“ (Flick 2014, S. 27). Grundsätzlich kann qualitatives Forschen als der Versuch des *Fremdverstehens* gesehen werden (vgl. Kruse 2015, S. 60). Dabei ist die „Reflexivität des Forschers“ (Flick 2014, S. 29) ein Bestandteil des Erkenntnisgewinns. Daraus ergibt sich eine Problematik, die in einer qualitativen Arbeit nicht unreflektiert bleiben darf: Das Fremdverstehen durch

---

den Forscher erfolgt „vor dem Hintergrund des jeweils eigenen Sinn- bzw. Relevanzsystem[s]“ (Kruse 2015, S. 59). Eine weitere Herausforderung qualitativer Forschung ist das Problem der *Indexikalität* (vgl. ebd.): Das im Interview Gesagte ist nur ein Indiz für übergeordnete Konzepte. Die Frage, wie aus sprachlichen Zeichen Sinn durch den Forschenden entnommen wird, muss reflektiert und so dargestellt werden, dass es für andere nachvollziehbar ist. Qualitative Forschung bedeutet, den Forschungsprozess zu reflektieren, wobei die beiden vorgestellten Prinzipien im Hintergrund präsent bleiben (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden zwei methodologische Perspektiven vorgestellt, an die die vorliegende Arbeit in Hinblick auf ihre Forschungsperspektive als auch auf den Forschungsprozess anlehnt. Die GTM wird im Folgenden zunächst betrachtet als eine bestimmte Perspektive gegenüber dem Forschungsgegenstand, die wiederum den Erhebungs- und Auswertungsprozess beeinflusst.

### 6.2.2 Der Forschungsstil der *Grounded Theory Method*

A **grounded theory** is one that is inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, it is discovered, developed, and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory stand in reciprocal relationship with each other. One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge (Strauss/Corbin 1990, S. 23).

Die GTM ist in ihrer Grundidee keine festgelegte Heuristik im Sinne einer Handlungsanleitung, sondern bezieht sich auf die Haltung zum Gegenstand (siehe zusammenfassend auch Kruse 2015, S. 391; Mey/Mruck 2011, S. 22; Breuer 2010). Die Besonderheit der GTM besteht zunächst in der *rekursiv-zyklischen* Herangehensweise an den Forschungsgegenstand. Diese Forschungshaltung ist für meine Arbeit als explorativ-entdeckende Vorgehensweise einerseits geeignet. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Grundsatzidee eines iterativen Forschungsprozesses im Rahmen eines Dissertationsprojektes nur bedingt durchführbar ist (zum methodischen Vorgehen in dieser Arbeit siehe 6.3 und 6.4). Kruse weist provokativ darauf hin, dass „die Mainstream-Forschungskultur unserer Gegenwart, die sich auf schnelle, stromlinienförmige und voraussehbare Ergebnisproduktion kapriziert, immer weniger zur GTM, die sich einem ergebnisoffenen, iterativ-zyklischen Prozess der Erkenntnisproduktion verschrieben hat [passe]“ (Kruse 2015, S. 83; vgl. Breuer 2010, S. 54). Der Umstand, dass „das ‚Markenzeichen Grounded

---

Theory‘ zu einem schwammigen Gütesiegel verkommen [sei] [...]“ (Kruse 2015, S. 96), verweise in letzter Instanz auf den „induktivistische[n] Grundwiderspruch“ (ebd., S. 98) dem sich jeder Forscher stellen müsse. Dieses Grunddilemma qualitativ-explorativer Forschung zwischen Wissen und Entdecken soll nun reflektiert werden.

#### *Das Verhältnis von Vorwissen und Offenheit*

Die GTM geht davon aus, dass das Material zum Forschenden gewissermaßen selbst spricht. Diese entdeckend-offene Grundhaltung gegenüber dem Datenmaterial steht einer Forschungshaltung entgegen, in der vorab formulierte Hypothesen an das Datenmaterial herangetragen und an diesem überprüft werden. Gleichzeitig ist es unmöglich für den Forscher, sein Wissen über das Forschungsfeld vollkommen auszublenden – nicht zuletzt, da es ihm auch helfen kann, den Blick für neue Konzepte zu schärfen. In der Methodoliteratur wird in Rechnung gestellt, dass ein Forschungsprozess immer von Annahmen über den zu beforschenden Gegenstand begleitet und angeleitet ist:

Das Festlegen solcher Grundannahmen bzw. von Voreinstellungen unseres Wahrnehmungsapparats ist unvermeidlich. Es ist konstitutiv mit Modellen des Gegenstands im Rahmen einer wissenschaftlichen Disziplin, eines disziplinären Paradigmas, einer Forschungstradition und einer Methodik verbunden (Breuer 2010, S. 11).

Die Trennung der beiden Begründer der GTM, Glaser und Strauss, sei letztendlich auf diesen Widerspruch zurückzuführen.<sup>29</sup> Es leide also fehl, wenn man der GTM anlaste, sie gehe von einem gänzlichen Ausschluss von Vorannahmen aus. Vielmehr schlössen sich die Kenntnis von Fachliteratur und Forschungsfeld und eine offene Haltung gegenüber den Daten nicht aus, solange der eigene Umgang mit wissenschaftlichen Konzepten reflektiert erfolge (vgl. Kruse 2015, S. 99; Corbin 2008, S. 50). In Kapitel 6.1 dieser Arbeit erfolgte bereits eine Reflexion der eigenen vorab existierenden Konzepte der Forscherin bezüglich des Forschungsgegenstandes. Mit Bezug auf Strauss und Corbin (1990) fasst Breuer ein reflektiertes und ausgewogenes Verhältnis von Literaturkenntnis und Offenheit wie folgt zusammen:

---

<sup>29</sup> Die Begründer der GTM, Glaser und Strauss haben sich in den 1970er Jahren getrennt und der GTM unterschiedliche Prägungen gegeben (vgl. Kruse 2015, S. 98; Mey/Mruck 2011). Strauss hat in Zusammenarbeit mit Corbin später explizit auf den Nutzen von Vorwissen über den Forschungsgegenstand hingewiesen (vgl. Corbin 2008).

---

Das Literaturstudium bekommt stärker einen begleitenden Stellenwert im Prozess der Themenfokussierung und -ausarbeitung. Ein bilanzierender Abgleich von Forschungsliteratur mit der eigenen Themenkonzeptualisierung und den gewonnenen Resultaten erfolgt mitunter erst in späteren Forschungsphasen. Einerseits soll es nicht darum gehen, "das Rad neu zu erfinden", d. h. so zu tun, als sei man als Forscher die erste Person, die sich mit der jeweiligen Problematik und den verwendeten Konzepten beschäftigt. Andererseits ist es angezeigt, sich den Blick und das Denken nicht vorzeitig von bereits von anderen Autoritäten Gesehenem und Gedachtem verstellen zu lassen, sich also auch in dieser Hinsicht einen Status "reflektierter Offenheit" zu bewahren (Breuer 2010, S. 56).

Somit ist der qualitative Forschungsprozess der GTM letztendlich nicht rein induktiv, sondern stellt eine Kombination eines induktiv-offenen Entdeckens von Konzepten im Material und einem – in gewisser Weise deduktiven – Durchforsten der untersuchten Einzelfälle mithilfe der im iterativen Zusammenspiel von Material, Literatur und Erfahrung mit dem Forschungsfeld entstandenen Kategorien dar. Literaturstudium und Forschung seien laut Breuer (2010) keine aufeinanderfolgenden Phasen, sondern Teile eines diese Teile verschränkenden Prozesses. „Um- oder Neufokussierungen [erschieden] so nicht als Scheitern von Vorüberlegungen oder Vorannahmen“ (ebd., S. 55), sondern sei vielmehr fester Bestandteil des Forschungsprozesses der GTM.

Die erläuterte Forschungshaltung schließt Flick zufolge auch die Vorgehensweise des Forschers bei der Auswahl der Interviewpartner ein. Im qualitativen Forschungsprozess sind einige Entscheidungen zu fällen. Es muss ein bestimmter Personenkreis für die Untersuchung ausgewählt werden. Zudem muss entschieden werden, welche Interviews in der Analyse und schließlich in der Darstellung der Ergebnisse berücksichtigt werden sollen. Für die Interpretation muss der Forschende entscheiden, welche Sequenzen des Textes interpretiert und schließlich auswählen, welche Fälle und welche Textausschnitte in der Arbeit präsentiert werden sollen (vgl. Flick 2014, S. 154 f.).

Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind (Glaser/Strauss 2010, S. 61).

Die Beobachtungen, die der Forscher in dieser Phase macht, können in einem Forschungstagebuch und in Gesprächsprotokollen festgehalten werden (vgl. Breuer 2010, S. 62). Es handelt sich noch nicht um eine Erhebung unter kontrollierten Bedingungen, sondern dient zunächst dazu, das Forschungsfeld abzustecken (vgl. ebd.). Ein solches

---

Vorgehen bezeichnet Breuer als *nosing around* (in Anlehnung an die *Chicago School*, einer US-amerikanischen Soziologieströmung) (vgl. Breuer 2010, S. 62).

Entsprechend der persönlichen und kontextuellen Gegebenheiten und Möglichkeiten hält man sich im Untersuchungsfeld auf, man guckt herum – zu unterschiedlichen Tageszeiten, zu Werk- und Feiertagen, wendet sich hierhin und dorthin, nimmt Kontakte auf, man unterhält sich mit diesem und jener, probiert das eine oder das andere aus, macht sich bekannt und vertraut, entwickelt ein Gespür für den Kontext und seine Bewohner (ebd.).

Das Sampling wird in der GTM als *theoretisches Sampling* bezeichnet: Gemäß dem sukzessiven Entdecken des Forschungsgegenstandes sind die Daten nicht vorab festgelegt:

Der Soziologe mag sein Forschungsprojekt mit einem Strauß ‚lokaler‘ Konzepte beginnen, um ein paar grundsätzliche oder grobe Eigenschaften und Abläufe der von ihm zu untersuchenden Situation zu bestimmen. Z.B. weiß er, schon bevor er ein Krankenhaus untersucht, dass es dort Ärzte, Schwestern und Pfleger, Stationen und Aufnahmeverfahren gibt. Diese Konzepte sind ein Ansatzpunkt seiner weiteren Forschung. [...] Er wird im Laufe der Forschung weit mehr strukturelle und prozessuale ‚lokale‘ Konzepte entdecken, als ihm vor der Untersuchung möglich gewesen wäre (Glaser/Strauss 2010, S. 61 f.).

Der Forschungsprozess ist offen, das heißt, der oder die Forschende bewahrt sich eine *theoretische Sensibilität* gegenüber den Daten, damit vorgefundene Strukturen und Kategorien offen für Neues bleiben und als irrelevant entdeckte Kategorien verworfen werden können (vgl. ebd., S. 62). Wenn der Forscher keine neuen Konzepte mehr entdeckt, wird die Erhebung beendet. Die Auswahl der Vergleichsgruppen entspricht beim theoretischen Sampling dem Vorgehen der *fortlaufenden Inklusion* (vgl. ebd., S. 66). Es besteht also gerade nicht in einer im Vorfeld der Erhebung festgelegten Gruppe, die bestimmten festgelegten Kriterien entspricht: Im theoretischen Sampling geht es um die „für die Entwicklung kategorialer Eigenschaften notwendige Untersuchung eines möglichst großen Spektrums von Gruppen“ (ebd., S. 67). Es sollen keine vorher festgelegten Differenzen und Identitäten zwischen den untersuchten Individuen oder Gruppen den Blick verstellen auf Varianten, die man in den Daten selbst entdecken kann (vgl. ebd.). Die Auswahl und der Vergleich von Gruppen erhöht die Relevanz der Daten (vgl. ebd., S. 70). Dabei ist auf Kontraste in den Merkmalen und den einzelnen Kategorien dieser Gruppen zu achten (vgl. ebd., S. 74). Das schließt ein, dass die Daten laufend analysiert werden und dass nach neuen Gruppen gesucht wird, die im Kontrast zu den älteren Daten stehen (vgl. ebd., S. 76).

---

Im Forschungsprozess der GTM ist nicht eine vorab festgestellte Anzahl, sondern der Grad der *theoretischen Sättigung* das entscheidende Maß für die Zahl der erhobenen Daten und Kategorien (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 77).

Man erreicht die theoretische Sättigung durch paralleles Erheben und Analysieren der Daten [...]. Ist eine Kategorie gesättigt, bleibt nichts anderes zu tun, als weitere Kategorien mit neuen Daten zu konfrontieren und diese ebenfalls zu sättigen. Kommt es zur Sättigung, wird der Forscher in aller Regel feststellen, dass irgendeine, schon vorher identifizierte Lücke in seiner Theorie fast, wenn nicht ganz gefüllt worden ist. Um die Sättigung zu erreichen, maximiert er die Differenzen in seinen Gruppen, d. h. er steigert die Verschiedenheit derjenigen Daten, die sich auf eine einzelne Kategorie beziehen. Auf diese Weise entwickelt er möglichst viele verschiedene Eigenschaften seiner Kategorie (ebd.).

In das Vorgehen können verschiedene Datensorten einbezogen werden (vgl. ebd., S. 81).

Die Schritte des Kodierens der GTM werden in der Methodenliteratur als mögliche Schritte eines kodierenden qualitativen Auswertungsprozesses vorstellig gemacht (vgl. Flick 2014; Kruse 2015; Breuer 2010). Die Aussage im Interview bildet sozusagen die Oberfläche, das Indiz für ein dahinterliegendes Konzept (*Konzept-Indikator-Modell*) (vgl. Breuer 2010, S. 52). Der Forscher geht das Material Zeile für Zeile (vgl. Strauss 1991, S. 58) durch und stellt Fragen an den Text, notiert sich die Gedanken, die ihm einfallen, in Memos (vgl. ebd., S. 60). In der unmittelbar vorgefundenen Textstelle äußert sich eine grundsätzlichere Kategorie, ein übergeordnetes Konzept, für welches das im Text vorgefundene Phänomen nur die sichtbare Seite darstellt (vgl. Breuer 2010, S. 71). Anschließend werden diese Kategorien gewissermaßen als Schablone auf die restlichen Texte bzw. Textsequenzen angewandt bzw. wird das kategorisierte Textmaterial erneut durchgegangen. In gewisser Weise werden bei diesem Vorgehen also induktive, abduktive und deduktive Kategorienentwicklung kombiniert (vgl. ebd., S. 73). Die zunächst aus dem Text heraus entwickelten Kategorien werden später auf das Textmaterial angewendet, wobei diese Prozesse jedoch nicht als streng getrennte zu verstehen sind. Vielmehr differenziert und modifiziert der Forscher die Kategorien mit der fortschreitenden Analyse zunehmend. Die Kategorisierung der *Grounded Theory* geht spiralförmig vor, Kategorien müssen nie unverändert und statisch auf einen Text angewandt werden, sondern können im Dialog mit dem Material modifiziert werden (vgl. Breuer 2010, S. 74; Strauss 1991, 57 f.). Das *offene Kodieren* wird häufig als *Aufbrechen* der Daten bezeichnet (vgl. Breuer 2010, S. 80). Dieser Prozess ist noch völlig frei: In Memos können zu diesem Zeitpunkt Gedanken, Assoziationen, Auffälligkeiten festgehalten werden, Widersprüche

---

dürfen zu diesem Zeitpunkt durchaus noch bestehen (vgl. Breuer 2010, S. 80). Es werden mögliche Deutungen in den sogenannten Memos festgehalten. Die in den Memos festgehaltenen Phänomene werden nach und nach in Oberbegriffen, die auf einer höheren Abstraktionsstufe angesiedelt sind, zusammengefasst (sogenannte Codes) (vgl. Strauss 1991, S. 59). Dabei wiederholt sich mit jedem neu entdeckten Kode und mit Erweiterung des Datenrepertoires immer wieder der Analyseprozess:

Wenn ein Kode eine relative Sättigung erreicht hat – „nichts Neues passiert mehr“ – , dann wird der Forscher die Daten automatisch schneller durchgehen, in der Zeile-für-Zeile-Analyse Wiederholungen finden und folglich die Daten überfliegen, bis etwas Neues seine Aufmerksamkeit erregt. Dann beginnt wieder die minutiöse Untersuchung. Es ist in der Tat so, daß zusätzlich erhobene Daten, vor allem wenn die Erhebung von einem sorgfältigen und phantasievollen Theoretical Sampling geleitet wurde, sehr wahrscheinlich wieder mikroskopisch analysiert werden müssen (ebd., S. 61).

Das Bilden von Kategorien wird erleichtert, wenn es begleitet ist durch generative Fragen (wer? was? wie?) und Vergleiche (wie stellt A etwas dar im Vergleich zu B?) (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 120; Breuer 2010, S. 82). Aus dem Vergleich „von Fällen, Ereignissen, Zeitpunkten, Personen, Gruppen, Situationen und Kontexten hinsichtlich theoretisch potenziell interessanter Eigenschaften“ (Breuer 2010, S. 82) erwächst Erkenntnis über den Gegenstand, abstrahiert sich der Kode zur Kodierung.

Der nächste Schritt wird als *axiales Kodieren* bezeichnet. Hierbei geht es um das „In-Beziehung-Setzen“ (ebd., S. 84) der herausgearbeiteten Kategorien. In dieser Phase kann ein Rückbezug auf das theoretische Sampling notwendig werden, die herausgearbeiteten Merkmalsbeziehungen zeigen, dass noch neue Daten erhoben werden müssen.

Die höchste Abstraktionsebene und Entfernung von den Daten ist mit dem Schritt des *selektiven Kodierens* erreicht (vgl. ebd., S. 92). Einer *Schlüsselkategorie* werden *Subkategorien* zugeordnet und neue Bezüge zwischen den Kategorien fokussiert (vgl. Strauss 1991, S. 107). In Bezug auf die forschungsleitende Fragestellung sei dieser der entscheidende Schritt, in den die vorhergegangene Kodierarbeit münde (vgl. Breuer 2010, S. 92).



---

### 6.2.3 Das integrative Basisverfahren nach Kruse

Das vorliegende Unterkapitel behandelt die Perspektive auf das in den Interviews Gesagte als Äußerung von Wissen und Überzeugungen, die sich in einer doppelten Sinnebene widerspiegeln. Entsprechend der offenen Haltung gegenüber den Interviewpartnern und den Kategorien, die sich aus den ersten Analysen herauskristallisierten und in den weiteren Erhebungsprozess einfließen, wie es durch das theoretische Sampling geschieht, muss ein möglichst umfassendes und tiefgehendes Entdecken von Konzepten in den Daten ermöglicht werden. Dabei ist nicht nur maßgeblich, *was* gesagt wurde, welche Inhalte die Interviewpartner ausdrücken, welche Themen sie ansprechen, sondern auch, *wie* sie dies tun. Zudem bezieht die Analyse gemäß der Fragestellung die komparative Analyse zweier Gruppen von Lehrenden ein, die an unterschiedlichen Schulformen unterrichten. Es ist also auch zu berücksichtigen, welche über den Einzelfall hinausgehenden Überzeugungen sich rekonstruieren lassen. Aus diesem Grund wird die vorliegende Arbeit auch in den Kontext von hermeneutischen Herangehensweisen gestellt.

Die Wurzeln für rekonstruktiv-hermeneutische Verfahren der Textanalyse finden sich u. a. bei der *Objektiven Hermeneutik* nach Oevermann, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Wesentlich an der Objektiven Hermeneutik ist die Haltung zum erforschten Text. Auch die Objektive Hermeneutik versteht sich als Forschungshaltung und weniger als anleitende Heuristik (vgl. Reichertz 1997, S. 417). Die Objektive Hermeneutik unterscheidet "zwischen dem subjektiv-intentionalen und objektiv-latenten Sinn [...] und [fragt] nach den sozialen Regeln [...], nach denen Menschen handeln" (Garz 2013, S. 249). Sie hat den Grundstein gelegt für rekonstruktive Verfahren, als eine Analysemethode, welche „die Rekonstruktion des sich emergent entfaltenden sprachlich-kommunikativen Sinns *in dessen Entfaltung selbst* [...]“ (Kruse 2015, S. 430) verankert.

#### *Die dokumentarische Methode kritisch reflektiert*

Das Paradigma, das der in der Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung stehenden dokumentarischen Methode zugrundliegt, wird hier kurz dargestellt, nicht zuletzt deshalb, weil sie inzwischen häufig in der deutschdidaktischen Lehrerforschung angewendet wird (vgl. Wieser/Bräuer 2015). Die *dokumentarische Methode* ist verbreitet in Forschungsprojekten zu Lehrerkognitionen, da sie es ermöglicht den *kommunikativen* (ex-

---

pliziten) und den *konjunktiven* (sozial geteilten, impliziten) Sinn handlungsnaher Kognitionen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 1997; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007a; Nohl 2012). Bohnsack, der Begründer der dokumentarischen Methode, unterscheidet zwei Ebenen, die das Handeln des Menschen konstituieren und in der Alltagskommunikation ihren Ausdruck finden:

Die gemeinsame Existenz in derartigen geistigen Beziehungen konstituiert einen "konjunktiven Erfahrungsraum" der beteiligten Subjekte auf der Grundlage gemeinsamer Praxis – jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten. [...] Diese "Doppeltheit ist diejenige der '*konjunktiven*' Sinn- und Typenbildung auf der einen und der *kommunikativ-generalisierenden*, zum immanenten Sinngehalt gehörenden, Typenbildung auf der anderen Seite (Bohnsack 1997, S. 196).

Neben der gewussten, theoretischen Deutung der Welt ist das Bewusstsein also von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe geprägt, mit der das Individuum bestimmte Erfahrungsräume konstituiert. Die dokumentarische Methode stellt den Versuch dar, diese impliziten unbewussten konjunktiven Sinngehalte zu rekonstruieren. Bohnsack betont, dass die dokumentarische Methode nicht nur den sozialen, sondern auch den *individuellen* Habitus untersucht (vgl. ebd., S. 205). Anhand von Erzählungen und Beschreibungen bzw. der Beobachtung des Handelns des Probanden könne der Forschende der *konjunktive Sinn* rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007b, S. 14). Dieser bestehe in „dem je milieuspezifischen Orientierungswissen“ (ebd.).

Im Folgenden soll die dokumentarische Methode kritisch reflektiert werden. Der eine Aspekt der Kritik von Kruse (2015) betrifft den Analyseschritt der formulierenden Interpretation, der im Prinzip den *objektiven Sinn*, also die in bestimmten ausgewählten Textabschnitten vorkommenden Themen, zusammenfasst und damit der Ebene des *Was* gerecht werden soll (vgl. Bohnsack/Nohl 2007, S. 303). Zum einen wirft der Autor die Frage auf, inwiefern sich dieser Analyseschritt von der stark das Material verkürzenden Inhaltsanalyse nach Mayring unterscheidet (vgl. Kruse 2015, S. 404):

Meiner Ansicht nach: *keiner* – was vermutlich nicht einmal das eigentliche Problem darstellt. Sehr viel bedenklicher finde ich es, ob sich nach diesem spezifischen Auftakt des Analysevollzugs nicht eine ‚*Analysetrajektorie*‘ – also eine bestimmte ‚*Flugbahn*‘ der Analyse – einstellt, die es schwieriger macht, die analytische Ebene der ‚reflektierenden Interpretation‘ systematisch zu erreichen (ebd., S. 454).

Kruse schlägt dagegen eine stärkere Verschränkung der *Was*- und der *Wie*-Ebene vor. Diese Verschränkung entspreche stärker der zyklischen Forschungsrichtung der GTM.

---

Seine (mikro-)sprachlich-sequentielle Deskription soll erfassen, „*was wie* bzw. *wie was* gesagt wird“ (Kruse 2015, S. 455). Er wendet sich gegen die „formallogische“ (ebd., S. 456) Trennung der Analyseebenen.

Mit dieser Fassung einer ‚formulierenden Interpretation‘ im Sinne der (mikro-) sprachlich-deskriptiven Analyse der Sprachpraktiken, des ‚WIE‘ des Sprechens, soll erreicht werden, den dokumentarischen Sinngehalt systematisch, und dennoch so offen-rekonstruktiv wie möglich herauszuarbeiten. Denn der dokumentarische Sinngehalt drückt sich in allen Versprachlichungsvollzügen in einer konkreten Selektion sprachlicher Mittel aus (ebd., S. 457).

Kruse (2015) verdeutlicht, dass die Analyseebenen des *Was* und des *Wie* nicht nur das Verhältnis von Form und Inhalt widerspiegeln, „sondern auch noch die Gegenüberstellung von ‚*Kollektivität*‘ und ‚*Subjekt/Individualität*““ (Kruse 2015, S. 458; vgl. Przyborski 2004, S. 19). Die dokumentarische Methode untersuche zwar auch das individuelle Wissen. Dieses ist immer Teil der „individualbiografischen Erfahrungsaufschichtung eines Sprechers bzw. einer Sprecherin [...]“ (Kruse 2015, S. 82), diese wiederum sei jedoch letztendlich auf kollektive Erfahrungsbestände zurückzuführen (vgl. ebd., S. 440). Aus den von Kruse genannten Gründen wird die dokumentarische Methode in dieser Arbeit nicht als Analyseheuristik übernommen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass sich aus den Interviewdaten *implizite* und *soziale* sowie *individuelle* und *explizite* Sinngehalte rekonstruieren lassen. Das Vorgehen bei der Analyse richtet sich nach dem von Kruse ausgearbeiteten *integrativen Basisverfahren*.

#### *Das integrative Basisverfahren*

In der vorliegenden Arbeit stellt die sprachliche Aufmerksamkeitsebene, die Kruse vorschlägt, die Ergänzung zur inhaltlichen Kodierung nach der GTM dar. Im Folgenden sollen die von Kruse dargelegten Vorschläge für eine Heuristik dargestellt werden.

Das integrative Basisverfahren versucht – wie seine Bezeichnung es schon vermuten lässt – den so weit wie möglich offen-rekonstruktiven Zugang zu den (textuellen) Daten einerseits auf der Basis eines (mikro-)sprachlich-deskriptiven Analyseansatzes und andererseits durch die Integration verschiedener spezieller forschungsgegenständlicher und methodischer Analyseheuristiken [...] (ebd., S. 465).

Kruse betont die Anpassungsfähigkeit seines Konzeptes. Er kritisiert, dass Forschungsmethoden häufig zu starr angewendet würden. Nur in Abstimmung mit der spezifischen Forschungsfrage seien sie jedoch adäquat angewendet. Das *integrative Basisverfahren* ist integrierbar in den Kontext der GTM. Kruse selbst versteht es als eine konkrete Heuristik,

---

die sie in der Beschreibung der GTM durch deren Gründer selbst nicht finden. Das Prinzip der Kontrastierung von maximal unterschiedenen Gruppen beispielsweise sei zu unkonkret, um es direkt im eigenen Forschungsprozess umzusetzen. Dagegen könne die hermeneutisch-sprachliche Analyse den Schritt des offenen Kodierens durch eine methodisch kontrollierte Heuristik ergänzen (vgl. Kruse 2015, S. 395).

Das Dokument selbst kann so erster Ausgangspunkt seiner Analyse bleiben, wenn es hinsichtlich sprachlich-kommunikativer Ausdrucksmittel analysiert wird. Die Verfasserin geht also in der Analyse davon aus, dass sich das *Wie* mit dem *Was* ergänzen muss, um zu einer vollumfänglichen Analyse zu kommen. Zudem dient dieser verschränkte Zwischenschritt auch der Validierung der Analyse. Auf die sprachlichen Strukturen, die in Anlehnung an Kruse für die Analyse der sprachlichen Aufmerksamkeitsebene in die Analyse einbezogen wurden, wird in Kapitel 6.4.1 eingegangen. In der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 7 und 8 wird nicht mehr explizit auf die Analyseebenen und die einzelnen Schritte des Vollzugs der Auswertung eingegangen, es wird vielmehr das Ergebnis der Rekonstruktion der Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrenden aufgezeigt, das aus der Verschränkung des *Was* und des *Wie* gewonnen wurde.

Kapitel 6.3 stellt nun dar, wie in dieser Arbeit bei der Datenerhebung vorgegangen wurde. Es geht auf das Interviewverfahren und die Leitfäden ein, zeigt auf, wie bei der Auswahl der Interviewpartner und der Transkription der Interviews vorgegangen wurde. Kapitel 6.4 geht auf die Schritte der Datenauswertung ein, die sich auf die im vorliegenden Kapitel vorgestellten methodologischen Ansätze stützt.

### 6.3 Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst der Prozess der *Datenerhebung* dargestellt. Der folgende Überblick (Abbildung 7) verdeutlicht den Ablauf des gesamten Forschungsprozesses. Er dient der Orientierung und Zuordnung der einzelnen Schritte des Forschungsprozesses, die in diesem Kapitel und in Kapitel 6.4 erläutert sind.

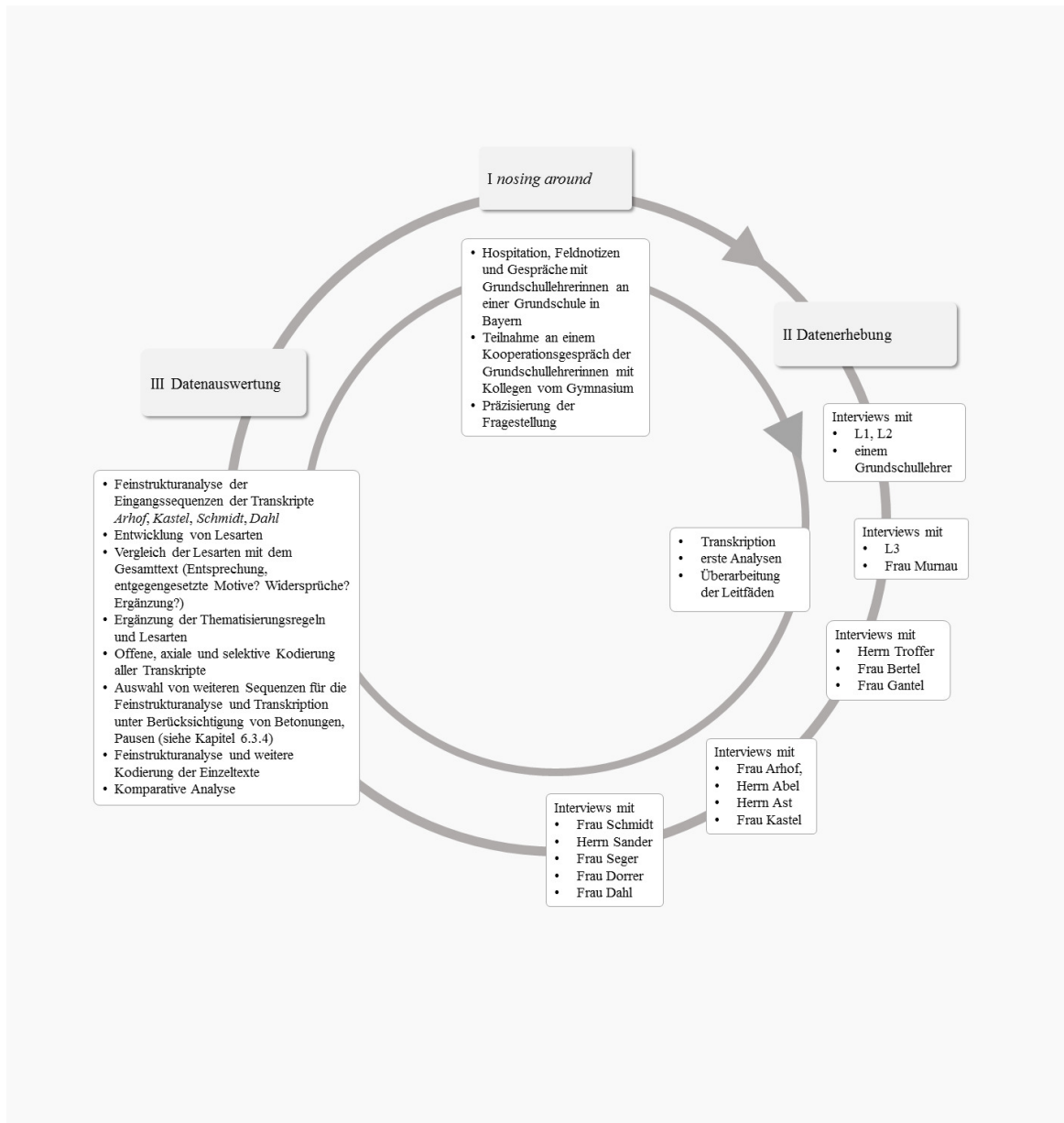


Abbildung 7 Ablauf des Forschungsprozesses

---

### 6.3.1 Auswahl des Interviewverfahrens

Das angemessene Instrument für das vorliegende Forschungsinteresse ist das qualitative Interview, das die Darstellung des Forschungsgegenstandes aus der Sicht des Interviewpartners ermöglicht. Es wäre möglich gewesen, die Interviews durch Videografie und Videovignetten zu ergänzen. Da sich der Gegenstand *Schreibunterricht* im Verlauf der ersten Feldsondierung und Interviews als sehr breit erwiesen hat und die Beobachtung bestimmter Unterrichtsszenen immer nur einen kleinen Ausschnitt einer bestimmten Textsorte fokussiert, habe ich mich dagegen entschieden. Hinzu kommt, dass der Schreibunterricht der Grundschule besonders in den ersten beiden Schuljahren stark verschränkt ist mit schulischen Ereignissen. Geschrieben wird situativ, gesonderte Unterrichtseinheiten sind zunächst selten und bilden in den Klassen drei und vier lediglich einen kleinen Ausschnitt des Schreibunterrichts ab. Des Weiteren soll nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, wie sich die Kognitionen der Lehrkräfte zu ihrem Handeln verhalten. Es soll nicht überprüft werden, welche Kognitionen tatsächlich unmittelbar das Handeln bestimmen. Die Analyse soll stattdessen herausarbeiten, wie sich die Sichtweisen von Lehrkräften am Übergang von der Grundschule ins Gymnasium auf den Schreibunterricht der Grundschule zueinander verhalten. Der Vergleich von Interview und Unterricht wäre ein eigener Analysegegenstand gewesen, der dem eigentlichen Forschungsinteresse der Arbeit nicht gerecht geworden wäre. Die Nähe der Erhebung zum Arbeitsfeld der Lehrkräfte und der Einbezug von Unterrichtsmaterialien sollten Erzählungen über das eigene Vorgehen bei den Grundschullehrkräften evozieren. Damit sollte eine möglichst große Handlungsnähe des Geäußerten gewährleistet sein. Im Folgenden werden Vor- und Nachteile des *problemzentrierten* und des *fokussierten Interviews* sowie des *Experteninterviews* abgewogen.

#### *Das problemzentrierte Interview*

Im Folgenden werden verschiedene Formen des Leitfadeninterviews vorgestellt und erläutert, inwiefern sie die hier verwendeten Interviewformen beeinflusst haben. Die Interviewformen unterscheiden sich danach, wie stark sie das Thema und den Interviewten lenken. Für diese Arbeit war es wichtig, eine Form zu finden, die es einerseits ermöglicht, bestimmte Themen anzusprechen, dabei aber dem Interviewpartner die Möglichkeit zu geben, eigene Relevanzen darzulegen. Maßgeblich für die vorliegende Arbeit ist „eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver

---

Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 1). Für die Interviewforschung hat das *problemzentrierte Interview* (PZI) nach Witzel (vgl. ebd.) das Instrument des Interviewleitfadens beigetragen. Gegenstand des problemzentrierten Interviews sind subjektive Sinnzuschreibungen der befragten Individuen zu einem bestimmten Problem, das Individuum und seine persönliche Sicht stehen hier im Vordergrund (vgl. Helfferich 2011, S. 38). Witzel wendet sich zwar gegen ein hypothesenprüfendes, deduktives Vorgehen, gleichzeitig soll jedoch das problemzentrierte Interview die Fokussierung auf einen bestimmten Gegenstandsbereich ermöglichen und schließt somit einen reflektierten Umgang mit vorhandenen Vorannahmen des Forschers ein:

Bezogen auf das PZI ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren. Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden (Witzel 2000, S. 2).

Das Wissen des Forschenden über das Forschungsfeld und die Forschungsliteratur ist im Leitfaden „thematisch organisier[t]“ (Witzel 1985, S. 236). Die Gestaltung des Interviewleitfadens, die Witzel vorschlägt sowie seine flexible Handhabung in der Interviewsituation im Sinne einer Anpassung an die Argumentation und Narration des Interviewten, sind inzwischen in der Interviewforschung verbreitet (vgl. ebd.). Von Witzel stammt außerdem die Idee, einen Kurzfragebogen zu verwenden, in dem Daten zum Interviewpartner stehen, die nicht im Interview thematisiert werden (vgl. Flick 2014, S. 212; Witzel 2000; Witzel 1985, S. 236). Das Gespräch kann sich dann auf die thematischen Hauptpunkte konzentrieren (vgl. Flick 2014, S. 212; Witzel 1985, S. 236). Für die vorliegende Studie wurde der Kurzfragebogen (siehe Anhang *Leitfaden Gymnasiallehrer*, *Leitfaden Grundschullehrer* und *Protokollbogen*) zu persönlichen Angaben der Interviewperson an das Ende des Interviews gestellt (vgl. Flick 2014, S. 212). Damit der Interviewende sich auf das Gespräch konzentrieren und das Interview später analysieren kann, schlägt Witzel die inzwischen in der Forschung durchgesetzte Tonbandaufnahme vor (vgl. Flick 2014, S. 212 f.; Witzel 2000). Witzel selbst stellt das PZI in den Kontext des iterativen Forschungsstils der GTM und betont, dass eine Offenheit gegenüber den von den Interviewpartnern gewählten Themen elementar sei (vgl. Witzel 2000, S. 2).

---

Dementsprechend solle die Eingangsfrage eine Erzählaufforderung an den Interviewpartner enthalten, die es diesem erlaubt, seine Relevanzen innerhalb des thematischen Rahmens selbst zu wählen. Sie sei zwar einerseits ein „Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem“ (ebd., S. 4), gleichzeitig sei sie jedoch möglichst offen zu stellen, um ihm selbst zu überlassen, wie er seine Erzählung gestalten wolle (vgl. ebd.).

### *Das fokussierte Interview*

Um die Balance zu halten zwischen Vorstrukturierung und damit einhergehender Einschränkung des Interviewten und zu großer Offenheit, die die Gefahr birgt, dass der thematische Rahmen der Forschungsfrage verlassen wird, ist die *Unterscheidung verschiedener Fragetypen* unerlässlich. Merton und Kendall, die den Ansatz des *fokussierten Interviews* entwickelt haben, betonen die Rolle des Forschenden: Die „Nicht-Beeinflussung“ des Befragten ist ein zentraler Aspekt, der auch im Leitfaden berücksichtigt werden muss (vgl. Merton/Kendall 1979, S. 179). Es gehe darum, eine „nicht-direktive Gesprächsführung mit dem Interesse an sehr spezifischen Informationen und der Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen zu verbinden“ (Hopf 1995, S. 179). Die von Merton und Kendall vorgeschlagenen Fragetypen bewegen sich zwischen den Polen einer möglichst großen Orientierung des Interviews am fokussierten Themenbereich und dem Problem der Beeinflussung durch den Forschenden. Die *unstrukturierte Frage* legt den Interviewpartner nicht fest, er wählt selbst, was und wie er es ausführen möchte (vgl. Merton/Kendall 1979, S. 180). Das entgegengesetzte Extrem, die *strukturierte Frage*, gibt die Antwortmöglichkeiten stark vor:

Durch Fragen dieser Art übernimmt der Interviewer die vollkommene Kontrolle über den Verlauf des Interviews. Nicht allein, daß er die Gesprächsthemen auswählt, sondern er gibt auch zu verstehen, in welcher Weise die Reaktionen seiner Meinung nach geordnet werden müssen. Dies ist dann eher ein mündlicher Fragebogen als ein freies Interview (ebd., S. 181).

Zwischen den beiden Extremen der beiden Fragetypen bewegt sich die *halbstrukturierte Frage*. Diese Kriterien für die Strukturiertheit von Fragen sind inzwischen allgemeine Kriterien für Leitfaden-Interviews geworden (vgl. Flick 2014, S. 201). Dennoch erscheint, ähnlich wie bei den anderen Interviewformen, eine strenge Umsetzung der von Merton und Kendall dargestellten Methodik ungeeignet für das vorliegende Forschungsvorhaben. Einerseits enthält die Durchführungsanweisung für das fokussierte Interview



---

sehr komplexe Vorgaben. Es erscheint angemessener, diese an die jeweilige Fragestellung des eigenen Forschungsprojektes anzupassen. Vor allem aber ist das fokussierte Interview nicht geeignet für Fragestellungen, die Verläufe und unbewusste Komponenten des Handelns fokussieren (vgl. Flick 2014, S. 209 f.).

### *Das Experteninterview*

Im Gegensatz zum fokussierten Interview stehen beim Experteninterview nach Meuser und Nagel gerade die impliziten Bestände von Wissen im Vordergrund (vgl. Meuser/Nagel 1991; Meuser/Nagel 2002; Meuser/Nagel 2013). Experten werden verstanden als Vertreter einer sozialen bzw. beruflichen Gruppe. Das Wissen, das im Interview mit einem Experten erhoben wird, ist dann das Wissen, das diese Gruppe teilt – es ist nicht individuell, sondern seiner Natur nach sozial und durch die spezifischen Rahmenbedingungen vorstrukturiert:

Von Interesse sind ExpertInnen als FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews. ExpertInneninterviews beziehen sich mithin auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte, darüber hinausgehende Erfahrungen, vor allem solcher privater Art, bleiben ausgespart. In ExpertInneninterviews fragen wir *nicht* nach individuellen Biographien, untersuchen wir keine Einzelfälle, sondern wir sprechen die *ExpertInnen als Repräsentanten* einer Organisation oder Institution an, insofern sie die Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen (re)präsentieren (Meuser/Nagel 1991, S. 444).

Da in dieser Arbeit Lehrerinnen und Lehrer bereits als Experten (siehe Kapitel 5) definiert wurden, erscheint der Einbezug dieses Aspektes geboten. Da das Experteninterview implizites Wissen fokussiert und nicht, wie das problemzentrierte Interview, nur persönliches Wissen in den Blick nimmt, scheint es in gewisser Hinsicht für die vorliegende Arbeit geeignet. Es soll wegen seiner starken Fokussierung auf die soziale Eingebundenheit der Interviewten als Anregung dienen, jedoch nicht starr übernommen werden (vgl. Flick 2014, S. 219).

Auch durch den vorgeschriebenen Leitfaden, der bei Meuser und Nagel unter anderem dazu dient, die Vergleichbarkeit der Interviews anhand der genannten Themen zu gewährleisten und die Auswertung an inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu orientieren, zu denen sich die Experten äußern, erhält das vorliegende Projekt wichtige Anregungen aus diesem Interviewtypus.

---

Da die Lehrenden sowohl als Experten angesprochen sind als auch ihre ganz persönliche Sichtweise im Fokus steht, erscheint eine Kombination der Fokussierung subjektiver Sichtweisen (problemzentriertes Interview) und die Berücksichtigung der Eingebundenheit der Lehrkräfte in den strukturellen Kontext (Grundschule versus Gymnasium), wie es das Experteninterview betont, geeignet.

Die nähere Ausführung der verwendeten Frageformen und der Aufbau des Leitfadens werden im Folgenden erläutert.

### 6.3.2 Aufbau und Konzeption der Leitfäden

Es wird nun zunächst aufgezeigt, wie die Fragen und Themen für die Leitfäden ausgewählt wurden. Des Weiteren werden die einzelnen Fragetypen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Interviewleitfäden vorgestellt (siehe Anhang *Leitfäden Gymnasiallehrer* und *Leitfäden Grundschullehrer*).

Um bei größtmöglicher Offenheit dennoch eine Konzentration des Interviews auf das Forschungsthema gewährleisten zu können, wurde ein Leitfaden verwendet (vgl. Helfferich 2011, S. 38). Eine zentrale Anforderung an den Leitfaden ist, dass er die in Kapitel 6.3.1 problematisierte Balance zwischen Offenheit gegenüber dem Interviewpartner und Zentrierung auf das Forschungsinteresse ermöglicht (vgl. ebd., S. 41).

#### *Orientierung am SPSS-Prinzip zur Erstellung der Leitfäden*

Die Erstellung der Leitfäden orientierte sich am SPSS-Prinzip (vgl. ebd., S. 182). Im Laufe der ersten Interviews wurde der Leitfaden für die Gymnasiallehrenden noch einmal verändert und angepasst. Der Leitfaden für die Grundschullehrenden entstand aus den Gesprächen mit den Grundschullehrenden während der Hospitationsphase und aus einem ersten Interview mit einem Grundschullehrer, das nach Auswertung noch einmal dazu diente, den Leitfaden zu überarbeiten. Die Hauptthemenblöcke zum Schreibunterricht beider Leitfäden widmen sich einerseits den zentralen Themenbereichen des Schreibunterrichts, wie sie in den Kerncurricula und der Literatur aufgeteilt sind. Fragen zur Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Schulform erscheinen zudem aufgrund der forschungsleitenden Fragestellungen geboten. Die folgende Aufzählung zeigt die Schritte zur Entwicklung der Leitfäden der vorliegenden Studie:

1. Sammeln: Zunächst wurden in einer Art Brainstorming alle möglichen Fragen gesammelt. Dabei waren einerseits die Bekanntschaft mit dem Feld als auch mit der Literatur und Lehrerzeitschriften (vgl. z.B. Hein 1984; Eyrainger/Leopold 2010; Heckel 1996) und des Kerncurriculums im Hintergrund präsent.
2. Prüfen: Faktenfragen wurden herausgenommen, die gesammelten Fragen wurden auf Redundanzen überprüft und gekürzt.
3. Sortieren: Die Fragen wurden inhaltlich und hinsichtlich ihrer Funktion gebündelt in: Eingangsfrage, Fragen zur Lernausgangslage, Steuerungsfragen zu inhaltlichen Schwerpunkten des Schreibunterrichts, Fragen zur Ursache für vorhandene/nicht vorhandene Schreibkompetenzen, Stimulus zum Thema „Kooperation“, Ziele für den eigenen Schreibunterricht.

Im Leitfaden für die Grundschullehrenden trat noch eine von der Verfasserin dieser Arbeit ausgewählte Beispielaufgabe hinzu, die ermöglichen sollte, dass die Lehrkräfte möglichst handlungsnah erzählen, wie sie im Bereich des Sachtextschreibens vorgehen. Dabei handelt es sich um eine Aufgabe aus dem *Bausteine Sprachbuch*:

1 Beschreibe die Tiere auf den Fotos möglichst genau. Denke an: Größe, Körperform, Farbe, Besonderheiten. 2 Lies deine Beschreibung einem anderen Kind vor und lasse es das Tier zeichnen. Vergleiche die Beschreibung und das Bild (Bauch et al. 2009, S. 91).

Die Hinweise für die Interviewerin, die sich auf die jeweiligen Fragen beziehen, waren stärker auf das eigene Vorgehen und die eigenen Präferenzen fokussiert als bei den Gymnasiallehrenden.

#### 11. Subsummieren (vgl. Helfferich 2011, S. 185)

Es wurde versucht, die einzelnen Fragen unter einen Erzählstimulus, der möglichst offen ist, zu subsummieren. Unter den Impulsen stehen jeweils thematische Richtungen, die als Steuerungsfragen eingestreut bzw. als Checkliste für vom Interviewten erwähnte Aspekte dienen, die aber keinesfalls als abzuhakende Fragen einer bestimmten Reihenfolge zu verstehen sind (weshalb sie auch grafisch und von der Formulierung her als Anmerkung gekennzeichnet sind).

Im Sinne des iterativen Vorgehens gemäß der GTM wurden die Leitfäden für die Gymnasiallehrenden laufend angepasst. Eine Übersicht der verwendeten Leitfäden in den Interviews findet sich im nächsten Kapitel. Es erfolgt nun eine Reflexion der endgültigen

---

Fassung des Leitfadens für Gymnasiallehrende und des Leitfadens für die Grundschullehrenden und es wird auf Probleme eingegangen, die sich nach der Durchführung von Interviews mit der ersten Fassung des Leitfadens ergaben.

### *Reflexion der Leitfäden*

Die Lehrenden wussten zu Beginn des Interviews lediglich, dass die Arbeit sich um den Schreibunterricht am Übergang dreht. Damit sollte verhindert werden, dass die Lehrenden von vornherein so antworten, wie es von der Interviewperson gewünscht wird. Das Anschreiben, in dem um Interviewpartner geworben wurde, thematisierte lediglich ein wissenschaftliches Interesse am Schreibunterricht der vierten und fünften Klasse und für die eigenen Erfahrungen der Lehrkraft (vgl. Kruse 2015, S. 255).<sup>30</sup> Das Offenlegen des tatsächlichen Forschungsinteresses, nämlich die Vorstellungen und Überzeugungen zum Schreibunterricht der Grundschule, birgt die Gefahr, dass die Interviewpartner beeinflusst werden. In den ersten Interviews mit L1, L2 (beide Leitfadenfassung a) und L3 (Leitfadenfassung b) zeigte sich: Lehrkräfte, die zu direkt und zu früh im Interview auf die Frage angesprochen wurden, was denn in der Grundschule im Schreibunterricht gemacht werde, gerieten ins Stocken und konnten nicht mehr frei ihre Vorbehalte und Annahmen äußern, wie der folgende beispielhafte Auszug aus dem zweiten Interview (L2) zeigt:

Interviewer: Mhm. (...) Hast du irgendwelche Vorstellungen was die in der Grundschule davon schon gelernt haben? #00:03:43-9#

L2: Keine Ahnung. (...) //Keine Ahnung//. Nee. #00:03:47-0#

Es verdeutlicht die Notwendigkeit, sich in der Interviewsituation dem eigentlichen Forschungsgegenstand subtiler zu nähern.

Zunächst wird auf den Leitfaden (Fassung d) für Gymnasiallehrende eingegangen. Bei der Durchführung der Interviews wurden die im Leitfaden notierten Fragen flexibel an den Gesprächsverlauf angepasst, um die Dynamik des Gesprächs nicht durch eine zu starke „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978, S. 101) einzuschränken.

---

<sup>30</sup> „Es darf aber oftmals über die einzelnen und genauen Fragestellungen nicht zu viel Auskunft gegeben werden, denn dann würden sich die möglichen Interviewpersonen im Vorfeld zu viele Gedanken über das Forschungsprojekt machen und im Interview vorgefertigte Reflexionen präsentieren. Bei der Vorstellung des Forschungsvorhabens gilt es somit, zwar nicht zu lügen (was forschungsethisch und rechtlich ohnehin nicht möglich ist), jedoch oftmals nur, ‚Die halbe Wahrheit‘ [sic!] zu präsentieren.“ (Kruse 2015, S. 255). Im Anschluss an das Interview wurden dann Auskünfte zum näheren Forschungsinteresse erteilt und Nachfragen beantwortet.

---

*Leitfaden d für Gymnasiallehrer*

Der Leitfaden für die Gymnasiallehrenden ist in zwei übergeordnete Blöcke aufgeteilt. Themenblock I bringt das Gespräch in Gang und geht auf die Themenschwerpunkte der Interviewperson ein. Die Anmerkungen am Anfang des Themenblocks dienen der Orientierung der Interviewerin:

Ausgangslage bzgl. Schreibkompetenzen am Anfang von Sek I: Welche Fähigkeiten bringen die Kinder mit? Welche Schwierigkeiten bestehen?

Die Förderung welcher Kompetenzen ist aus Sicht der Lehrkraft besonders wichtig?

Themenblock II fokussiert die Ursachen, die die Lehrkraft für das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein bestimmter Schreibkompetenzen kennt.

Das Interview beginnt mit einem *Stimulus*. Darunter befinden sich Hinweise für die Interviewerin, die daran erinnern, dass der Gesprächsfluss des Interviewpartners nicht gelenkt und unterbrochen werden soll.

Thema ist ja der Schreibunterricht, also der Teil des Deutschunterrichts, in dem Sie die verschiedenen Schreibanlässe thematisieren, die in Klasse 5-7 normalerweise behandelt werden.

Erzählen Sie doch mal, wie erleben Sie das Texteschreiben in der Unterstufe?

Als Eingangsfrage wurde eine halbstrukturierte Stimulusfrage verwendet (vgl. Helfferich 2011, S. 102). Die Formulierung „Erzählen Sie doch mal“ enthält eine explizite Erzählaufforderung. Hier wurde gezielt auf „Erzählung“ abgezielt, weil die Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert werden sollten, aus ihrem Erfahrungsschatz zu schöpfen und möglichst frei zu erzählen. Solche „Erzählstimuli sind im eigentlichen Sinn keine Fragen, sondern Aufforderungen“ (ebd.). Anhand der Eingangsfrage sollte der Interviewte seine eigene Sicht auf den Schreibunterricht am Beginn der fünften Klasse darlegen und der Interviewerin die Möglichkeit geben, einzelne Punkte aufzugreifen.

Die folgenden *Steuerungsfragen* dienen dazu, das Gespräch in Gang zu halten (vgl. ebd., S. 105). *Frage 1.a* dient dazu, der Interviewperson die Möglichkeit zu geben zu schildern, welche Schreibkompetenzen die Schüler in ihren Augen in die fünfte Klasse mitbringen. Damit soll auch gewährleistet sein, dass die Lehrkraft die Grundschule als möglichen *Urheber* (im positiven und im negativen Sinne) vorhandener oder vermisser Kompetenzen zu benennen bzw. außerschulische Faktoren zu erwähnen, die nach ihrer Meinung bestimmte Fähigkeiten fördern oder hemmen.

---

Welche Kompetenzen in Bezug auf das Texteschreiben fallen Ihnen auf am Beginn der Sekundarstufe? bzw. Bitte darum, näher auf genannte Fähigkeiten/Schwierigkeiten einzugehen

*Steuerungsfrage 1.b* bezieht sich auf den Fall, dass die Interviewperson von selbst auf die Kenntnisse zu sprechen kommt, die die Grundschule vermittelt. Die Steuerungsfrage zielt darauf, zu erfahren, welche Inhalte in Augen der Lehrkraft im Schreibunterricht der Grundschule thematisiert werden sollten.

Wenn auf die Grundschule eingegangen wird: Was würden Sie erwarten, mit welchen Kenntnissen die Kinder „ankommen“? (falls das nicht genannt wird)

Gelegenheit für Interviewpartner, die Schreibanlässe selbst zu wählen.  
Ggf. die einzelnen Inhalte nachfragen wie folgt:

*Steuerungsfrage 1.c* zielt darauf, dass die Interviewperson selbst ihre eigenen Schwerpunktsetzungen im Schreibunterricht benennt. Anhand dessen kann dann auf die Grundschule oder andere Faktoren eingegangen werden, die nach Ansicht des Lehrenden die Schreibkompetenzen von Schülern beeinflussen.

Was ist Ihnen bei der Förderung der Schreibkompetenzen der Schüler besonders wichtig?

*Themenblock II Ursachen für Schreibkompetenzen* wurde ebenfalls flexibel an das jeweilige Thema angepasst und nur soweit explizit nachgefragt, wie die Lehrkraft ihre Vermutungen über die Schreibförderung der Grundschule nicht von selbst erwähnte.

*Steuerungsfrage 3* knüpft an die Schilderungen der Lehrkraft an und evoziert die Begründungen, die der Lehrende für seine Beobachtungen, die in Themenblock I geschildert wurden, nennt. Die Stichpunkte, die Frage 3 ergänzen, antizipieren Themen, die genannt werden können, und erinnern die Interviewerin daran, diese nicht abzublocken, sondern nähere Ausführungen zu erbitten.

Wie erklären Sie sich diese Beobachtungen?

Steuerungsfrage: Wo kommt das her, dass die ... besonders gut können/da so Schwierigkeiten haben?

Die Fragen 4 und 5 nach den *Zielen* für den eigenen Schreibunterricht und nach Kooperationserfahrungen mit der Grundschule runden den Leitfaden ab. Sie dienen dazu, noch einmal die Erfahrungen der Kommunikation mit der jeweils anderen Schulform getrennt

---

vom Inhalt zu hören und zu sehen, ob sich die über die Grundschule gemachten Aussagen in den Themenblöcken vorher mit den Antworten in dieser Frage decken oder nicht.

### *Leitfaden für Grundschullehrer*

Der Leitfaden für die Interviews mit Grundschullehrenden ist ähnlich strukturiert. Auch hier wird zunächst mit einem Stimulus darum gebeten, frei zu schildern, wie der Schreibunterricht der Grundschule durch die Lehrenden persönlich erlebt wird. Da hier die eigene Vorgehensweise, die eigene Herangehensweise an Schreibförderung und die Sicht auf das Texteschreiben im Grundschulalter Thema war, wurden auch hier die einzelnen Textformen angesprochen. Dabei sollte auch die Lehrkraft selbst die Schwerpunkte wählen können. Um die Interviews möglichst handlungsnah zu gestalten, wurden die Lehrkräfte gebeten, mir ihre Unterrichtsmaterialien zu zeigen und als Beispiel in ihre Darstellungen einzufügen. Außerdem wurde allen Grundschullehrenden die gleiche Beispielaufgabe zur Beschreibung von Tieren vorgelegt. Der Grundschullehrer, mit dem ein erstes probeweises Interview durchgeführt wurde, zeigte der Verfasserin diese Aufgabe aus dem *Bausteine Sprachbuch* (vgl. Bauch et al. 2009, S. 91), mit dem er selbst im Unterricht arbeitet. Ähnlich einer Vignette gewährleistet die Verwendung der Beispielaufgabe im Interview ein handlungsnahes Schildern des unterrichtspraktischen Vorgehens (vgl. Hughes/Huby 2004). Die Lehrenden werden aufgefordert zu erzählen, ob sie mit solchen oder ähnlichen Aufgaben arbeiten, wie sie diese einführen und dabei vorgehen.

Beide Leitfäden werden in Anlehnung an das PZI nach Witzel und Helfferich (2011) durch einen *Protokollbogen* ergänzt, der die wichtigsten Daten erhebt, die für den Kontext des Interviews relevant sind (siehe Anhang). Aus Gründen des Datenschutzes sollten die Lehrkräfte ihr Alter und ihre Berufserfahrung in Zeiträumen von fünf Jahren eingeben. Dieser Kompromiss zwischen wissenschaftlicher Nachvollziehbarkeit der Daten und Schutz der persönlichen Daten der Befragten ist leider nötig. Es stand ihnen ein Informationsblatt zur Verfügung, in dem der Umgang mit den Daten ausführlich erläutert wurde. Zudem haben alle Interviewpartner eine Einwilligungserklärung unterschrieben, dass sie mit dem Abdruck der anonymisierten Transkripte einverstanden sind, dieses Einverständnis aber auch zurückziehen können und jederzeit Einsicht in die Transkripte verlangen können (vgl. Kruse 2015, S. 257; Helfferich 2011).

---

### 6.3.3 Auswahl der Interviewpartner

Wie bereits ausgeführt orientierte ich mich bei der Auswahl der Interviewpartner am theoretischen Sampling der GTM. So waren die Anzahl und die Merkmale der Personen nicht von vornherein festgelegt. Die einzige Festlegung war, dass es sich gemäß dem Themenbereich *Schreibunterricht am Übergang* um Grundschul- und Gymnasiallehrende, die das Fach Deutsch in den betreffenden Klassenstufen unterrichten, handeln sollte.

Es wäre denkbar gewesen, neben Gymnasiallehrenden auch Lehrende anderer Schularten auszuwählen. Zunächst gilt jedoch auch in der Übergangsforschung der Übertritt ins Gymnasium als der markanteste. Da sich nach ersten Interviews auch innerhalb der Gruppe der Gymnasiallehrenden unterschiedliche Vorstellungen zeigten, entschied ich mich, innerhalb der Gymnasiallehrenden Gruppen auszuwählen, die hinsichtlich bestimmter Merkmale in Kontrast zueinander stehen. Zunächst wählte ich Schulen, die über eine unterschiedliche Schülerklientel verfügen. Die Akquise von geeigneten Interviewpartnern war anfangs schwierig. An verschiedenen Gymnasien und Grundschulen in Hessen wurden Informationszettel verteilt, die gemäß Schneeballprinzip von mir bekannten Lehrenden verteilt wurden (vgl. Kruse 2015, S. 251). Die weitere Auswahl der Interviewpartner erfolgte jeweils über die Interviewten als Multiplikatoren (vgl. ebd.). Die häufigste Begründung für Absagen war die geringe zeitliche Kapazität, die gerade Deutschlehrer an der Teilnahme an einem Interview hinderten. Es liegt nahe, dass diejenigen Lehrenden, die sich für ein Interview bereit erklärten zu einer Gruppe von engagierteren und reflektiert arbeitenden Lehrkräften gehören. Bei den Grundschullehrenden war die Bereitschaft am Interview teilzunehmen größer.

Die Namen der Lehrenden sind erfunden, um die Anonymität der interviewten Personen zu gewährleisten. Auch die Orte und Namen von Schulen werden nur chiffriert angegeben. Die Anonymität der Interviewpersonen und die Aufklärung über die Anonymisierungsregeln, die in der Studie angewendet werden, sind ein datenschutzrechtlich zwingender Bestandteil von Interviewforschung (vgl. Helfferich 2011, S. 191). Die Interviewpartner erhielten ein *Informationspapier* zum Datenschutz (vgl. ebd., 202 f.) und unterschrieben eine *Einverständniserklärung* (vgl. ebd., S. 203) über den Abdruck der anonymisierten Interviews, welche die Lehrenden im Vorfeld des Interviews ausgehändigt bekamen.



Tabelle 3 Übersicht über die Interviewpartner: Grundschullehrer

Name	Alter	Berufserfahrung in Jahren “Durchgänge“ Klasse 1-4 Zum Interviewzeitpunkt unterrichtete Klassenstufe	besondere Angaben im Interview genannte Unterrichtsmaterialien	Bundesland Referen- dariat und studiertes Lehramt (falls ab- weichend von Grundschullehramt)
Frau Schmidt (Schule S)	40-45	10-15 Jahre Grundschule, 3 Jahre Stützkurs am Gym- nasium  3 Durchgänge 4. Klasse	besondere Erfahrung: Kreativ-Schreiben- Seminar in der Uni  <i>Lola, Pffifikus</i> <sup>31</sup> (Bau- dendistel/Dreier-Kuzu- haraÉ	Hessen
Herr Sander	60+	20-30 Jahre  Unterrichtet zum Inter- viewzeitpunkt 2. Klasse	<i>Lola</i>	Bayern  Sport/Mathe (Förder- schullehramt)
Frau Seger	40-45	15 Jahre; 4 Durchgänge  Unterrichtet zum Inter- viewzeitpunkt 4. Klasse	<i>Lola, Pffifikus</i>	Hessen
Frau Dorrer (Schule D)	30-35	5 Jahre; fast 2 Durchgänge Unterrichtet zum Inter- viewzeitpunkt 4. Klasse	<i>Tinto</i> (Bruns et al. 2008)	Hessen  Deutsch und ev. Re- ligion bis 7. Klasse
Frau Dahl	45-50	20-30 Jahre; 5 Durchgänge  Unterrichtet zum Inter- viewzeitpunkt 1. Klasse	<i>Tinto</i> (ebd.), eigene Ar- beitsblätter (siehe 8 und 9)	Hessen  Grundschullehramt

Insgesamt wurden im Zeitraum von Dezember 2013 bis Dezember 2014 elf Gymnasiallehrende und sechs Grundschullehrende befragt, die in Hessen unterrichten und die Interviews gleich nach der Durchführung einer ersten Analyse unterzogen. Hinzu kommen ungesteuerte Gespräche im Zuge der Hospitation an einer bayrischen Grundschule und

<sup>31</sup> *Lola*: Baudendistel, K./Dreier-Kuzuhara, D. (2012): Einsteins Schwester 4. Themenheft Text schreiben. Berlin: Cornelsen; *Pffifikus*: Winzen, H. J./Altegoer, R. (2008): Mit Pffifikus auf Wörterfang. 45 Kopiervorlagen zur Wortschatzerweiterung und Ausdrucksverbesserung mit Pffifikus - dem Sprachgestalter; [Formulierungsübungen mit dem Sprachgestalter Pffifikus]. 4. Auflage. Oberursel: Finken-Verl. Die Angaben beziehen sich im Folgenden auf die Ausgabe für das jeweilige Schuljahr.

---

der Teilnahme an einem Kooperationsgespräch dieser Grundschule mit einem Gymnasium im selben Ort im Herbst 2013. Der Wechsel des Bundeslandes zum Beginn der Studie nach dem *nosing around* an einer Grundschule Bayern war bedingt durch einen aus privaten und beruflichen Gründen vorgenommenen Wohnortwechsel. Aus den sechs Grundschulinterviews wurden fünf für die weitere Analyse ausgewählt. Diese werden auch in dieser Arbeit dargestellt. Der geringe Ausschuss bei den Grundschulinterviews ist darauf zurück zu führen, dass durch die Gespräche im Verlauf der Hospitation der Leitfaden nur noch geringfügig angepasst werden musste. Von den Gymnasialinterviews wurden drei als untauglich aussortiert (L1-L3). Die Aussortierung ist vor allem auf zwei Punkte zurück zu führen: Diese Interviews führten zu einer grundsätzlichen Überarbeitung des Leitfadens und waren noch nicht ausgereift. Es handelte sich bei allen drei Interviews um junge Lehrerinnen, die erst ihre erste fünfte Klasse unterrichteten. Es stellte sich heraus, dass bei diesen Lehrenden weniger allgemeine Annahmen entwickelt waren, sondern dass das Interview einer Beschreibung des eigenen Unterrichts gleicht, die Vorstellungen zum Grundschulunterricht spielten hier kaum eine Rolle.

Um dem Prinzip der maximalen Kontrastierung zu entsprechen, wurde auf Folgendes geachtet: Die Grundschulinterviews stammen aus zwei Grundschulen. Grundschule S, in der Frau Schmidt, Herr Sander und Frau Seger unterrichten, drängt nicht auf die Verbesserung von Rechtschreibfehlern in Texten durch die Schüler selbst und legt großen Wert auf die eigene Textproduktion. Die andere Grundschule D, an der Frau Dorrer und Frau Dahl unterrichten, verfolgt ein stärker an Sprachnormen und Leistungsvergleichen orientiertes Konzept. Einerseits ermöglicht dies, die Varianz der Vorstellungen innerhalb einer Schule heraus zu arbeiten, andererseits ermöglicht es auch zu sehen, wie die Lehrenden sich auf das jeweilige Konzept beziehen.

Bei den Gymnasiallehrenden unterrichten ebenfalls drei der Lehrenden an Gymnasium A (Frau Arhof, Herr Abel und Herr Ast). Alle anderen arbeiten an anderen Schulen. Dabei wurde darauf Rücksicht genommen, dass die Vorstellungen sich auch danach unterscheiden, wie die Schülerklientel der jeweiligen Schule beschaffen ist. Während die meisten Interviewpartner angaben, dass ihre Schülerklientel aus bildungsnahem Elternhaus komme und in der Mehrheit über ein relativ hohes Sprachniveau verfüge, gab Herr Trofner an, dass die große Anzahl an Schülern mit Zweitsprache Deutsch eine Arbeit an konzeptionellen Schreibstrategien und Textmerkmalen erschwere. Grundschule S und Gym-

nasium A befinden sich in unmittelbarer Nachbarschaft. Somit konnte zumindest in einem Interview konkret nach Erfahrungen mit der betreffenden Grundschule gefragt werden.

Für die Einzelfallstudien wurden Frau Arhof und Frau Kastel ausgewählt (siehe Kapitel 7.1 und 7.2). Die Vorstellungen und Überzeugungen der beiden Lehrerinnen lassen sich gut kontrastieren, da sie sehr unterschiedlich auf die Grundschule und die Schreibförderung in der fünften Klasse blicken. Zudem wurden die Interviews mit Frau Schmidt und Frau Dahl für eine Einzelfallanalyse herangezogen (siehe Kapitel 7.3 und 7.4). Frau Schmidt ist eine besonders vehemente Vertreterin der Förderung der Freude am Schreiben, während Frau Dahl zwischen ihren eigenen Vorlieben und den Vorgaben ihrer Schule hin und hergerissen scheint. Die Einzelfallanalyse von kontrastierenden Interviews versprach interessante erste Ergebnisse und eine große Bandbreite an ersten Lesarten und Kategorien.

Tabelle 3 und 4 zeigen die Eckdaten der Lehrkräfte auf, die sie im Fragebogen im Anschluss an die Interviews ausgefüllt haben und gibt eine Übersicht über die hier berücksichtigten Interviews. Alter und Berufserfahrung sind aus Gründen der Anonymität in Fünf-Jahresschritten angegeben.

Tabelle 4 Übersicht über die Interviewpartner: Gymnasiallehrer

Name	Alter	Berufserfahrung; Durchgänge in Klasse 5-7	Fächerkombination	Bundesland Referendariat
Frau Arhof (Gymnasium A)	30-35	5-10 Jahre (eine 5., zwei 7., eine 6.Klasse)	Deutsch/Erdkunde	Hessen
Herr Abel	40-45	15-20 Jahre (hat fast jedes Jahr in der Unterstufe unterrichtet)	Deutsch/katholische Religion	Hessen
Herr Ast	35-40	10-15 Jahre (dreimal sechste Klasse, zweimal 5. Klasse, einmal 7. Klasse)	Deutsch/Englisch	Hessen
Frau Kastel (Gymnasium K)	45-50	15-20 Jahre; ca. fünf 5.-7.Klassen)	Deutsch/evangelische Religion	Hessen

---

Frau Murnau (Gymnasium M)	40-45	15-20 Jahre (drei 5.- 7.Klassen)	Deutsch/Politik/Wirtschaft	Hessen;
Frau Gantel (Gymnasium G)	40-45	15-20 Jahre (drei 5.- 7.Klassen)	Deutsch/Biologie	Hessen
Herr Troffer (Gymnasium T)	40-45	10 Jahre (ca. sechs 5.Klassen;  6. Klasse zum Interviewzeitpunkt)	Biologie/Ethik	Hessen
Frau Bertel (Gymnasium B)	30-35	5-10 Jahre  eine 5. Klasse zum Interviewzeitpunkt	Deutsch/Englisch	Hessen

---

Der Zeitpunkt der theoretischen Sättigung war eingetreten, nachdem sich nach ersten Analysen herausstellte, dass die angepeilte Varianz bei Schülerklientel und Herangehen an das Thema *Schreiben* im Verhältnis zur Rechtschreibung erreicht war und eine Kontrastierung der Interviews nicht mehr dazu führte, dass sich neue Konzepte herauskristallisierten. Es sollen im folgenden Überblick diejenigen Interviewpartner dargestellt werden, die in diese Arbeit einbezogen wurden. Die angegebenen Daten sind anonymisiert und wurden von den Lehrenden im ergänzenden Fragebogen, der im Anschluss an das Interview ausgefüllt wurde, in Schritten von 5 Jahren angegeben.

#### 6.3.4 Aufnahme und Transkription

Qualitative Interviews sind eine Konstruktion von Wirklichkeit, die in der Interaktion von Interviewendem und Interviewten entsteht (vgl. Kruse 2015, S. 346; Langer 2013, S. 516). Die Anfertigung eines Transkripts „[ermöglicht] eine zeitlich entlastete sowie methodisch systematische und umfassende Auswertungsarbeit [...]“ (Kruse 2015, S. 341). Damit stellt sich automatisch die Frage, in welcher Weise die erhobenen Daten transkribiert werden sollen, denn die Konzentration auf bestimmte nonverbale Aspekte hat weitreichende Folgen für die spätere Analyse und sollte von dem Fokus der Fragestellung getragen sein. Die Interviewaufnahme enthält eine Vielzahl an Informationen, die sich aus Intonation, Sprechpausen, mehrmaligem Ansetzen beim Sprechen, Dialekt u.ä. zusammensetzen. Es muss bereits bei der Transkription entschieden werden, welche Ebenen des Gesprächs relevant für die eigene Forschungsfrage sind (vgl. Langer 2013, S. 516). Dabei muss eine Entscheidung gefällt werden zwischen der Berücksichtigung nonverbaler Signale, dialektaler Merkmale, Betonung u.ä. Ebenen, die nicht die konkrete semantische Aussage des Interviews betreffen (vgl. Kruse 2015, S. 342). Der Fokus des Transkripts geht einher mit der Entscheidung für bestimmte zu analysierende Aspekte (vgl. Flick 2014, S. 380); zentral ist dabei nicht einem bestimmten System streng zu folgen, sondern die eigenen Transkriptionskriterien für andere nachvollziehbar und transparent zu machen (vgl. Langer 2013, S. 518).

Die Gegenstandsangemessenheit tritt also neben die Praktikabilität. Es ergaben sich für meine Arbeit folgende Kriterien an die Transkripte, die sich aus dem Fokus des Forschungsinteresses heraus ergaben: Eine Verbindung des *Was* und des *Wie* des Gesagten

---

um implizites und explizites Wissen sowie Überzeugungen abzudecken. In diesem Sinne erscheint es wenig sinnvoll eine Transkriptionsweise zu wählen, die die Lesbarkeit zu sehr einschränkt und damit den Zugang zum semantischen Gehalt der Interviews zu erschweren (vgl. Dresing/Pehl 2015, S. 18).

Angelehnt an das einfache Transkriptionssystem (vgl. ebd., S. 20) und dazu gehörige Erweiterungen (vgl. ebd., S. 22) von Dresing und Pehl (2015) ergaben sich folgenden Transkriptionsregeln:

- Wortakzente werden in Großbuchstaben wiedergegeben: „BETONT“.
- Alle anderen Wörter werden klein geschrieben.
- Dialektmerkmale werden in Standardsprache übertragen.
- Verschleifungen („ham“ für haben“, „is“ für „ist“, „des“ für „das“ etc.) werden originalgetreu wiedergegeben.
- Sprechpausen von einer Sekunde: (.)
- Längere Sprechpausen von zwei Sekunden (..) oder drei Sekunden (...) markiert.
- Einschübe durch den Gesprächspartner mit // // eingegrenzt.
- Unterbrechungen der Rede mit / gekennzeichnet.
- Lachen und ähnliche nonverbale Äußerungen mit (lachen) gekennzeichnet.
- Verständnissignale „mhm“ werden nur transkribiert, wenn die Lautäußerung ein „Ja“ oder „Nein“ ersetzt. Ansonsten bleiben Verständnislauten der Interviewerin unberücksichtigt.

Die Auswahl der zu transkribierenden Interviewpassagen setzt in gewisser Weise schon Interpretation voraus: Es muss entschieden werden, welche Passagen wichtig sind. Die Konzentration auf „wichtige“ Passagen steht jedoch im Widerspruch zur offenen Entdeckerhaltung, die für die vorliegende Arbeit gewählt wurde (vgl. Kruse 2015, S. 352). Um die zu frühe Konzentration zu vermeiden, wurden die Interviews zunächst vollständig transkribiert. Zunächst konzentrierte sich die oben gewählte Transkriptionsweise auf die Eingangssequenz, die zunächst den Kern der feinsprachlichen Analyse bildete. Für die übrigen Interviewpassagen wurden in diesem ersten Durchgang lediglich Wortakzente berücksichtigt, jedoch keine Verschleifungen. Es wurde zunächst alles in Standardsprache übertragen. Erst als sich in der weiteren Analyse besonders zu beachtende Textstellen herauskristallisierten wurden die für die Einzelfallanalysen ausgewählten Interviews ganz

---

und die restlichen Interviews passagenweise nach dem oben dargestellten Transkriptionssystem transkribiert.

Die Anfertigung der Transkripte erfolgte mithilfe der Transkriptionssoftware f4,<sup>32</sup> die das verlangsamte oder beschleunigte Abspielen der Audiodateien ermöglicht und Zeitmarken in das Transkript einfügt. Zum Schutz der Daten der Interviewten wurden die Namen anonymisiert. Ebenso wurde mit Ortsnamen, den Namen von Schulen und Schülern, die Interviewpartner vereinzelt erwähnten, verfahren. Die Angaben zum Alter, zur Dauer der Berufserfahrung wurden in Zeitspannen von 5 Jahren zum Ankreuzen vorgelegt, da genaue Zeitangaben Rückschlüsse auf die Person zugelassen hätten.

## 6.4 Auswertung und Analyse der Interviews

### 6.4.1 Der Auswertungsprozess

Auf Basis der in 6.2 dargestellten forschungsmethodischen Perspektive auf den Forschungsgegenstand ergeben sich für diese Arbeit spezifische Vorgehensweisen bei der Auswertung bzw. dem Forschungsprozess.

In Anschluss an das Kapitel über die hier vorliegende Forschungsperspektive (siehe 6.2) sei daran erinnert, dass der Forschungsprozess der vorgestellten Arbeit erstens offen, zweitens in iterativer Verschränkung von Analyse, Auswahl und Erhebung erfolgt und drittens davon ausgegangen wird, dass die Darstellung des *semantischen* Gehaltes der Interviews nur in Verbindung mit dem *Wie* der Darstellung des Gesagten sinnvoll und angemessen tiefgehend analysiert werden kann. Aus dieser forschungsmethodischen Einordnung meiner Arbeit ergibt sich eine Leitlinie für die Auswahl einer geeigneten Auswertungsheuristik.

Abbildung 7 (siehe Kapitel 6.3) verdeutlicht die Schritte des Forschungsprozesses. Dabei waren Erhebung, Entwicklung der Leitfäden und Analyse miteinander verschränkt. An die Hospitation im Feld in einer bayrischen Grundschule schloss sich die zweite Phase der Datenerhebung an. Auf Basis des Leitfadenentwurfs a wurden Interviews mit den

---

<sup>32</sup> siehe <https://www.audiotranskription.de/f4.htm> (gesehen am 06.03.2016).

---

Lehrerinnen L1, L2 und mithilfe von Entwurf b das Interview mit der Lehrerin L3 durchgeführt. In Anschluss an die Transkription und die ersten Analysen dieser Interviews wurde Leitfadentwurf c entwickelt. Dieser diente als Grundlage für die Interviews mit Frau Murnau, Herrn Troffer, Frau Bertel und Frau Gantel. Auch diese Interviews wurden zunächst in Standardsprache transkribiert. Es folgte die Entwicklung des endgültigen Leitfadens d (siehe Anhang). Auch die folgenden Interviews (siehe Schritt 6.) wurden zunächst vollständig transkribiert und nach den ersten Analyseschritten der offenen Kodierung die Transkripte von Frau Arhof, Frau Kastel, Frau Schmidt und Frau Dorrer für die Einzelfallanalyse und Sequenzen für die Feinanalyse ausgewählt. Das Ergebnis der Feinanalysen der Eingangssequenzen bzw. für die Forschungsfrage besonders aufschlussreichen Sequenzen waren *Lesarten*, die für die Überprüfung des Gesamttextes dienten. Aus ihnen wurden die Kategorien gewonnen, die zunächst für den einzelnen Interviewtext gültig waren. Die Präzisierung der Kategorien erfolgte durch beständiges Durchgehen und Vergleichen der Interviews. Durch den Vergleich gewannen die Kategorien an Abstraktion. Gewonnene abstrakte Kategorien wurden immer wieder ergänzt und präzisiert.

Für die axiale und selektive Kodierung wurden sowohl im Schritt der offenen Kodierung aufgedeckten Konzepte als auch die in der Eingangssequenz gefundenen Lesarten bzw. der Leitfaden und dessen Eckthemen als Folie verwendet und nach Widersprüchen, Entgegensetzungen, Ergänzungen und Entsprechungen gesucht.<sup>33</sup>

Für die Ebene des *Wie* des Gesagten wurde im Rahmen der hermeneutischen Feinanalyse bzw. des offenen Kodierens besonders auf folgende sprachliche Merkmale geachtet (entnommen dem textlinguistischen Glossar in Kruse 2015, S. 660):

- Abtönungspartikeln bzw. Modalwörter: Denn, eigentlich, so, vielleicht, etwa, doch, wohl, vielleicht, schon, eventuell, wirklich u.ä. Diese werden als „Ausdruck der subjektiven Einstellung [des Sprechenden] [...] zum Gesagten hinsichtlich des Status (zweifelnd, Unsicherheit, Sicherheit, Bejahung etc.) interpretiert
- Stilmittel wie Alliteration, Anapher, asyndetische/syndetische Reihung, Litotes
- Bedeutungsmarkierung

---

<sup>33</sup> Im Rahmen des teilstrukturierten Promotionsstudiums der Leuphana Universität Lüneburg und verschiedener Workshops des Nachwuchsnetzwerkes des Symposium Deutschdidaktik (SDD) war es möglich, Ausschnitte der Interviews mit anderen gemeinsam zu interpretieren.



- 
- Epistemische Unsicherheitsmarkierung: „Ich weiß nicht“, „Ich glaube nicht“ etc.
  - Rahmenschaltelement: sprachliches Element, das eine Explikation des Inhaltes markiert
  - Faktizitätsmarkierungen: sprachliche Formulierung, welche auf etwas Gegebenes, als objektiv Angenommenes hinweist
  - Art der Konjunktion (kausal, adversativ, konditional, modal)
  - Semantische Verstärker: Ja dann..., also..., ja da..., sehr, immer... etc.
  - Verwendung von Redefloskeln und Termini

---

#### 6.4.2 Anmerkungen zur Verwendung von Software bei der Datenauswertung

Die mithilfe des Transkriptionsprogramms F4 angefertigten Transkripte wurden in das Programm MaxQDA<sup>34</sup> importiert und zum Teil unter Zuhilfenahme dieser Software analysiert. Mit einer solchen Auswertungssoftware zu arbeiten erleichtert einerseits die Organisation der Transkripte. Sie ermöglicht es außerdem, die Unterrichtsmaterialien in die Analyse mit einzubeziehen. Der Schritt der Kodierung erfolgte einerseits mit der Kodierfunktion des Programmes, andererseits wurde Gebrauch von der Möglichkeit gemacht, Dokumente und Textstellen mit Memos zu versehen. Auch das Inbeziehungsetzen der im Material vorgefundenen Kategorien und ihre zunehmende Abstraktion kann durch die Verwendung einer Software erleichtert werden. Dennoch muss betont werden, dass das Computerprogramm dem Forschenden nicht die eigenständige Analysearbeit abnimmt. Sie dient lediglich der besseren Organisation der Analyse im Vergleich zu „paper and pencil“-Verfahren (vgl. Kuckartz 2010, S. 13). Da die Software für die Analyse der sprachlichen Ebene nicht geeignet ist, erfolgte dieser Schritt der Analyse in herkömmlicher Weise mit Stift und Papier.

---

<sup>34</sup> vgl. Dresing/Pehl (2012): f4; MAXQDA (2016).

---

## 7 Darstellung der Einzelfallstudien

Die Präsentation der Studienergebnisse soll transparent und intersubjektiv nachvollziehbar am Datenmaterial zeigen, wie die Ergebnisse entstanden sind. Zugleich kann sie jedoch nicht jeden Schritt der Auswertung in all seinen Einzelheiten abbilden. Stattdessen werden anhand von Textstellen die wichtigsten auf die Forschungsfrage bezogenen Analyseergebnisse aufgezeigt. Die Zeilenangaben beziehen sich auf die Transkripte der Interviews.

Die einzelnen Analyseschritte werden hier in ihrem funktionalen Bezug aufeinander dargestellt: Es wird keine strikte Trennung zwischen dem *Wie* und dem *Was* vorgenommen, sondern gezeigt, *wie* die Interviewten die *Inhalte* ausführen. In den vier Einzelfallstudien von Frau Arhof, Frau Kastel, Frau Schmidt und Frau Dahl sind die Interviewtranskripte in großen Teilen abgebildet (Kapitel 7.1 bis 7.4)<sup>35</sup>. Die wichtigsten Analyseergebnisse werden textnah präsentiert. Die Ergebnisse der jeweiligen Einzelfallanalyse werden anschließend zusammenfassend festgehalten. Die Darstellung der Ergebnisse der übrigen Interviews orientiert sich an den zentralen Kategorien, die sich in der Auswertung herauskristallisiert haben (Kapitel 8.1 und 8.2). Kapitel 8.3 stellt Ausführungen von Gymnasial- und Grundschullehrenden zu Inhalten des Grundschulschreibunterrichts gegenüber und zeigt Kontraste zwischen den jeweiligen Vorstellungen und Überzeugungen auf.

Mit Frau Arhof und Frau Kastel wurden zwei Gymnasiallehrerinnen für die Einzelfallstudie ausgewählt, bei denen sich nach dem ersten Analysedurchgang zeigte, dass sich ihre Konzepte zu den einzelnen Themen voneinander unterscheiden. Außerdem wurden zwei Grundschullehrerinnen für die Einzelfallstudie ausgewählt, die an zwei Schulen unterrichten, die sich in Hinblick auf den Stellenwert, den sie dem Schreiben im Verhältnis zu anderen Bereichen des Deutschunterrichts beimessen, unterscheiden.

Die Einzelfallanalysen beginnen mit der Eingangssequenz. Aus ihr werden Vermutungen über den Ganztext entnommen. Die darauffolgenden Abschnitte gliedern sich nach Themen.

---

<sup>35</sup> Zur Begründung der Auswahl dieser Interviews für die Einzelfallanalyse siehe Kapitel 6.3.3 dieser Arbeit.

---

## 7.1 Einzelfalldarstellung: Frau Arhof – Gymnasiallehrerin

Frau Arhof ist eine junge Lehrerin, die einschließlich Referendariat etwa fünf Jahre Berufserfahrung hat.<sup>36</sup> Sie ist zwischen 30 und 35 Jahren alt, hat in Hessen das Referendariat absolviert. Zum Interviewzeitpunkt unterrichtet sie ihre erste fünfte Klasse. Zuvor hat sie bereits zwei siebte und im Referendariat eine sechste Klasse unterrichtet. Ihre Erfahrung im Bereich der unteren Mittelstufe ist somit im Vergleich zu älteren Kollegen gering. Die Interviewatmosphäre war freundlich und offen. Frau Arhof bot der Interviewerin das Du an. Das Interview fand in der Schule von Frau Arhof am Nachmittag in einem ruhigen Raum statt. Es wurde nicht von außen gestört. Zum Interview hatte die Interviewpartnerin eine Checkliste mitgebracht, die sie als Beispiele vorzeigte (siehe Abbildung 10). Sie wirkte vorbereitet und sehr bemüht, ausführlich Auskunft zu geben. Da Frau Arhof ihre erste fünfte Klasse unterrichtet, kann davon ausgegangen werden, dass sich ihre Beobachtungen hauptsächlich auf diese Jahrgangsstufe beziehen.

Die Schülerklientel ihrer Klasse sei „gehoben“, „aus gutbürgerlichen Familien“ mit „Bildungshintergrund“. Ihre Muttersprache sei in der Regel Deutsch. Sie merkt an, dass man den Kindern die Herkunft aus einer bildungsnahen Familie zwar anmerke, jedoch bei einigen Kindern von „Wohlstandsverwahrlosung“ sprechen könne: Die Eltern selbst arbeiteten häufig viel und hätten wenig Zeit für die Kinder, teilweise kümmere sich ein Kindermädchen um diese. Dies führe ähnlich wie schwierige finanzielle Verhältnisse in extremen Einzelfällen dazu, dass sich zu wenig um die schulischen Belange dieser Kinder gekümmert werde (vgl. Arhof 2014, Z. 645-659). Es folgt nun eine Analyse der Eingangssequenz.

---

<sup>36</sup> vgl. Dresing/Pehl (2012): f4; MAXQDA (2016).

---

### 7.1.1 Eingangssequenz

Die Interviewerin fragt, wie Frau Arhof das Texteschreiben in der Unterstufe erlebt. Die Interviewerin benennt grob das Thema des Interviews. Die Formulierung „wie erlebst du“ zielt auf einen persönlichen Eindruck. Sie soll die persönliche Sichtweise und die präferierten Schwerpunktsetzungen des Gesprächspartners evozieren (vgl. Arhof 2014, Z. 1-6).

ja, also sehr UNTERSCHIEDLICH. das is das ERSTE, was mir einfällt. dass da wirklich ein ein SEHR breites spektrum ist, sowohl in der MOTIVATION zu schreiben, als auch in den FERTIGKEITEN und in dem, wie LANG die texte auch werden also wir ham jetzt zum Beispiel in der fünften klasse/ als erstes mach ich immer BILDERGESCHICHTEN, weil das auch so ein schreibanlass is, den sie aus der grundschule kennen und da is wirklich von fünf ZEILEN zu einer bildergeschichte bis fünf Seiten ALLES dabei. (...) sehr sehr unterschiedlich (Arhof 2014 Z. 8-14).<sup>37</sup>

Frau Arhof kommt angesichts der offenen Fragestellung automatisch auf die Kinder und deren Lernausgangslage zu sprechen. Ein „sehr breites Spektrum“ beobachte sie hinsichtlich Motivation, nicht näher ausgeführte Fertigkeiten und Textlänge. Das „breite Spektrum“ betreffe nicht nur normative Kriterien, sondern zuerst die Motivation, mit der die Kinder Texte verfassten. Es scheint sich hier bereits eine Gewichtung der Themen in ihrer Rede abzuzeichnen: Sie ist aufgefordert, spontan zu antworten und es fällt ihr als erstes die Unterschiedlichkeit der Lernausgangslage und Schreibmotivation ein. Diese Unterschiede sind in ihren Augen wichtig und augenfällig: Mehrmals benutzt sie semantisch verstärkende Partikel wie „sehr“ und „wirklich“. In der Konklusion am Ende der Sequenz greift sie ihren ersten Satz noch einmal auf.

Als Beispiel für die Unterschiede der Schreibfähigkeiten zieht sie die *Bildergeschichte* heran. Erneut greift Frau Arhof die Länge der Schülertexte heraus, um die große Varianz in den Leistungen zu unterstreichen. Einerseits scheint es ihr wichtig zu sein, den Unterricht mit einem Thema zu beginnen, das die Kinder bereits kennen. Andererseits geht sie auf diese Anknüpfung an den Grundschulunterricht anhand der Bildergeschichte gar nicht näher ein. Stattdessen schildert sie die Bandbreite der Länge der Texte. Es scheint gar nicht so sehr auf die einzelnen Punkte (Motivation, Fertigkeiten, Textlänge) anzukom-

---

<sup>37</sup> Die Zeilenangaben beziehen sich auf die Transkripte.

---

men, sondern zentral scheint hier die Botschaft zu sein, *dass* es eine heterogene Lernausgangslage gibt. Der Umstand der Diskrepanzen in den Fähigkeiten der Kinder ist ihr eine mehrfache Betonung wert.

Die Analyse zeigt, dass die Unterschiedlichkeit der Textlänge, Fertigkeiten und Motivation für sie einen zentralen Stellenwert besitzen. Es liegt die Vermutung nahe, dass sie an die Lernausgangslage der Kinder eine Erwartung von Homogenität knüpft, die sie vermisst. Es wird sich jedoch noch zeigen, wie sie festgestellte Heterogenität bewertet, ob sie sie eher als problematisch wahrnimmt oder eher neutral zu ihren Beobachtungen steht.

### 7.1.2 „Das funktioniert aus unserer Sicht schlecht, dieses System“

Die Interviewerin bittet Frau Arhof nun, noch genauer auf die erwähnten Unterschiede einzugehen und auszuführen, woher diese aus ihrer Sicht kommen (vgl. Arhof 2014, Z. 16 f.). Es fällt auf, dass sie nicht Aspekte der konzeptionellen Schreibfähigkeiten der Kinder herausgreift, die sie vorher schon angesprochen hat (Textlänge, Schreibmotivation), sondern das Thema *Rechtschreibung* anspricht.

also ich denke/ es ist ein sehr sehr großer unterschied, von welcher GRUNDSCHULE die kinder kommen, das merkt man sowohl in dem, WIE die texte WERDEN, als auch/ die RECHTSCHREIBUNG is da auch n ganz ganz großes thema, was SEHR sehr unterschiedlich an den verschiedenen grundschulen is und auch d/ also mit dem SCHRIFTBILD fängts allein schon an. ich habe dir das auch mal mitgebracht (zeigt ein Heft), damit du das mal anschauen kannst, z. B. hier einer, die haben in der Grundschule keine SCHREIBSCHRIFT gelernt, der des/der kann keine schreibschrift SCHREIBEN, der kann se auch nicht LESEN. und das is dann natürlich GANZ schwierig, wenn man dann auch mal n PARTNERTAUSCH machen will mit den heften und dann/er sagt dann "ja, Frau Arhof, das kann ich nich LESEN", sage ich "ja, BITTE, ja so unordentlich ist das nicht, das liest du" und ER schreibt/ er schreibt eigentlich ganz GUT, sehr sauber hab ichs gefühl, aber er KANN halt keine schreibschrift schreiben (Arhof 2014, Z. 16-31).

Die Unterschiede werden in Bezug zur Grundschule gesetzt. Hier liegt aus ihrer Sicht die Verantwortung für Leistungsunterschiede. Welche Unterschiede genau sie meint, erläutert sie nun. Dabei geht sie auf das angesprochene „wie die Texte werden“ nicht näher ein, sondern wählt den Schwerpunkt Rechtschreibung und Schriftbild. Es wird zugleich beim Thema Schriftbild zuerst eine Wertung eingeführt. Nachdem sie in der Eingangssequenz die Heterogenität der Lernausgangslage in den Vordergrund ihrer Ausführungen

---

gestellt hat, stellt sich nun heraus, dass sie die Unterschiede als problematisch wahrnimmt. Während sie vorher noch über die Diskrepanzen hinsichtlich der Textlänge und der Motivation ihrer Schüler gesprochen hat, bezieht sie sich nun auf die Rechtschreibkenntnisse und das Schriftbild. Es zeigt sich hier der Maßstab, mit dem sie die Handschrift der Kinder misst. Der Maßstab ist, dass sie als Gymnasiallehrerin eine Einheitlichkeit in den Handschriften der Kinder vorfindet, mit der sie arbeiten kann.

*Die Grundschulen zielen auf Vermittlung einer individuellen Handschrift*

Die Interviewerin möchte nun wissen, ob Frau Arhof weiß, warum die Grundschulen keine einheitliche Schrift vermitteln.

also da habe ich überhaupt keine/was das für/ich mein gut, ich hatte da auch n ELTERNGESPRÄCH schon. die eltern ham gesagt, naja, der der ansatz der grundschule ist ja die INDIVIDUALITÄT zu fördern eben und ne PERSÖNLICHE handschrift zu entwickeln, nur ich finds halt schwierig, dann nich beizubringen, wie mans LIEST wenigstens, ich mein, wenn sies so schreiben, so lange mans lesen kann is ja gut, aber also mir is ABSOLUT unverständlich, wie man den kindern nicht beibringen kann, wie man das LIEST, weil die meisten ja schreibschrift SCHREIBEN (Arhof 2014, Z. 49-58).

Zunächst scheint sie sagen zu wollen, dass sie nicht weiß, warum die Kinder in der Grundschule unterschiedliche Handschriften haben. Anschließend erwähnt sie, dass sie aus einem Gespräch mit Eltern erfahren hat, warum Kinder mit unterschiedlichen Handschriften die Grundschule verlassen. Von diesen Eltern habe sie die Stichworte „Individualität fördern“ und „persönliche Handschrift“ kennengelernt. Sie kennt also die Gesichtspunkte, die die Grundschule hier anwendet und wendet sich auch nicht direkt gegen sie. Sie anerkennt das Lernziel „Individualität“, gibt aber gleichzeitig zu Protokoll, dass der Ansatz, Kindern zu einer persönlichen Handschrift zu verhelfen, aus ihrer Sicht zumindest nicht dazu führen darf, dass ihre Arbeitsweise (Partnertausch) dadurch erschwert wird. Ihre Erwartung, dass die Kinder in der fünften Klasse in der Lage sein sollen, ihre Texte auszutauschen, projiziert sie auf die Grundschule: Es sei „unverständlich“, dass der Anspruch der individuellen Handschrift nicht relativiert werde an den Erwartungen des Gymnasiums an eine einheitliche Schrift der Kinder. Abgemildert wird ihre Erwartung ein wenig dadurch, dass sie sich von der Grundschule wünscht, diese solle wenigstens das Lesen von unterschiedlichen Handschriften ermöglichen. Die implizite Erwartung, dass die Grundschule Lernausgangslagen herstellen solle, die das Gymnasium erwartet, lässt sich an ihrer Empörung („absolut unverständlich“) ablesen. Gleichzeitig scheint sie

ein Bewusstsein dafür zu haben, dass die Grundschule ihre eigenen Gesichtspunkte und Maßstäbe kennt, die sie nicht offensiv angreifen will. Somit lässt sie den Maßstab der Individualität bestehen („so lange man es lesen kann“), greift ihn selbst nicht an, fordert jedoch einen Kompromiss, der die Wirkung der verschiedenen Schriften auf den gymnasialen Schreibunterricht abmildert. In der Formulierung „absolut nicht verstehen, wie man...“ formuliert sie in der Form der Verwunderung den Anspruch, dass die Forderung nach einer homogenen Lernausgangslage in der Förderung der Handschrift eine Rolle spielen sollte, die Berücksichtigung erfahren sollte.

*Rechtschreibdefizite sind auf die Arbeitsweise der Grundschulen zurückzuführen*

Auch im Folgenden zeigt sich deutlich die Erwartungshaltung an die Grundschule. Im Verhältnis zur Eingangssequenz, in der sie noch Aspekte erwähnt hat, die unmittelbar das Schreiben von Texten betreffen, wählt sie hier als Verdeutlichung, dass die Grundschule den Erwartungen des Gymnasiums nicht entspricht, die Rechtschreibung. Disparate Aspekte wie Textlänge, Schreibmotivation und Gestaltung der Texte auf der einen und Handschrift und Rechtschreibung auf der anderen Seite sind Beispiel für die gleiche Sache: Unterschiede in der Lernausgangslage, die ihr als Gymnasiallehrerin am Anfang der fünften Klasse auffallen. In Bezug auf die Handschrift wird ein expliziter Vorwurf an die Grundschule deutlich. Im nächsten Abschnitt geht sie näher auf die Unterschiede im Bereich der Rechtschreibung ein.

also MANCHE grundschulen, die machen das RICHTIG gut, die können rich/ da sind ALLE kinder aus der klasse eigentlich, die da sehr sehr wenig FEHLER machen. [...]die ham auch alle in der ARBEIT ganz gut abgeschnitten muss ich sagen. MANCHE grundschulen/GRADE die, die dieses system verfolgen mit äh die die lernen erstmal SCHREIBEN, wie sies hören und irgendwann wird das schon. oder also irgendwann solln se dann lernen es RICHTIG zu schreiben, aber dieser schritt, das merkt man richtig, der fehlt halt oft. dass die dann schreiben wirklich/ das SIEHT ma auch in den heften dann auch, die schreiben das dann, wie ses hören. die richtige orthografie, also die die regeln dazu, die FEHLEN dann (Arhof 2014, Z. 63-74).

Implizit kommt hier zum Ausdruck, dass sie sich mit ihrer Einschätzung durch einen allgemein gymnasialen Anspruch gestützt sieht. Mit der Formulierung „Also manche Grundschulen, die machen das richtig gut“ drückt Frau Arhof wieder den Maßstab aus, an dem sie die Grundschulen misst. Das Wort „gut“ misst sich daran, so zeigt sich im



weiteren Verlauf der Sequenz, dass diese Grundschulen ein Leistungsniveau in der Rechtschreibung schaffen, mit dem die Gymnasiallehrerin zufrieden ist: Gut ist, dass es ganze ehemalige Grundschulklassen gibt „die da sehr sehr wenige Fehler machen“. Die Grundschule habe dann zufriedenstellende Arbeit geleistet, wenn die Kinder in der ersten Klassenarbeit im Gymnasium wenige Fehler machen. Der Maßstab für „gut“ ist also die eigene auf die Grundschule projizierte Erwartung. Implizit ist damit für die anderen Grundschulen, die diesem Maßstab nicht entsprechen, unterstellt, dass sie in ihrer Arbeit etwas versäumen: Von den nicht zufriedenstellenden Rechtschreibleistungen der Kinder schließt Frau Arhof auf eine lückenhafte Arbeit der Grundschule. Ihr Vorwurf erstreckt sich dabei nicht auf die Grundschule im Allgemeinen, sondern auf ein bestimmtes Unterrichts-konzept. Aus ihrer Sicht herrscht in manchen Grundschulen ein bestimmtes „System“ vor, bei dem Kinder zunächst Wörter so schreiben, wie sie sie hören und erst später lernen, wie sie richtig geschrieben werden. Das Konzept ist in ihrer Darstellung wesentlich dadurch bestimmt, dass es unvollständig durchgeführt wird.

*„Dieses System“ nach dem der Schreibunterricht der Grundschule arbeitet, funktioniert nicht gut*

Der Maßstab für die Vollständigkeit ist jedoch nicht das didaktische Konzept der Grundschule, sondern das Bedürfnis nach homogenen Rechtschreibkenntnissen im Gymnasium.

also das MERKT ma schon, dass/das merken kollegen, das merken die auch die anderen kollegen, dass VIELE kinder kommen, wo dieses system nicht abgeschlossen is mit sie lernen erstmal schreiben wie sie es hören und schreibens dann und DANN lernen sie das richtig zu schreiben. also/auch kolleginnen, die KINDER haben eben in der grundschule sagen, es ist eine KATASTROPHE, sie merkens halt zuhause auch, die ÜBEN dann halt mit ihren kindern das richtigschreiben, weil das funktioniert aus UNSRER sicht schlecht, dieses system (Arhof 2014 Z. 93-99).

Ihre Kritik an „diesem System“ wird nun deutlicher. In ihren Augen ist die Arbeit mit einem Konzept, das den Kindern zunächst erlaubt, nach Gehör zu schreiben, eine unzureichende Art und Weise, ein homogenes Niveau der Rechtschreibfähigkeiten zu schaffen. Der Ansatz bzw. seine praktische Umsetzung (sie spielt vermutlich auf die Arbeit mit der Anlauttabelle an) misst sich für sie an seiner Leistung für den Gymnasialunterricht – und wird aus Sicht des Gymnasiums damit unvollständig durchgeführt.

---

Katastrophale Fehler seien die Folge. Hier beruft sie sich nicht nur auf ihre eigenen Beobachtungen, sondern führt an, dass Kollegen mit Kindern im Grundschulalter dieselbe Beobachtung machen. Sie unterstreicht damit die Objektivität ihrer Einschätzung. Sie wirft dem Konzept der Grundschule inkonsequentes Arbeiten vor. Maßstab der vollständigen Durchführung „dieses Systems“ sollte sein, so Frau Arhof, dass das Gymnasium auf ein bestimmtes Niveau an Rechtschreibkenntnissen zurückgreifen kann. Damit ist ein didaktischer Ansatz, den manche Grundschulen aus bestimmten Gründen für didaktisch sinnvoll halten, rein negativ bestimmt als defizitäre Form der Rechtschreibförderung. Sie hat eine Erklärung, weshalb dieser defizitäre Ansatz in der Grundschule denn trotzdem Verwendung finde. In der folgenden Interviewsequenz wird deutlich, dass sie durchaus weiß, welche Idee hinter der Arbeitsweise der Grundschule steckt. Es handelt sich dabei nicht einfach um eine schlechte Form der Rechtschreibförderung, sondern der Ansatz verfolgt ein eigenes Ziel:

ja GUT, also ich denk schon, dass das natürlich MOTIVIERENDER is für die kinder, wenn das nicht gleich FALSCH is, was sie schreiben. wenn nich immer alles BERICHTIGT wird, dann, aber das/also da drin würd ich den GRUND sehen. ich habe mich da mit ner grundschullehrerin auch mal drüber unterhalten, die hat AUCH gesagt: "naja, man will halt nicht gleich DEMOTIVIEREN und diese schreibMOTIVATION, die ja am Anfang noch da ist BREMSEN, indem man sagt, nee so aber nich, so nich und so nich" (Arhof 2014, Z. 234-242).

Frau Arhof konzidiert der Herangehensweise mancher Grundschulen durchaus eine gewisse Berechtigung in Hinblick auf die Schreibmotivation. Auch sie selbst ist der Meinung, dass eine zu starke Korrektur von Rechtschreibfehlern die Freude am Schreiben bremsen kann. Somit gibt sie zuerst zu Protokoll, dass ihr bewusst ist, dass das Arbeiten mit der Anlauttabelle und das „schreiben wie man es hört“ nicht rein als Versäumnis definiert werden kann, sondern ein Ansatz ist, der einen anderen Fokus setzt. Dass es Grundschulen, die mit „diesem System“ arbeiten, um die Förderung der Schreibmotivation geht, weiß sie aus Gesprächen mit einer Grundschullehrerin. Diese hat ihr zu bedenken gegeben, dass Kinder im Anfangsunterricht noch eine große Motivation aufweisen, die man erhalten möchte. Dennoch deutet sich hier an, dass ihre Zweifel damit nicht ausgeräumt sind: Vor dem Einschub, dass sie sich mit einer Grundschullehrerin unterhalten habe, deutet sich ein kurzes „aber“ an. Dieses „aber“ nimmt sie im Folgenden wieder auf:

aber es ist halt die FRAGE, ob das dann so gut is, wenn das dann am ende nicht FUNKTIONIERT mehr. also wenn man diese KURVE nich kriegt, das ist ja/also ich mein ich find das prinzipiell ja nicht SCHLECHT, dieses system/es is ja auch GUT, die motivation da zu fördern, nur es muss halt bis zum ENDE auch wirklich gebracht werden, dann/ das wär das wichtige, denk ich, dass es am ende der vierten klasse wirklich dann soweit in ordnung is, dass es nich mehr gesch/ dass man halt bei den sachen, die anders geschrieben werden, als man sie hört wirklich dann auch das richtig SCHREIBEN kann, das umsetzen kann, wos/wo dann die UNTERSCHIEDE sind, zwischen dem gehörten und dem geschriebenen. das denk ich wär sehr wichtig. denn das is ja das problem, an dem wir jetzt KÄMPFEN so, also bei vielen kindern (Arhof 2014, Z. 242-251).

Nachdem sie dem Konzept, das sie kritisch sieht, zugestanden hat, dass es der Schreibmotivation dient, führt sie aus, was sie mit „schlecht funktionieren“ meint: Man solle die „Kurve kriegen“, es „bis zum Ende bringen“. Sie formuliert abermals den Wunsch, dass nach der vierten Klasse ein homogener Rechtschreibleistungstand erreicht werden solle. Dies solle, so räumt sie ein, nicht bedeuten, dass die Förderung der Motivation zum Schreiben darunter leiden muss: Die Grundschule solle bei gleichzeitiger Motivation zum Schreiben die Rechtschreibung fördern.

*Schüler der Grundschule S besitzen mangelhafte Rechtschreibkenntnisse*

Die Interviewerin fragt nach Erfahrungen mit Grundschule S, an der Frau Schmidt, Herr Sander und Frau Seger unterrichten und die im selben Ort liegt wie Gymnasium A.

ah das ist die, ist die auch hier in Stadt x? ja, da hatt ich letztes jahr zwei kinder. allerdings in Erdkunde, aber gut da schreibt man ja auch n bisschen und das war GANZ schlecht. //mhm (bejahend), inwiefern?// #00:13:55-0# ja, die ham auch/ also ich glaub auch, dass die dieses system/ oder ich weiß es nich, aber die ham auch ganz schlecht geschrieben, also die wörter so geschrieben, dass mans zum teil nich erkannt hat einfach. //rechtschreibung?// #00:14:03-6# ja, rechtschreibung. ganz ganz, also ich mein da schreibt man halt/ erdkunde ist nich so viel FLIEßTEXT, da kann ichs nich beurteilen, aber also die RECHTSCHREIBUNG und auch das SCHRIFTBILD, das war bei beiden, also weiß ich nich, so ob das/ ob man das/ ob das so gut ist, das so zu LASSEN. ich mein auch dann halt vorher nicht der, schon was (unv.). ich mein ich WEIß nich, aber ich denk ja, dass die schrift irgendwann gewöhnt sich ja auch n kind dran so zu schreiben, WIE es schreibt und ich weiß nicht, ob das in der fünften klasse noch großartig was ändern kann an seiner handschrift. klar kann man da noch ein bisschen dran üben, aber/ also da hatten wir grad letztes jahr da war immer viel die DEUTSCHLEHRER, die relativ SCHLECHTE erfahrungen sag ich mal, vorerfahrungen (Arhof 2014, Z. 218-231).

Sie erinnere sich an zwei Kinder, die an der Schule von Frau Schmidt, Herrn Sander und Frau Seger ihre Grundschulzeit verbracht hätten. Diese habe sie zwar nicht in Deutsch

unterrichtet, jedoch habe sie in Erdkunde unzureichende Rechtschreibkenntnisse beobachtet. Entschieden und unumwunden bezeichnet sie deren Leistungen als „schlecht“. Sie scheint keine allzu eindeutig festgelegte, generelle Aussage machen zu wollen und gibt zu erkennen, dass sie Vermutungen anstellt. Sie gibt zu Protokoll, dass sie nicht nachgeforscht hat und legt Wert darauf nicht zu behaupten: „es ist so“. Dennoch schließt sie aus dem auffällig unleserlichen Schriftbild und der im Vergleich zu anderen Schülern schlechten Rechtschreibung, dass in der zuständigen Grundschule nicht an diesen Fähigkeiten gearbeitet wurde. Ihrer Auffassung nach ist die aus ihrer Sicht vorgefallene Unterlassung seitens der Grundschule deshalb problematisch, weil es später schwieriger sei, die gewohnte Handschrift zu verändern. Um ihren Eindruck zu bestärken, beruft sie sich nun auf ihre Kollegen, wobei sie etwas ins Stocken gerät: „Da war auch immer viel die Deutschlehrer...“. Es scheint, als ob sie sagen möchte, dass im letzten Jahr die Kollegen von schlechten Erfahrungen in Sachen Rechtschreibung mit Kindern von Schule S berichtet haben.

*Die Rechtschreibung sollte Vorrang vor dem Texteschreiben haben*

Sie selbst, so Frau Arhof, habe noch auf andere Weise schreiben gelernt:

ja, genau, eben, dass das/also wenn man das schon so halt/mein, gut ich bin jetzt ja auch schon älter, ich hab das halt ANDERS gelernt. wir ham gelernt, wie die wörter richtig geschrieben werden. und, ja, mit der ERWARTUNG geht man ja schon irgendwo rein, dass die wenn die ins gymnasium kommen dann auch wirklich halt nach der vierten klasse ordentlich schreiben können. mein, natürlich/ich rede ja nich von SCHWIERIGEN wörtern oder FREMDWÖRTERN, aber so die/wie oft ich da nämlich mit "h" in der mitte gelesen hab, das will ich gar nich (.) WISSEN. und SOLCHE sachen, also wirklich so BASICS sag ich mal, die da noch nich stimmen. das ist halt so das/äh, FEINHEITEN natürlich nich. ich mein sieht man ja auch hier an den FLIEßTEXTEN. KLAR muss man bei den feinheiten ARBEITEN und muss schauen, dass man die unterschiede auf möglichst einen NENNER bringt, aber das is doch sehr unterschiedlich halt einfach wieder. also die RECHTSCHREIBUNG is glaub ich EHER das problem, als das inhaltliche, sag ich mal. weil das wirklich sowas, wo ich sag, naja, das merkt man SCHON (Arhof 2014, Z. 252-268).

Die Erfahrung aus ihrer eigenen Grundschulzeit dient als positives Gegenbeispiel. Aus ihrer Sicht wurde, so stellt es sich nun dar, zunächst gelernt, wie Wörter richtig geschrieben werden. Obgleich sie der Arbeit mit der Anlauttabelle und dem frühen Schreiben von Texten im vorhergehenden Absatz noch zugestanden hat, dass er einen positiven Einfluss auf die Schreibmotivation haben mag, verdeutlicht sich hier wieder implizit, dass sie ihn

---

eigentlich für untauglich hält. Aus den Diskrepanzen der Kenntnisse der Kinder in Grundlagen der Rechtschreibung schließt sie: „Das Inhaltliche“ sei das geringere Problem. Die Rechtschreibung dagegen ist für sie die Basis, die zuerst gefestigt werden solle, die also Priorität in der Förderung haben sollte.

ja, ich glaub DAS kann man ganz gut auffangen halt einfach. also ich glaub das is einfacher, weil das dann noch nicht/also da is es nich so DRIN, wenn die/also so hab ich das GEFÜHL jedenfalls, so EMPFIND ich das, wenn die/es ist SCHWIERIGER für die sich jetzt in der RECHTSCHREIBUNG umzugewöhnen, jetzt mal um zu merken, so "oh nee, das muss ich so schreiben und das muss ich so schreiben, das is falsch", ALS jetzt hier nochmal was dazu zu lernen, wie mans INHALTLICH machen kann, nochmal zu schauen, wo kann ich denn die wörtliche REDE einbauen oder so. das fällt LEICHTER, weil man dann hier halt auch gucken kann. im unterricht dürfen die ja mit den listen hier arbeiten oder mit ihrem buch zum beispiel und da könnse nachschauen, aber die ham ja jetzt nicht n wörterbuch, um jedes wort, wie mans SCHREIBT. ich glaub das is halt einfach/also da kann man se einfacher HINFÜHREN und auch/da kann man auch einfacher selbst dran ARBEITEN (Arhof 2014, Z. 272-282).

Während sie vorher noch fordert, dass die Grundschule neben der Förderung des Texteschreibens auch die Rechtschreibentwicklung abschließen solle, deutet sich nun an, dass sie letztere für die wichtigere und komplexere Aufgabe hält. Rechtschreibfehler, die die Kinder sich angewöhnt hätten, seien ihnen später schwieriger wieder abzugewöhnen. Das Texteschreiben dagegen lasse sich im Gymnasium leichter auffangen. Dies begründet sie zum einen damit, dass man im Gymnasium inhaltlich-konzeptionelle Aspekte dazu lerne und nicht alte Gewohnheiten ablegen müsse. Hinzu komme, dass die Kinder Checklisten verwenden dürften, um ihre Texte an vorgegebenen Kriterien zu überprüfen. Das erleichtere den Schülern eine Selbstüberprüfung im Bereich der konzeptionellen Aspekte. Ein Wörterbuch, in dem man Schreibweisen von Wörtern nachschlagen kann, dürfe hingegen nicht verwendet werden. Aus ihrer Sicht ist es wichtiger, bereits in der Grundschule intensiv an der Rechtschreibung zu arbeiten, dagegen erhalte das Schreiben von Texten, das bei ihr gleichgesetzt wird mit der Arbeit an Checklisten, auch im Gymnasium noch ausreichende Aufmerksamkeit. Diese Stelle verrät etwas darüber, wie sie auf den Erwerb von Rechtschreibkompetenzen und den Erwerb von Schreibkompetenzen bzw. das Schreiben von Texten überhaupt blickt. Während das richtige Schreiben von Wörtern bereits in der Grundschule viel Raum zum Üben bedarf, ist dem Schreiben von Texten Genüge getan, wenn die Kinder anhand von Checklisten bestimmte Kriterien als Raster für ihren Text verwenden. Eine intensive Beschäftigung mit dem Schreiben und Techniken

---

und Merkmalen des Schreibens in der Grundschule ist aus ihrer Sicht nicht unbedingt notwendig, um dort gute Leistungen zu erzielen.

*Neben der Grundschule spielt auch die Einstellung der Schüler eine Rolle*

Nicht allein die Grundschule ist für Frau Arhof verantwortlich für die Mängel in den Rechtschreibkenntnissen. Auch die Einstellung der Kinder selbst spielt eine Rolle:

man gibt ja auch dann tipps, lektüretipps zum beispiel, also von welchem VERLAG bücher es dann gibt zum üben. und je nachdem ob das halt auch dann GEMACHT wird. also das, ja/ denn das sind oft fehler, wo man denkt, ja, da ham wir schon TAUSENDMAL drüber gesprochen, also "das" mit einem und zwei s, das is sowas, bis zum ABITUR ist das noch. wo man denkt, das kann doch jetzt nicht WAHR sein. aber ich glaub da hängt sehr sehr viel vom KIND auch, also von der kognitiven FÄHIGKEIT überhaupt, wie es selbst verfasst ist, aber auch von dem leistungSWILLEN her. also FAULHEIT is da glaube ich auch schon n ganz ganz großes problem, was die rechtschreibung schlecht macht einfach, weil man zu FAUL is, sich mit auseinander zu setzen (Arhof 2014, Z. 329-337).

Der Erfolg der Bemühungen von Frau Arhof und ihren Kollegen, die Rechtschreibleistungen der Kinder auf einen gymnasialen Stand zu bringen, hingen maßgeblich davon ab, welche allgemeinen kognitiven Fähigkeiten das Kind besitze und wie sehr es seine Fehler vermindern wolle. Mangelnde Bemühung spiele dabei eine entscheidende Rolle. Wenn sie dem Kind Übungsmaterial zu Verfügung gestellt hat und in der fünften Klasse an bestimmten Rechtschreibphänomenen gearbeitet wurde, dann müssen die weiterhin bestehenden geringen Fähigkeiten auf einen mangelnden Leistungswillen der Kinder zurück zu führen sein.

Während Frau Arhof in der Eingangssequenz noch Heterogenität in der Textlänge und der Schreibmotivation erwähnt, spitzen sich ihre Ausführungen später darauf zu, dass sie der Grundschule vorwirft, dass sie in unzureichender Weise an der Rechtschreibung arbeitet. Zunächst fordert sie, dass die Grundschule *bei* der Förderung der Schreibmotivation mittels der Anlauttabelle, die ein Schreiben von Anfang an ermöglicht, dennoch auch grundlegende Rechtschreibfähigkeiten auf einem guten Niveau herstellen solle. Später wird deutlich, dass sie sogar eine Priorisierung der Rechtschreibung in der Grundschule für sinnvoll hält. Schreibkompetenzen zu fördern, sieht sie als eine geringere Herausforderung an, als Rechtschreibfehler auszugleichen.

---

Dass „dieses System“, mit dem einige Grundschulen arbeiten, für die Rechtschreibmängel verantwortlich ist, verdeutlicht sich vor allem in der letzten zitierten Sequenz: Sobald die Kinder eine Rechtschreibförderung im Gymnasium genossen haben, können ihre Fehler nicht mehr an mangelhaften Unterrichtskonzepten, sondern müssen an deren Arbeitseinstellung liegen.

### 7.1.3 „Das kannten viele nicht, dass es da so viele Regeln gibt“

Frau Arhof geht davon aus, dass die Schüler das Schreiben nach vorgegebenen Kriterien erst im Gymnasium kennenlernen. Das wird aus den folgenden Ausführungen auch über ihr eigenes Vorgehen deutlich.

ich habe dann auch mal was mit heimgenommen zum beispiel und hab dann/also hier so SELBSTÜBERPRÜFUNGSLISTEN<sup>38</sup> wie auch immer/also sollen sie selbst dann einschätzen, selbsteinschätzungsbögen, mit denen sie dann entweder die eigenen oder die fremden texte je nachdem, wie wir das gemacht haben, (.) verglichen haben. dass eben so wirklich ne STRUKTUR halt erstmal da is, weil das is ja was, was viele, also das kannten viele nicht aus der Grundschule, dass man so dann wirklich, dass es da so viele REGELN gibt sag ich mal, das ist eher dann so einfach IRGENDWIE geschrieben gewesen und jetzt haben wir dann halt schritt für schritt da SYSTEM reingebracht. (Arhof 2014, Z. 121-128).

In dieser Sequenz zeigt sich, welche Vorstellung Frau Arhof davon hat, welche Rolle inhaltlich-konzeptionelle Aspekte im Schreibunterricht der Grundschule spielen. Dies schließt sie daraus, dass die Texte der Schüler „irgendwie“ geschrieben seien, dass sie also nicht wüssten, dass Texteschreiben mit bestimmten Regeln einhergeht. Ihre Aufgabe sieht sie darin, den Kindern beizubringen, dass gute Texte bestimmte Regeln befolgen. Dieses Regelwissen zu verankern, also ein „System“ für das Texteschreiben zu vermitteln, sieht sie als ihre Aufgabe an. Wieder nennt sie die Anforderungen an gute Texte und den Schreiber im Zusammenhang mit Regeln, die anhand von Checklisten überprüfbar werden. Das Texteschreiben in der Schule ist für sie gleichbedeutend mit der Einhaltung dieser Regeln.

---

<sup>38</sup> Der Selbsteinschätzungsbogen, den Frau Arhof hier erwähnt, wird in Kapitel 8.3.1 dieser Arbeit mit der Checkliste der Grundschullehrerin Frau Schmidt verglichen und dort abgebildet.

---

*In der Grundschule geht es zunächst darum, „sinnvolle Geschichten“ zu schreiben*

In der darauffolgenden Sequenz zählt sie auf, welche Kenntnisse sie bei den Kindern schon feststellen kann (vgl. Arhof 2014, Z. 167-177). Sie ist sich relativ sicher, dass bestimmte grundlegende Kriterien wie der Spannungsbogen bereits bekannt sind. Die Schüler wissen, so Frau Arhof, dass Geschichten Höhepunkte haben, die Ausgestaltung falle ihnen dagegen schwer. Damit ist die Auskunft, dass die Kinder nicht wissen, dass Texte bestimmte Merkmale aufweisen, präzisiert. Dass die Kinder lediglich die „Basics“ (ebd., Z. 168) des Geschichtenschreibens beherrschen, jedoch die „Feinheiten“ (ebd., Z. 172) erst noch kennenlernen müssen, begründet sie wie folgt:

Frau Arhof: ja, denk ich dass das die sache is, dass die einfach noch nicht SO explizit dann besprochen worden is, dass es dann EHER drum geht ne sinnvolle geschichte/ also so könnt ich mir das erklären, ich weiß es ja nich. in der grundschule geschaut, wie SORTIERT man die bilder richtig, wie kann man da was SINNVOLLES schreiben? nich zu schauen, wie kann ich das jetzt vielleicht richtig toll ausgestalten, wie kann ich das richtig SPANNEND machen, wie kann ich da LEBHAFT/ also ich weiß es nich oder sie machens halt nich, weil sie nich schreiben wollen (Arhof 2014, Z. 181-186).

Sie schlussfolgert daraus, dass die Kinder bestimmte Regeln des Texteschreibens in ihren Texten nicht umsetzen, dass in der Grundschule konzeptionelle Textmerkmale nicht in der gleichen Tiefe besprochen werden, wie es in der fünften Klasse der Fall ist. Ihre Ausführungen ergeben folgendes Bild vom Schreibunterricht der Grundschule: Die Kinder lernen dort, dass Geschichten nicht unsinnig sein sollen. Sie üben, Ereignisse einer Bildergeschichte in der richtigen Reihenfolge zu erzählen. Die Ausgestaltung eines Höhepunktes dagegen spiele hier noch keine Rolle. Erneut schließt sie aus dem Grad der Sicherheit, die die Kinder im Umgang mit spezifischen Textmerkmalen zeigen, ob sie in der Grundschule bereits thematisiert wurden. Auch mangelnden Willen zum ausführlicheren Erzählen kann sie sich als Ursache vorstellen. Dass die Texte der Kinder noch wenig ausgestaltet sind, ist in jedem Fall ein Anzeichen dafür, dass sie entweder die Kriterien nicht kennen oder nicht benutzen wollen. In jedem Fall ist die Ausgestaltung eines Höhepunktes für Frau Arhof gleichbedeutend damit, dass der junge Schreiber sich an bestimmten Techniken und Kriterien orientiert, die mithilfe von Checklisten als Raster an den eigenen Text angelegt werden können.



Interviewer: ja, mhm (bejahend). Also da is mehr/ Is weniger Vorkenntnisse?  
#00:25:34-5#

Frau Arhof: JA, würd ich jetzt sagen. //ok// #00:25:36-2# auch zum bei/so bei solchen sachen/ also wie INNERER monolog oder dialog, da hab ich so den eindruck/also das is so/das is so sachen, die EHER nich so. also manche KENNEN das schon so, aber/ was noch am ehesten gekannt wird hab ich so immer den eindruck so TAGEBUCHEINTRAG, also das noch was, was bekannt is. aber so innerer monolog oder dialog wird da (..) grad so bei so/also wenn man n dialog ausm TEXT heraus schreibt, dass man den eben auch EINBETTEN muss in nen kontext irgendwie oder so sachen halt. also SPEZIFISCHE sachen dann auch, dass das sowas is dann. also es wird halt sehr DIFFERENZIERT hier dann auch/differenzierter, wie man mit diesen texten umgeht. wie man die ausgestaltet, ich glaub, das is so EIN großer unterschied zur grundschule würd ich/so empfinde ICH das jedenfalls, dass das noch viel mehr ins detail geht an vielen stellen dann (Arhof 2014, Z. 410-422).

Den Unterschied des gymnasialen Schreibunterrichts zu demjenigen der Grundschule sieht Frau Arhof im Wesentlichen darin, dass der Schreibunterricht des Gymnasiums detailliertere Kriterien erarbeitet. Dies bestätigt den Eindruck, der schon in dem obenstehenden Zitat (Arhof 2014, Z. 181-186) vermutet wurde: Der Grundschulschreibunterricht, wie er sich durch ihre Beobachtungen für sie darstellt, arbeitet nicht an dezidierten Textkriterien, das ist eher die Aufgabe des Gymnasiums.

*Die Kinder begnügen sich in ihren Geschichten mit dem Anforderungsniveau der Grundschule*

Später bestätigt Frau Arhof noch einmal ihr Bild vom Schreiben in der Grundschule, indem sie aufzählt, welche Kriterien die Kinder ihrer aktuellen Klasse in der ersten Klassenarbeit nicht umgesetzt haben, was sie mit dem Grundschulunterricht begründet: Sie vermisst unter anderem eine deutliche Einteilung in Einleitung, Hauptteil und Schluss, die detailreiche Ausgestaltung, die Schilderung von Gefühlen und Gedanken und die Technik des Schlingenlegens, die sie selbst in der fünften Klasse einführt (vgl. Arhof 2014, Z. 533-552). Sie fasst ihre Aufzählung im Folgenden zusammen:

also d/also im prinzip hats daran gemangelt, dass DIE aspekte, die hier NEU sind sag ich mal, die sich ABHEBEN von dem, was in der grundschule, so wie ich das mitgekriegt hab, gemacht worden sind, dass die auch umgesetzt worden sind. das is halt quasi IGNORIERT worden is son bisschen, was wir neu gelernt haben, sondern dass " ahja gut, in der grundschule hab ichs immer so gemacht, dann mach ich des jetzt auch so und dann kriege ich ja ne EINS". (.) also so hab ich das gefühl, das IS gar nich so/ ja, also des is so nachm motto "naja, ich kann ja schon bilder-geschichten schreiben, da brauch ich ja nichts mehr lernen. ich WEIß ja, wie das geht". (...) so würde ich das (unv.) (Arhof 2014, Z. 533-552).

Frau Arhof führe die oben angeführten Themen neu ein, die Grundschule thematisiere diese noch nicht. Diese würden dann in der darauffolgenden Klassenarbeit vorausgesetzt. Hier zeigt sich zum einen wieder, dass sie der Ansicht ist, dass die Grundschule noch nicht gezielt an bestimmten Kriterien des Texteschreibens arbeitet. Zweitens führt sie wieder den mangelnden Willen der Kinder ins Feld. Wenn das Geforderte nicht umgesetzt würde, so liege es also daran, dass die Kinder diejenigen Dinge, die sie in der fünften Klasse gelernt haben, nicht umsetzen wollten, sie sogar „ignorieren“. Zunächst begnügen sich die Schüler aus ihrer Sicht mit einem Niveau, das in der Grundschule noch für eine gute Note ausgereicht hätte. Das Gegenbild zu diesen Kindern sind diejenigen, die gerne schreiben und aus ihrer eigenen Schreiblust heraus auch die Kriterien, die die Lehrerinnen ihnen an die Hand gibt, umsetzen. Solche Kinder gingen, so Frau Arhof, auch ehrlicher mit den Feedbackbögen um (vgl. ebd., Z. 485-494). Dies spricht aus ihrer Sicht nicht gegen die Arbeit mit Checklisten, sondern ist ein Zeichen für die unterschiedliche Einstellung der Kinder zum Schreiben.

Frau Arhof: ja, also. ja. das is ne gute f/also ich glaub schon so, dass die so ERLEBNISGESCHICHTEN werden glaub ich so was ich so, viel geschrieben, weil dann auch nach den ferien FRAGEN "au müssen wir jetzt wieder alle wieder ne erlebnisgeschichte von den ferien schreiben?" (lacht) so: "nein, müsst ihr nicht" - "oh, zum glück. in der grundschule mussten wir das immer machen nach jeden ferien". also (lachend), das scheint, hab ich so rausgehört, so zu sein [...] (Arhof 2014, Z. 427-432).

Neben ihren Beobachtungen von Kompetenzen, aus denen sie Schlüsse auf die Inhalte des Schreibunterrichts der Grundschule zieht, sind die expliziten Aussagen der Kinder eine Quelle für ihre Wahrnehmung des Schreibunterrichts der Grundschule.<sup>39</sup> Auch die Vermutung, dass die Kinder in der Grundschule Gedichte kennenlernen oder

<sup>39</sup> Frau Arhof äußert sich auch zu Textsorten, die ihrer Ansicht nach im Deutschunterricht der Grundschule thematisiert werden. Neben der Bildergeschichte zählt sie Erlebnisgeschichten, Gedichte, freie Aufsätze ohne Bildvorlage und Reizwortgeschichten und Tagebucheinträge auf (vgl. Arhof 2014, Z. 427-439). In Kapitel 8.3 wird diese Aufzählung mit den Textsorten kontrastiert, die die Grundschullehrer in den Interviews benennen.

---

sogar schreiben (das differenziert sie hier nicht explizit), erhält sie aus den Gesprächen mit den Kindern.

*Das Kriterienraster für das Berichteschreiben ist den Kindern unbekannt*

Im Folgenden dreht sich das Gespräch um die Textsorte Bericht. Nachdem Frau Arhof die verschiedenen Textsorten aufgezählt hat, die sie in der Unterstufe mit den Schülern bespricht, nennt sie auch den Bericht. Die Interviewerin fragt nach, welche Kompetenzen die Kinder im Bereich Berichteschreiben mitbringen.

also bericht ham die meistens noch GAR nich gemacht. das ist dann schon/ also das KENNEN sie natürlich, weil sie ja ZEITUNGEN kennen, damit fängt man ja erstmal an meistens mit, dass die einen zeitungsartikel mal mitbringen sollen (.) und sich dann da so langhangelt. aber das is ne/ne textsorte eigentlich wo man sagen kann also, da is ne/also grad, ich mein die haben dann vielleicht ne IDEE oder ham vielleicht schonmal schülerzeitungsprojekte in der grundschule gemacht, aber da is relativ wenig von diesen kriterien da, also da ERARBEITET man viel im unterricht und wendet das dann (.) selbst an (Arhof 2014, Z. 396-404).

Kenntnisse über das Schreiben von Berichten werden allein auf rezeptive literale Erfahrung zurückgeführt. Daraus, dass die Kinder die Kriterien nicht aufzählen und anwenden können, zieht sie den Schluss, dass sie dann auch nicht Thema des Grundschulschreibunterrichts gewesen sein können. Abgesehen von stellenweise stattgefundenen Zeitungsprojekten seien produktive Vorkenntnisse in diesem Bereich selten.

#### 7.1.4 „Also auf jeden Fall erstmal formal, würd ich sagen“

In der Zusammenfassung ihrer Zielvorstellungen ergibt sich, in welchen Stufen die Schreibförderung aus Frau Arhofs Sicht erfolgt:

ja, also auf jeden fall erstmal FORMAL würd ich sagen, dass das/naja, also zum EINEN der punkt rechtschreibung, grammatik, also die sprachliche RICHTIGKEIT. ein punkt auf jeden fall. und auch auf der anderen seite eben auch INHALTLICH, dass die mit den textsorten/also wir ham ja n SCHULCURRICULUM, wo festgelegt is, was eben in welcher jahrgangsstufe erreicht werden soll und dass dieses schulcurriculum eben auch diese ziele erreicht werden quasi. das baut aufeinander auf, das is dann die GRUNDLAGE bis klasse sieben, um dann weiter zu arbeiten, um noch kompliziertere schreibanlässe eben schaffen zu können. also dass sie wirklich auch ordentlich einen bericht schreiben können, dass sie innere monologe schreiben können, dass sie DIALOGE schreiben können. gut, bildergeschichten brauchen sie später nich mehr, aber dass sie einfach halt so texte AUSGESTALTEN können im prinzip, weil das is ja das is, was FEHLT. so würd ich das knapp zusammenfassen. ja? also diese AUSGESTALTUNG und kriteriengeleitetes schreiben. das wären so meine ziele (Arhof 2014, Z. 573-588).

Die Schreibanlässe, die das Curriculum für die siebte Klasse vorsieht, sind aus ihrer Sicht „kompliziertere Schreibanlässe“. Wenn das Schulcurriculum zunächst narrative Texte und später Berichte fokussiert, dann deshalb, weil der Bericht eine schwierigere Textsorte sei als die Geschichte. Sie sieht hier einen didaktisch begründeten Wissensaufbau umgesetzt. Das Schreiben von Bildergeschichten ist für sie eine Möglichkeit, das Ausgestalten von Texten zu lernen und damit Grundlagen für spätere Klassenstufen zu schaffen. Die Priorisierung der Rechtschreibung wird hier in der Reihenfolge der Aufzählung deutlich. Damit greift sie ihre Schwerpunktsetzung vom Anfang, als sie über die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler der fünften Klasse spricht, wieder auf. „Formale“ Kriterien sind vorrangig, anschließend erwähnt sie auch „das Inhaltliche“.

#### 7.1.5 „Aber im Prinzip ist da Kritik wohl nicht so erwünscht“

Die folgende Textstelle zeigt, wie konfliktbeladen der Austausch von Grundschule und Gymnasium sein kann. Er zeigt zudem noch einmal die Erwartungen, die Frau Arhof an die Grundschule hat. Frau Arhof fasst kurz zusammen, dass ihre Schule für jeden Jahrgang ein Treffen mit den Grundschullehrerinnen der neuen Schüler organisiert. Sie selbst habe jedoch noch an keinem Treffen teilgenommen, da sie zum Zeitpunkt des Interviews

---

ihre erste fünfte Klasse unterrichtet und das Treffen in diesem Schuljahr noch nicht stattgefunden hat. In Ermangelung eigener Erfahrung äußert sie sich im Folgenden dazu, was ihr Kolleginnen und Kollegen über diese Treffen berichten.

nee, ich hab da noch NICH teilgenommen, aber das GIBT es auf jeden fall. aber also ich kann das ja nur spiegeln aus der sicht der kollegen und kolleginnen, die da schonmal dran teilgenommen ham. die sagen halt, " ja s war eigentlich ganz nett, aber im PRINZIP is da kritik wohl nicht so ERWÜNSCHT". also dass man/ ja weiß nich, dass man zwar über die kinder immer AUSTAUSCH und "was macht der JETZT?" und aber das sind/ über diese STREITTHEMA zum Beispiel, hier mit der RECHTSCHREIBUNG, is das nich so gern gehört wird dann dass se halt sagen "nagut wir, also wir sind die grundschulpädagogen, wir ham das gelernt, wir wissen was wir tun" und, ja. dass man halt denkt, ja das is/ an mancher stelle/ natürlich wissen sie, was sie tun, aber es (.) es kommt halt nich bei ALLEN kindern an, das is so UNSER problem glaub ich. also dass es ja SCHON mit sicherheit seine BERECHTIGUNG hat irgendwo, aber es halt schwierig is, wenns dann nich also bis zum letzten schritt UMGESETZT worden is in der grundschule, weil das einfach aufhört. das is so ein/ so eine RIESENLÜCKE, die da klafft. also natürlich auch/ ich mein rechtschreibung, so viele sachen, schritt für schritt immer wiederholt, dann ist der EINEN hälfte halt, dies schon KANN super langweilig, kann ich ja auch verstehen, also man muss da/ man kann da halt das schwerer auffangen irgendwie, weil man schlechter BINNENDIFFERENZIEREN kann halt auch einfach. also, was so basics sind, was eigentlich halt da sein MÜSSTE [...] (Arhof 2014, Z. 594-614).

Ihre Kollegen vermittelten ihr von den Treffen, an denen sie selbst noch nicht teilgenommen hat, ein konfliktreiches Bild. Die Grundschullehrer wollten, so Frau Arhof, keine Kritik vonseiten der Gymnasiallehrer hören. Das Thema Rechtschreibung sei ein „Streitthema“. Sie schildert einen Austausch, der von beiden Seiten blockiert wird. Sie bestätigt erneut, dass sie von der Grundschule erwartet, dass sie trotz ihrer eigenen, begründeten Herangehensweisen allen Kindern beibringe, in ihren eigenen Texten richtig zu schreiben. Damit nimmt sie indirekt zurück, dass die Grundschullehrer „wissen, was sie tun“, indem sie zu bedenken gibt, dass sie ihr Konzept nur unzureichend umsetzen. Die Grundschullehrer beriefen sich auf ihre Erfahrung, die Gymnasiallehrer darauf, dass sie mit einem einheitlichen und guten Rechtschreibniveau arbeiten wollten. Frau Arhof beruft sich nun auf praktische Schwierigkeiten, die ein uneinheitliches Leistungsniveau mit sich bringe: Die „Riesenlücke“ erfordere durch verstärkte Rechtschreibförderung die schwächeren Schüler im Unterricht aufzufangen, wodurch Kinder mit guten Leistungen sich schneller langweilten.

---

Die Interviewerin fragt sie, ob sie sich einen intensiveren Austausch mit der Grundschule vorstellen könne (vgl. Arhof 2014, Z. 620-622).

ja, könnt ich mir schon sinnvoll vorstellen, fragt sich halt nur, wann. das ist so das große problem bei allen, die zeit. ich meine das/ dann fällt unterricht bei DENEN aus oder fällt hier aus und dann muss es vertreten werden. GEHT ja nur während der unterrichtszeit, geht ja nich anders logischerweise und das, das kollidiert halt. (.) ja, is schwierig. JA es is/ ähm ich glaub der dialog müsste da vielleicht GRÖßER sein, ich weiß es nich/ ja, es is halt/ also ich glaub es is für die KINDER, also für manche n harter schritt oder n harter schnitt auch, auch weils in der grundschule halt WESENTLICH leichter is und weils MIR so vorkommt jedenfalls auch, als ob die GRUNDSCHULEN hier im umkreis und auch untereinander ab/ als ob die (..) GANZ unterschiedlich in ihren anforderungen sind. und das is dann natürlich SCHWIERIG, wenn se hier sind, wenn manche schon SO viel können, das merkt man jetzt auch/ also wir machen jetzt WORTARTEN grade, manche sind da schon SUPERFIT und können schon alles und manche ham davon nie was gehört oder weiß nicht, ob die noch nie was davon gehört ham, aber hams zumindest VERGESSEN sag ich mal. das is ja immer noch so ne sache, wenn die sagen "nee, das ham wir nie gemacht", obs dann wirklich so IS oder obs einfach nicht HÄNGEN geblieben is, ne. aber es is SEHR sehr unterschiedlich. also grad bei grammatik merkt mans auch sehr nicht nur beim schreiben, sondern generell. bei grammatik. dass das SEHR unterschiedlich is (Arhof 2014, Z. 624-640).

Aufwand und Zeit seien der Hinderungsgrund für eine stärkere Zusammenarbeit mit der Grundschule. Sie wiederholt wieder, dass sie ein heterogenes Leistungsniveau der Kinder für problematisch hält. Aus ihrer Sicht arbeiten die Grundschulen zu unterschiedlich. Auch in diesem Zusammenhang spricht sie wieder über Grammatik und Rechtschreibung und nicht mehr über das Texteschreiben. Ihr Bild von der Grundschule ist, dass die Anforderungen ungleich niedriger sind als im Gymnasium. Die Steigerung dieser Anforderungen stellten das Hauptproblem für die Schüler dar. Das zweite Problem sieht sie in den Grundschulen und deren unterschiedlicher Arbeitsweisen begründet. Es wird wieder deutlich, dass sie eine Erwartung gegenüber der Grundschule hat und diese Erwartung an das sprachliche Niveau knüpft, über das die Schüler bei Eintritt ins Gymnasium verfügen sollten.

---

### 7.1.6 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte der vorangegangenen Analyse zusammengefasst.

#### *Heterogene Rechtschreibfähigkeiten als Versäumnis der Grundschule*

Im Verlauf des Interviews kristallisiert sich heraus, dass Frau Arhof besonders die heterogene Ausgangslage im Bereich Rechtschreibung als zentrales Problem für den gymnasialen Deutschunterricht ansieht. Die Vorgehensweise vieler Grundschulen, Rechtschreibfehler in Texten nicht zu werten, ist laut Frau Arhof die Ursache für die in ihren Augen förderungsbedürftigen und für die gymnasialen Anforderungen unzureichenden Rechtschreibleistungen. Sie zeigt einerseits Verständnis dafür, dass sich „dieses System“ der Fokussierung des Grundschulschreibunterrichts auf die Schreibmotivation verdankt. Der Ansicht, dass die Förderung von Rechtschreibkompetenzen in der Grundschule Priorität haben sollte, steht die Auffassung gegenüber, dass Texteschreiben im Wesentlichen darin bestehe, dass die Schüler Kriterienraster an ihren Text anlegen und umsetzen. Eine mangelnde Umsetzung von bestimmten Mitteln der Textgestaltung sieht Frau Arhof im mangelnden Umsetzungswillen der Kinder begründet, die sich nicht über das Niveau der Grundschule hinaus steigern wollen. Kompetenzen im Textplanen, -schreiben und -überarbeiten lassen sich aus ihrer Sicht leicht durch die Arbeit mit Checklisten ausgleichen. Die Konzentration auf inhaltlich-konzeptionelle Aspekte im Grundschulunterricht nicht als im gleichen Maße notwendig an. Frau Arhof sieht es dagegen als vorrangige Aufgabe der Grundschule an, die Rechtschreibentwicklung bis zum Ende der vierten Klasse abzuschließen. Mindestens dürfe deren Förderung nicht die Rechtschreibförderung beeinträchtigen. Sie fordert also von den Grundschulen, dass Schüler bis Ende der vierten Klasse im Bereich Rechtschreibung und Schriftbild einen einheitlichen Stand erreichen sollen, der den Anforderungen der fünften Klasse genügt. Grundschule S, an der Frau Schmidt, Herr Sander und Frau Seger arbeiten und die sich im gleichen Ort befindet wie ihr Gymnasium A, wirft sie vor, dass hier die Rechtschreibleistungen der Schüler zu schlecht seien.

---

*Schreiben nach „Regeln“ ist den Schülern bisher unbekannt*

Im Bereich der konzeptionellen Kompetenzen kennt sie durch die Rückmeldungen ihrer Schüler einige Textsorten, die diese in der Grundschule offenbar als prägend erlebt haben. Dazu gehören die Bildergeschichte, die Fantasie- und Erlebniserzählung und Gedichte. Der große Unterschied ihres Schreibunterrichts zum Schreibunterricht der Grundschule besteht nach ihrer Überzeugung darin, dass die Schüler nun erstmals Texteschreiben als etwas erfahren, das Regeln und bestimmten Kriterien folgt. Aus Defiziten in einer Klassenarbeit schließt sie, dass die fehlenden Aspekte den Kindern neu sind und sie diese erstmals am Gymnasium kennengelernt haben. Dazu gehörten die ausführliche Beschreibung von Personen und deren Benennung. Fremd seien den Kindern auch die Technik des Schlingenlegens und der innere Monolog. Das regelgeleitete, strukturierte Schreiben von Texten zu vermitteln sieht sie als die Aufgabe des Gymnasiums an, während in der Grundschule Texte noch „irgendwie“ geschrieben würden. Defizite im Bereich Texteschreiben seien wiederum darauf zurückzuführen, dass der Grundschulunterricht diese nicht gefördert hat. Anders als bei den sprachnormativen Aspekten macht sie dies dem Grundschulunterricht nicht zum Vorwurf. Das regelgeleitete, strukturierte Schreiben sieht sie als ihre Aufgabe an. Dass Geschichten einen Spannungsbogen haben, sei den Kindern zwar bekannt („Basics“), wie man diesen ausgestaltet jedoch nicht. Ausgestaltung ist auch etwas, das ihrer Vorstellung zufolge in der Grundschule vermittelt werden sollte. Dass Berichte in der Grundschule noch keine Rolle spielen, schließt Frau Arhof aus der Tatsache, dass die Kinder keine typischen Kriterien von Berichten aufzählen können.



## 7.2 Einzelfalldarstellung: Frau Kastel – Gymnasiallehrerin

Frau Kastel unterrichtet an einem anderen Gymnasium als Frau Arhof. Sie unterrichtet außer Deutsch noch evangelische Religion. Ihr Referendariat und ihr Studium hat sie in Hessen absolviert. Sie ist zwischen 45 und 50 Jahren alt und hat bereits 15 bis 20 Jahre Berufserfahrung. In dieser Zeit hat sie circa fünfmal eine Unterstufe unterrichtet. Das Interview fand in der Schule der Befragten statt. Die Interviewatmosphäre war freundlich und entspannt. Sie zeigte sich sehr interessiert am Thema *Schreiben*, da sie nach eigener Angabe viel Wert auf die kreativen Aspekte des Schreibens legt.

### 7.2.1 Eingangssequenz

also. ich fang EIGENTLICH auch immer mit dem aufsatzschreiben AN, weil man sie DA natürlich auch schön kennenlernt und des noch son spielerischen ASPEKT dann auch hat. und ich erleb des so, dass es da auch schon SEHR weit auseinander geht, dass es eben viele gibt, die FREUDE am schreiben haben und gerne und lange schreiben, aufsätze schreiben und eben häufig so die andere fraktion gibt, die sagt "auja, n diktat" oder "TOTAL gerne grammatik, aber bloß nich irgendwie" und auch die ERSTE frage is: "wieviel muss ich denn schreiben" ja und dann beim ersten aufsatz vielleicht mit so vier sätzchen ankommen oder fünf, ja. und dann irgendwann so deutlich wird, naja, also das is jetzt schon n bisschen WENIG fürn aufsatz. das reicht jetzt vielleicht für einleitung und schluss, aber der hauptteil fehlt, so. also ne sehr UNTERSCHIEDLICHE reaktion aufs schreiben von schreiblust bis hin zu schreiben ist qual und jeder satz tut WEH. also so. s geht doch sehr auseinander. und dass es aber/ und also ERZÄHLEN natürlich ALLEN spaß macht, ja. das mündliche und von sich zu erzählen und vom haustier und von den eigenen erlebniswelten. eigentlich alle ein großes mitteilungsbedürfnis haben, aber diese verschriftlichung eben sehr unterschiedlich LUSTBETONT ist, ja (lacht) genau, ja, ähm (...) mehr dazu? oder/ (Kastel 2014, Z. 8-22).

Das Texteschreiben scheint für Frau Kastel einen besonderen Stellenwert zu genießen, da sie gleich damit beginnt, die Bedeutung des Schreibens für das Ankommen im Gymnasium hervorzuheben.<sup>40</sup> Es scheint ihr sehr wichtig zu sein, dass sie die neuen Fünftklässler als Personen kennenlernt und ihnen ein kindgerechtes Thema bietet. Wie Frau Arhof kommt sie auf Unterschiede in der Schreibmotivation zu sprechen, die jedoch bei Frau Kastel einen anderen Stellenwert haben. Sie wechselt nun nicht das Thema, sondern fährt

<sup>40</sup> Frau Arhof äußert sich auch zu Textsorten, die ihrer Ansicht nach im Deutschunterricht der Grundschule thematisiert werden. Neben der Bildergeschichte zählt sie Erlebnisgeschichten, Gedichte, freie Aufsätze ohne Bildvorlage und Reizwortgeschichten und Tagebucheinträge auf (vgl. Arhof 2014, Z. 427-439). In Kapitel 8.3 wird diese Aufzählung mit den Textsorten kontrastiert, die die Grundschullehrer in den Interviews benennen.

---

damit fort, zu schildern, wie sich die unterschiedliche Schreibfreude äußert. Sie geht außerdem genauer darauf ein, inwiefern manche Kinder *kürzere* Texte schreiben: Diese seien einfach unvollständig. Zugleich hebt sie aber eine Gemeinsamkeit hervor: Mündliches Erzählen bereite im Gegensatz zum Schreiben allen Schülern Freude. Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind für Frau Kastel zwei Formen, die unterschiedliche Anforderungen stellen. Während das grundsätzliche Bedürfnis, zu erzählen, allen Kindern gemein sei, sei es gerade die besondere Kommunikationsform *Text*, die vielen Kindern keine Freude bereite.

Der Eingangssequenz lässt sich entnehmen, dass Frau Kastel großen Wert auf das Schreiben von Texten legt. Für sie ist es einerseits ein Mittel, sich auszudrücken. Dass sie sich ausführlich über die unterschiedlich große Schreiblust der Kinder äußert, legt nahe, dass sie die Freude am Schreiben für ein wichtiges Ziel ihres Unterrichts hält.

### 7.2.2 „Also müssen die Grundschulen schon viel machen in der Hinsicht“

#### *Der familiäre Hintergrund beeinflusst den Wortschatz*

Bevor Frau Kastel auf die Rolle der Grundschule für das Schreiben von Fünftklässlern eingeht, kommt sie zunächst auf Faktoren zu sprechen, die den Wortschatz der Kinder beeinflussen:

was fällt mir noch EIN? ja, dass es eben sehr unterschiedliche BEGABUNGEN gibt. dass einige zwar sehr lange dann auch schreiben, also auch unter den gern und viel schreibern natürlich einige schon, ja, dass man da natürlich den FAMILIÄREN kontext sehr merkt, was den wortschatz angeht, dass natürlich SCHON n großer Unterschied ist, ob jemand das als zweitsprache hat oder nich. wobei das auch nich zwangsläufig so ist, da kommts natürlich/ also ich habe mehrere kinder bei mir jetzt in der klasse, die zweisprachig sind, also die n griechischen vater und ne chilenische mutter oder dann haltn anderes kind, das ne chilenische mutter hat oder so. und die ja aber trotzdem über nen hervorragenden WORTSCHATZ verfügen, die halt wirklich so dieses IDEAL der zweisprachigkeit eigentlich haben, wos den wortschatz nicht unbedingt verkleinert. ich hab aber natürlich auch kinder, die zuhause kein verschriftlichtes deutsch hören. also die zuhause entweder ne andere sprache SPRECHEN, mit BEIDEN eltern. (..) und gar kein, ja, deren deutschsozialisation halt auch stark über den fernseher gelaufen is. und des merkt man natürlich schon. also die jetzt michael ende vorgelesen bekommen oder ob sie halt AUSSCHLIEßLICH irgendwie disney und comics und sowas da drüber im prinzip so ihre kindlichen deutscherfahrungen gemacht haben. das merkt man dann am WORTSCHATZ natürlich sehr [...] (Kastel 2014, Z. 26-41).

Neben der Freude mit der die Kinder schreiben, fällt ihr auf, dass es unterschiedliche begabte Kinder gibt. Diesen Punkt führt sie jedoch nicht weiter aus. Sie kommt darauf zu sprechen, welche familiären Hintergründe einen positiven Einfluss auf den Wortschatz haben. Sowohl der sprachliche Hintergrund als auch der Bildungshintergrund wirke sich auf den Wortschatz aus. Es sei der Wortschatz, den Kinder für das Schreiben aktivieren können, der die Ausführlichkeit der Texte begrenze. Das Ausmaß des Fernsehkonsums spiegele sich „natürlich“ im Wortschatz wider. Der Gegenhorizont zu Fernseher ist: „Michael Ende vorgelesen bekommen“. Auch hier muss sie nicht näher ausführen, was sie meint: Die Anspielung auf den Autor Michael Ende steht wie eine Metapher für literale Erfahrungen mit gehobener Sprache und differenziertem Wortschatz. Wiederum als Gegenmodell stehen rezeptive Erfahrungen mit den Quellen für einen kleinen Wortschatz. Leseerfahrungen und Bildungshintergrund sind für sie eine positive Bedingung für einen umfangreichen Wortschatz.

### *Geschichtenschreiben ist komplex und erfordert Übung*

Vom *Wortschatz* als ein Aspekt, der von den familiären Verhältnissen bedingt ist, grenzt sie die *Schreibfähigkeiten* explizit ab:

---

also was generell ALLEN schwerfällt erstaunlicherweise ist immer die Sache mit dem HÖHEPUNKT. also das is/ dauert sehr LANGE, bis diese/ also es wird ja auch in den deutschbüchern so vorgestellt und auch dezidiert eingeübt und auch zu recht diese wie gestalte ich einen höhepunkt aus, also was weiß ich "mir liefs kalt den rücken runter" und "mir sträubten sich die nackenhaare" und DIESE sachen wirklich an DER stelle einzubringen, an der sie auch/ an der die spannung tatsächlich auch GESTEIGERT werden soll. also das is sicherlich son STRUKTURELLES problem, dass ähm en problem auftaucht, das wird schnell gelöst und das war dann der HÖHEPUNKT. also: "da taucht ein schreckliches monster auf, ich aber war stärker und besiegte es." punkt. ja und dann wird wieder ganz AUSFÜHRLICH erzählt, wie des frühstück weiter verlief oder so. also diese ausgestaltung des HÖHEPUNKTS is sicherlich n STRUKTURELLES problem. das is aber nicht UNBEDINGT so familiär bedingt (Kastel 2014, Z. 67-77).

Die Textlänge allein ist für Frau Kastel kein hinreichender Indikator für die Güte der Texte. Als zentrales Kriterium gilt ihr auch, dass die Ausschmückungen an den richtigen Stellen erfolgen. Schwierigkeiten, einen gut ausgestalteten Höhepunkt zu schreiben, stellt sie bei ausnahmslos allen Kindern fest. Dass die Kinder gerade hier Schwierigkeiten haben, erstaunt sie. Was genau daran erstaunlich ist, führt sie nicht näher aus. Vielleicht ist es für sie erstaunlich, dass der prägnanteste Teil von Geschichten die größten Schwierigkeiten macht. „Erstaunlich“ bedeutet aber nicht „unbegründet“ oder nicht nachvollziehbar, wie sich im Anschluss herausstellt. Zu Recht sei in den Deutschbüchern der Höhepunkt gesondert thematisiert. Es handelt sich aus ihrer Sicht also bei der Ausgestaltung des Höhepunktes um eine Herausforderung, die man üben und im Unterricht gesondert thematisieren muss. Dementsprechend werde der Höhepunkt in Deutschbüchern auch gesondert thematisiert. Diese Schwierigkeit fasst sie unter den Oberbegriff „so ein strukturelles Problem“. Nachdem sie vorher die familiären Hintergründe als Einflussfaktor des Wortschatzes gekennzeichnet hat, betont sie nun, dass die Fähigkeit, bei der Ausführlichkeit und Ausschmückung der Schilderung nicht willkürlich, sondern gezielt zu verfahren, nicht durch familiäre Einflüsse zustande kommt. Die Interviewerin möchte nun erfahren, welche Faktoren stattdessen auf die konzeptionellen Fähigkeiten der Schüler einwirken.

ich glaube das hat (..) hm schwer zu sagen, woher das KOMMT. ich glaub es is GENERELL ne TECHNIK, die man erst einüben muss. (...) vielleicht auch/ also ich mein das is ja auch das anstrengendste am geschichtenerzählen, ne hauptperson in n konflikt oder in ne schwierigkeit zu bringen und den originell zu LÖSEN. das is sicherlich auch der kreativste ANTEIL oder der schwierigste ANTEIL. und/ ja, ich glaub das ist son bisschen, wie halt wirklich an ner kniffligen matheaufgabe DRAN zu bleiben. (..). das des einfach schwer is. dass mans ÜBEN muss, trainieren muss und dann halt auch noch im richtigen moment den richtigen einfall haben muss. also das is auch son/ nich immer VERFÜGBAR. es is nich immer was/ es fällt einem nich immer was gutes ein. also, aber diese diese technik wirklich den höhepunkt hoch äh AUSZUGESTALTEN, das is sicherlich ne übungssache. und auch ja immer wieder drauf verweisen. was mir beim schreiben oder beim texteschreiben WICHTIG is, was ich eigentlich auch immer sehr dezidiert EINÜBE und was die kinder eigentlich auch sehr gut können, oft schon von der grundschule mitbringen ist das RÜCKMELDUNG geben, also das wer VORLIEST, dass die anderen sich notizen machen [...] (Kastel 2014, Z. 81-94).

Was das Geschichtschreiben anspruchsvoll mache, sei ihre Struktur. Einen guten Höhepunkt zu schreiben, erfordere aktive und bewusste Auseinandersetzung, da es „ja das Anstrengendste am Geschichtenerzählen“ sei. Sie vergleicht es sogar mit einer „kniffligen Matheaufgabe“. Übung und Training seien jedoch nicht alles: Dazu komme noch, dass man ad hoc eine gute Idee brauche, was nicht immer gelinge. Sie nimmt noch einmal das eingangs Gesagte auf und spricht von „Technik“ und Übungssache. Schreiben sei demnach einerseits eine komplexe Tätigkeit, da der Text selbst zahlreiche Anforderungen an den Leser stelle. Außerdem sei diese Tätigkeit eine erlernbare Technik, die man üben müsse. Das Stichwort *Grundschule* fällt im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Rückmeldungen zu Geschichten zu geben, die sie bei den Kindern feststellt. Diese wiederum stamme aus der Grundschule. Dies fällt ihr positiv auf, da sie selbst großen Wert auf diese Fähigkeit legt.

#### *Die Grundschule arbeitet an der Fähigkeit Rückmeldungen zu geben*

Frau Kastel betont, dass die Grundschule den Kindern die Fähigkeit mitgegeben hat, Rückmeldungen zu Texten von Mitschülern zu geben. Dies erläutert Frau Kastel im Folgenden:

---

Frau Kastel: ja, also GANZ häufig is das schon/ das merkt man, dass sie des sehr GEWÖHNT sind zu s/ ähm diese/ äh zu sagen, das und das fand ich SCHÖN, da würd ich noch das und das machen. auch wenn PRÄSENTIERT wird, das is jetzt natürlich auch wieder nich schriftlich, aber wenn sie ne BUCHVORSTELLUNG machen zu sagen "du hast langsam und deutlich geredet, ich konnt dich gut verstehen". oder: beim aufsatz sagen sie häufig: "du hast schöne adjektive benutzt", auch wenn sie manchmal nicht so genau wissen, ob es ADJEKTIVE waren, ja, aber das is so ne FLOSKEL, die sie schon ganz gut BEHERRSCHEN oder "du hast" ähm "du hast schön FORMULIERT". ich versuch dann IMMER nachzufra-gen, zu sagen "gebt n beispiel, an welcher STELLE wars schön formuliert" und meistens KLAPPT es auch, dass sie sagen können, "das war ne schöne formulie-rung" oder "das fand ich lustig" oder (..) ja "du hast unterhaltsam", also unterhalt-sam sagen die nicht, "du hast ne LUSTIGE geschichte geschrieben, die geschichte war lustig und spannend". dann kann man natürlich wieder nachfragen: "was war/ an welcher stelle war sie denn lustig? was fandest du denn spannend?" also dieses rückmeldung geben, da muss ich, also musste ich in den vergangenen jahren das musste ich sehr viel stärker eintrainieren als/also am ANFANG als ich ANGE-FANGEN hab zu unterrichten musste ich das sehr viel stärker eintrainieren, da war das noch nicht so selbstverständlich und das ist mittlerweile glaube ich ziemlich selbstverständlich. also müssen die grundschulen schon viel/ viel MACHEN in der hinsicht. (...) ODER es sind die castingshows. also, ich weiß nich so genau (lacht), vielleicht diese ganzen rückmeldungen, die da immer die jurys geben auf jeden fall (...) //ähm, stellen// #00:09:56-2# (...) ham sie da auch spaß dran (lacht) (Kastel 2014, Z. 110-132).

Da sie bei den Kindern beobachtet, dass sie Routine darin haben, sich gegenseitig Rück-meldung zu Texten und Referaten zu geben, ist sie sich sicher, dass sie dies in der Grund-schule gelernt haben. Sie zitiert die Argumentation der Kinder: Sie nennen zuerst das, was ihnen gefallen hat, dann fügen sie eine konstruktive Kritik hinzu. Sie kennen das Kriterium, dass man beim Vortrag deutlich sprechen soll und dass man eine abwechs-lungsreiche Wortwahl verwenden soll. Sie konstatiert, dass bestimmte Termini bereits bekannt seien. Dabei spielt es für Frau Kastels Beobachtung keine Rolle, ob die Kinder diese Termini dann immer richtig anwenden. Allein die Tatsache, dass sie sie kennen, dass sie sich bestimmter Floskeln bedienen, die sie „schon ganz gut beherrschen“, ist für sie ein eindeutiges Zeichen, dass sich hier Gelerntes aus dem Schreibunterricht der Grundschule äußert. Ihr Schluss aus der Verbesserung der Fähigkeiten ist, dass der Grundschulunterricht inzwischen hieran arbeitet. Damit zeigt sie, dass sie eigene Schlüsse aus Beobachtungen zieht. Gleichzeitig zeigt sich, dass sie abgesehen von den Äußerungen der Kinder keine Quellen über die Inhalte des Schreibunterrichts der Grund-schule hat.

---

*In der Grundschule wird das Höhepunktschreiben eingeübt*

Frau Kastel geht nun auf die Inhalte der „Aufsatzerziehung“ in der Grundschule ein.

also in der REGEL wird ja aufsatzerziehung in der grundschule auch schon GEMACHT, die schreiben ja schon die ersten aufsätze und dieses riesenproblem und dann tuts n knall und man wacht auf, man hört den wecker klingeln, das ist ne SEHR sehr beliebte lösung, die einfach offensichtlich in der grundschule schon auch gemacht wird. also ich denk da wird viel aus der grundschule MITGEBRACHT. ansonsten glaub ich schon, dass jetzt egal, ob das BÜCHER sind aus denen vorgelesen werden oder FILME, die sie schauen, dass so n SPANNUNGSBOGEN oder unterhaltenwerden, das is glaub ich schon was, was geschichtenerzählen, was so sehr natürlich dem menschen innewohnt oder wie auch immer. und dann BESPRECHEN wirs natürlich auch. also gibt ja auch deutschbücher oder in den deutschbüchern wird da ja dann auch mit irgendwelchen schemata aufgeführt oder angeführt (Kastel 2014, Z. 145-158).

In der Grundschule schreiben die Schüler die ersten Aufsätze. Mit „erste Aufsätze“ weist Frau Kastel, ohne es auszusprechen, auf eine Reihenfolge hin: Die Grundschule bildet die Basis mit ersten Aufsätzen, darauf baut der Gymnasialschreibunterricht auf. „Aufsatzerziehung“ ist ein eher antiquierter Terminus, der aber wohl gedeutet werden kann als gezielte Schreibförderung im Unterricht. Das Wort „Erziehung“ deutet darauf hin, dass in ihren Augen den Textkompetenzen der Kinder ein systematischer Schreibunterricht zugrunde liegt. Die Routine, mit der Schüler einen Spannungsbogen in ihrer Geschichte realisieren, macht es für sie „einfach offensichtlich“, dass die Kinder dieses Schema in der Grundschule bereits üben konnten. Hinzu tritt außerdem ein Gefühl für den Aufbau von Geschichten, das über die literale oder mediale Sozialisation transportiert wird. Nicht zuletzt ist ihr eigener Unterricht eine Quelle für die Kenntnis des Höhepunktschemas. Frau Kastel sieht Schreiben als eine vielschichtige Anforderung. In Anknüpfung an die in der Analyse der Eingangssequenz formulierte Vorannahme lässt sich nun präzisieren: Sie unterscheidet genau, welche Teilkompetenzen hauptsächlich familiär und welche eher schulisch bedingt sind. Der Wortschatz habe seine Ursache eher in der häuslichen Sozialisation, die Beherrschung konzeptioneller Schreibkompetenzen dagegen sei – das sagt sie explizit – keine Sache des häuslichen Hintergrundes, sondern der schulischen Förderung.

---

### 7.2.3 „Bringen nicht unbedingt so viel Erfahrungen mit“

#### *Das Schema von Berichten stellt geringe Anforderungen an den Schreiber*

Die Interviewerin lenkt nun das Gespräch auf das Schreiben von Sachtexten (vgl. Kastel 2014, Z. 165-167).

genau, ich hab jetzt eigentlich fast nur über AUFSATZERZIEHUNG gesprochen. was daran liegt, dass ich mh mit meiner jetzigen klasse noch gar nicht die sachtexte so richtig gemacht hab. doch wir ham die lektüren gelesen und dazu ham wir auch sachtexte gemacht. sowas wie charakterisierung, so im ANSATZ natürlich noch nicht so richtig, aber so n bisschen vom ANSATZ her. und (..) das was jetzt so ansteht ist bericht schreiben oder auch mal ne vorgangsbeschreibung, das ham/ hab ich jetzt nicht so GANZ präsent im kopf. da müsst ich jetzt an meine letzte sechste klasse denken, wie das da so war oder fünfte. (...) also erstaunlicherweise werden sie ja dann, wenn sie sachlich und knapp SEIN sollen, werden sie dann wieder etwas ausführlicher (lacht) in der regel, aber nicht alle natürlich. also ähm (...) DA dass ziemlich schematisch is und ich/also die klasse, die ich jetzt hab als auch die letzte und die davor, das is so lange her, das hab ich nicht mehr so GENAU im kopf, nee doch, die waren/dass das eigentlich schon alles richtige gymnasialklassen waren, also wo man sagen muss, sind eigentlich mal eins, zwei, drei kinder dabei die mit der systematik GROÙE probleme ham, aber der groÙteil der klasse kommt mit systematik ganz gut zurecht. kann man das ja sehr KLAR aufbauen mit den W-FRAGEN und die müssen erstmal beantwortet werden und dann muss daraus n BERICHT gestaltet werden. und das klappt so im groÙen und ganzen eigentlich ganz GUT. auch DA (...) ja. also sagen wir so, ich hab schon generell das gefühl ich nehme nicht an, dass das jetzt nur an MIR liegt, dass deutsch nicht so das killerfach is. also dass die schwierigkeiten im systematischen denken, im MITKOMMEN im gymnasium einfach sich in der fremdsprache und in mathe viel klarer zeigen, als in deutsch [...] (Kastel 2014, Z. 169-188).

Den Begriff der Aufsatzerziehung verwendet Frau Kastel für das Schreiben von Geschichten in Abgrenzung zu Sachtexten. Unter *Sachtext* versteht Frau Kastel nicht nur *Bericht*, sondern auch *Vorgangsbeschreibung* und *Personenbeschreibung*. Geschichten gäben einem „Mitteilungsbedürfnis“ Raum. Kriterien von Berichten sind für Frau Kastel dagegen nicht primär funktional auf eine bestimmte kommunikative Absicht bezogen, sondern entsprechen einem schulischen Schema. Sachtexte sind im Verhältnis zu ihrer wiederholten Ausführung zur Komplexität des Geschichtenschreibens einfach strukturiert. Das Schema werde durch die W-Fragen vorgegeben, Sachtexte müssten außerdem kurz und präzise geschrieben sein. Gerade diese Knappheit mache den Kindern häufig Schwierigkeiten. Eine „richtige Gymnasialklasse“ unterscheidet sich darin von anderen Klassen, dass den Kindern das Berichteschreiben leichtfällt, denn die Fähigkeit, Berichte zu schreiben, ist für sie Ausdruck einer generellen Fähigkeit zum systematischen Denken.



---

Sie benennt keine kommunikative Funktion des Berichts, sondern identifiziert diese Textsorte mit dem schulischen Merkmalsraster und einer logischen Struktur. Dementsprechend betont sie hier nicht wie beim Geschichtschreiben so sehr, dass das Schreiben eine Übungssache ist, sondern, dass diese Anforderung wenig Schwierigkeiten bereitet, wenn man sich an das Schema hält. Die an klar definierten und an vorgegebenen Rastern orientierten Textsorten sind ihrer Ansicht nach kein Thema der Grundschule.

In einer späteren Sequenz fasst Frau Kastel (vgl. Kastel 2014, Z. 269-283) noch einmal zusammen, dass sie die Strukturierung der Sachtexte durch W-Fragen für ein gutes Gerüst hält. Dieses sei einerseits leicht anhand von authentischen Zeitungstexten zu veranschaulichen und durch die Rezeption des Profitextes zu erarbeiten. Außerdem ermögliche dieses Gerüst dann, dass man es „abarbeiten“ könne. Das Sachtexteschreiben sei entlastet von einem Faktor, den sie als einen zentralen beim Geschichtschreiben herausgestellt hat: die eigenen Ideen. Aus diesem Grund ist, laut ihrer Argumentation, das Sachtexteschreiben eine leicht zu erlernende Fähigkeit. Die mehr oder minder große Versiertheit der Kinder in diesem Bereich führt sie also auf die für Sachtexte typischen Eigenschaften zurück.

*Die Schüler bringen keine produktive Erfahrung mit Sachtexten mit*

Die Interviewerin möchte nun wissen, welche Erfahrungen die Kinder am Beginn der fünften Klasse mit dem Schreiben von Sachtexten besitzen (vgl. Kastel 2014, Z. 289-290).

Frau Kastel: (...) mh. ähm. tja. gute frage. (...) ich glaub ähm (...) ich glaub sie bringen nicht unbedingt so VIEL erfahrungen mit. denn (.), also dass da jetzt schonmal kinder irgendwie/naja, was sie vielleicht haben is so mal n bericht über irgend n klassenausflug oder sowas, aber sie lesen eigentlich ja noch nich wirklich zeitung. gut, manche schauen so logo oder sowas, also diese nachrichtensendungen für kinder. viele lesen so was-ist-was-wexte, vielleicht DAHER, das wahrscheinlich so sachtex te über irgendwelche naturphänomene, geschichte irgendwie so. und halt SCHULBÜCHER. ich glaub das is eigentlich so ihre sachtex terfahrung, würde ich jetzt so sagen, denn/ (..) ich weiß nicht, ob internettexte viel sachtex te bieten, ja doch wikipedia sind sie eigentlich auch schon gewöhnt, da irgendwas nachzuschauen, zu googeln. das wären wahrscheinlich so die erfahrungen, die sie mitbringen (Kastel 2014, Z. 292-301).

Die geringe Sachtex terfahrung führt Frau Kastel darauf zurück, dass entsprechende rezeptive literale Erfahrungen beispielsweise mit Zeitungen fehlten. Während sie die Bedeutung von Übung und Training für das Geschichtschreiben hervorhebt, betont sie beim Sachtex tschreiben die Bedeutung der *rezeptiven* Erfahrung. Produktive Erfahrungen mit Sachtex ten aus der Grundschule sind aus ihrer Sicht höchstens ein Randphänomen. Ihre Spekulationen über Leseerfahrungen erstrecken sich von der Rezeption von Sachbüchern hin zu Fernsehreportagen. Diese rezeptiven Vorerfahrungen seien es jedoch nicht, die das Schreiben von informativen Texten zu einer geringeren Anforderung macht als das Geschichtschreiben. Die anfängliche Auskunft, dass die Schüler wenig Sachtex te rezipieren, nimmt sie am Ende zurück, indem ihr mehr und mehr Beispiel auf fallen, in denen Kinder im Alltag mit Sachtex ten in Berührung kommen. Es wirkt, als ob sie hier eher überlegen und spekulieren muss. Anders als auf dem Feld der narrativen Texte misst sie der Grundschule kaum Bedeutung für eine Auseinandersetzung mit Sachtex ten zu.

#### 7.2.4 „Das kann ja auch sein, dass das einfach zu viel Schwung rausnimmt“

*Da Texteschreiben komplex ist, machen die Schüler viele Rechtschreibfehler*

Frau Kastel stellt fest, dass die Schüler im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung größere Schwierigkeiten haben als beim Schreiben von Berichten (vgl. Kastel 2014, Z. 184-190). Das Thema wird ihr nicht von der Interviewerin vorgeben, sie kommt von selbst darauf zu sprechen. Dabei differenziert sie je nach Kontext, in dem die meisten

---

Fehler auftreten. Ihr fällt auf, dass die Isolierung von Rechtschreibfehlern und die Entlastung des Schreibprozesses von eigenen Ideen und inhaltlichen Kriterien zu weniger Fehlern führe:

sachen, die man noch und nöcher besprochen hat, die sie isoliert auch können, werden DANN natürlich im aufsatz trotzdem falsch gemacht, ja? [...] (Kastel 2014, Z. 193-15).

Dagegen stelle sie beim Schreiben von eigenen Texten eine Korrelation von Textlänge und Fehleranzahl fest (vgl. Kastel 2014, Z. 198).

also das is beim aufsatz schon HEFTIG. IMMER. beim bericht natürlich WENIGER, weil der textumfang nich so groß ist. aber je größer der textumfang, je mehr sie in diesen geschichten drin sind, desto weniger MÖGLICH isses, die zeichensetzung richtig zu machen oder aber die rechtschreibung, das is schon heftig (Kastel 2014, Z. 200-203).

Frau Kastel gibt einen Grund dafür an, dass in isolierten Übungen weniger Fehler auftreten als in eigenen Texten. Es sei noch einmal in Erinnerung gerufen, dass sie zuvor das Schreiben von Geschichten als eine übungsintensive Herausforderung gekennzeichnet hat. Rechtschreibfehler in Texten treten laut Frau Kastel deswegen auf, weil die korrekte Orthografie eine unter vielen Teilanforderungen ist, die die Schreibaufgabe an die Kinder stellt. Wenn sie sich diesen Teilanforderungen widmen und beispielsweise eigene Ideen entwickeln, seien Schüler so „drin“ im Schreibprozess, dass die Ebene der sprachlichen Richtigkeit aus dem Blick gerate.

*Die Bewertung der Rechtschreibung kann überfordern, kann aber auch nützlich sein*

Frau Kastel geht nun auf den schulinternen Fehlerindex<sup>41</sup> ein, der in ihrer Schule bereits in der fünften Klasse gilt und erläutert, wie sie zu dieser Regelung steht.

---

<sup>41</sup> In der Oberstufe ist in Hessen die Anwendung des Fehlerindex für den Notenabzug bei Grammatik- und Rechtschreibfehlern verbindlich festgeschrieben. Dieser errechnet sich aus dem Quotienten aus der Fehleranzahl multipliziert mit 100 und der Anzahl der Wörter (vgl. Hessisches Kultusministerium 2009a; Hessisches Kultusministerium 2009b). Zur Vorbereitung auf diese Regelung führen manche Schulen schon vorher einen einheitlichen Fehlerindex ein.

---

also wir ham n richtigen FEHLERINDEX hier an der schule. und also ich hatte/ ich find das EIGENTLICH sehr gut, weil wir letztendlich ja doch drauf hinarbeiten müssen, dass sie IMMER einschalten "ich muss die rechtschreibung überarbeiten", also dieser schritt "ich muss nochmal drüber gucken", das is gut, wenn der institutionalisiert is oder schon von ANFANG an klar is und TRANSPARENT is, wieviel abgezogen wird und das bei ALLEN klassen gleich gemacht wird. was ich PERSÖNLICH sehr bedauer und was ich auch auf der damaligen deutschfachkonferenz, als wir das beschlossen haben, gerne anders gehabt hätte, ich hätte gerne für die fünfte, sechste klasse n BONUS gehabt und keinen malus. also wir ham jetzt halt des system, dass ab so nem prozentsatz, der is sehr HOCH also/und ähm wird/ es wird pro halbjahr/nee, pro SCHULJAHR immer etwas SCHÄRFER, bis man dann, wenn man in die oberstufe geht quasi den oberstufenfehlerindex hat. also das wird sozusagen immer runter gebrochen jetzt erstmal rechnerisch. und das ist schon ziemlich TOLERANT und man muss natürlich auch sagen, dass wir bei den KLEINEN in der fünften klasse die zeichensetzung wirklich nur bei der AUFZÄHLUNG zum beispiel oder wenn n PUNKT fehlt werten. das andere wird nur angestrichen, aber nich eingerechnet. //und die rechtschreibfehler?// #00:16:53-6# die rechtschreibfehler SCHON. ja, denn das is ja eigentlich in der grundschule soweit BESPROCHEN. aber (..), ja ich hätte da gerne n bonus gehabt, dass diejenigen, die halt ne GUTE rechtschreibung einfach ne BESSERE note bekommen und nicht des GLEICH schon in dieses/ in diese ABWERTUNG geht, das find ich reicht auch ab der SECHSTEN klasse, das zu machen und erstmal noch son belohnungssystem zu installieren. des wurde aber gesagt, nee lieber GLEICH das einheitlich handzuhaben (Kastel 2014, Z. 205-227).

Die Schilderung der vielen Rechtschreibfehler wirkt nicht empört. Sie nennt keinen Schuldigen, sondern bemerkt, dass die Kinder beim Texteschreiben mit vielen Herausforderungen konfrontiert sind, die sie gleichzeitig meistern müssen. Sie geht davon aus, dass die Grundschule die wichtigsten Rechtschreibphänomene thematisiert hat und ihre Kenntnis vorausgesetzt werden kann. Rechtschreibung ist für sie einerseits eine Ebene, die zu einem fertigen Text dazugehört. Die Aufgabe des Gymnasiums ist dann, den Fokus der Kinder auch auf diese Ebene zu lenken. Gleichzeitig sieht sie jedoch die Gefahr, dass hierunter die Schreibfreude der Kinder leiden kann. Der Bonus für besonders gute Rechtschreibung ist für sie der Kompromiss zwischen diesen beiden Polen. Auch im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass sie dem Fehlerindex ambivalent gegenübersteht.

---

also soweit ICH weiß oder das/sagen wir mal SO, das/da/ich bin jetzt halt nich in der grundschuldidaktik drin, deswegen möcht ich da auch niemandem n VORWURF machen, aber ich fürchte oder ich hab das GEFÜHL, dass die rechtschreibung erstmal/ also dass es erstmal SEHR stark darum geht zu sagen, hauptsache sie schreiben und sie ham FREUDE am schreiben. und das is wahrscheinlich auch ne didaktische überlegung gewesen für die viel SPRICHT. wir haben aber eben dann sehr stark das problem, zu sagen, es ist halt NICH egal, wies da steht. also ich bin selbst schon AUCH gespalten, ich find schon AUCH, dass die freude am schreiben nich zu kurz kommen soll, aber andererseits denk ich auch, es WIRD halt IMMER gezählt, ja. also es is auch n vorspiegeln falscher tatsachen, ja, wenn man die rechtschreibung zu lange aufschiebt oder zu ISOLIERT sieht, zu sehr: "im diktat machen wir das, ansonsten isses EGAL". aber das WEIß ich nich. das/ also ich UNTERRICHTE nich in der grundschule, ich weiß nich, wieviel man kaputt macht, wenn man ZU früh auf die rechtschreibung DRINGT, das kann ja auch sein, dass das einfach zu viel SCHWUNG rausnimmt (Frau Kastel 2014, Z. 238-250).

Frau Kastel reflektiert nun kritisch den Schreibunterricht der Grundschule. Dieser unterstellt sie, dass sie mit einem didaktischen Ansatz arbeitet, der stark die Freude am Schreiben fördert, der Rechtschreibung jedoch wenig Bedeutung beimisst. Diese beiden Gesichtspunkte wägt Frau Kastel gegeneinander ab. Frau Kastel scheint selbst unentschieden zu sein. Ihr Bedenken gegenüber der Grundschule wird mit relativierenden Formulierungen vorgetragen. Einerseits ist die Schreibfreude für sie ein wichtiger Aspekt von Schreibunterricht. Gleichzeitig ist in dem Dementi, dass sie der Grundschule keinen Vorwurf machen möchte, implizit enthalten, dass es durchaus nachvollziehbare Gründe für Vorbehalte gegenüber der Arbeitsweise der Grundschule geben könnte. Zunächst ist sie geneigt, das, was der Grundschulunterricht tut, als Mangel auszudrücken, als Defizit an Rechtschreibförderung negativ zu bestimmen. Anschließend entscheidet sie sich jedoch zu unterstreichen, welche Grundüberlegung, die sie durchaus positiv bewertet, im Grundschulschreibunterricht auch eine Rolle spielt. Da sie selbst dieser „didaktischen Überlegung“ etwas abgewinnen kann, formuliert sie ihren Vorwurf vorsichtiger und lässt den anfänglichen Drang fallen, erst einmal den konstatierten Mangel an Rechtschreibkenntnissen als Merkmal des Grundschulunterrichts zu kennzeichnen. Stattdessen betont sie das Ziel, das der Grundschulschreibunterricht damit in Hinblick auf das Texteschreiben verfolge. Als Vertreterin der gymnasialen Anforderungen ist sie damit konfrontiert, dass sie den Kindern beibringen muss, dass korrekte Schreibweisen auch zu den Kriterien von guten Texten zählen. Vor diesem Hintergrund erscheint das Vorgehen, das sie bei den Grundschulen vermutet, als Problem. Sie drückt dieses Dilemma selbst als Zwiespalt aus,

---

in dem sie mit ihrer Rolle steckt. Sie leitet aus der Feststellung der Dichotomie von Rechtschreibung und Texteschreiben keinen Vorwurf ab, sondern drückt es als ein Gegeneinander zweier wichtiger Anforderungen aus: Einerseits unterstützt sie, dass Schreibfreude gefördert wird. Sie gibt andererseits zu bedenken, dass Kinder leicht den Eindruck bekommen könnten, dass die Rechtschreibung keinerlei Relevanz für das Texteschreiben hat.

ich weiß nicht, ob den Kindern geholfen gewesen wäre, wenn sie von anfang AN auf die Rechtschreibung geachtet hätten, dass sie sich Dinge gar nicht erst einprägen. oder ob es halt einfach so ist, dass wenn man da in der Arbeit sitzt und sich ne Geschichte ausdenken muss halt einfach in der hektik, in der hitze des Gefechts einfach nicht mehr weiß, wo n Komma hingehört und wo nicht, ja oder ob das groß oder klein geschrieben wird oder so. also sehr EINFACHE sachen, die dann schief gehen. ich mein, man selber macht ja AUCH fehler, wenn man unter druck schreibt und kanns erst in der überarbeitung finden. IS ja auch wirklich schwer, ja. aber ja, ich denke SCHON, dass man halt über diesen fehler/ mit diesem fehlerindex sinnvollerweise schon auch arbeitet, also ob der jetzt positiv oder negativ gewertet wird, aber dass man schon signalisieren muss, das ist wichtig auf die Rechtschreibung/ also IN überarbeitungsphasen zur Rechtschreibung zu gehen. denn das müssen sie dann leisten im laufe der schulzeit. (Kastel 2014, Z. 261-271).

Sie nimmt nun wieder auf, dass sie selbst nicht sicher ist, ob man der Grundschule einen Vorwurf machen kann, wenn sie die Rechtschreibung im Texteschreiben nicht wertet. Sie wisse nicht, ob das Suchen nach Fehlern überhaupt die gewünschte Wirkung haben würde. Dass man einen Text auf Anhieb in allen Aspekten und allen Anforderungen gerecht verfasst, kennzeichnet sie damit als sehr anspruchsvolle Anforderung, die von einem Kind vielleicht nicht verlangt werden kann. Dennoch verteidigt sie noch einmal ihre Ansicht, dass der Fehlerindex einen positiven Effekt hat. Die Kinder lernten dadurch erst, dass Rechtschreibung für das Texteschreiben eine Rolle spielt. Sie schiebt die Einschränkung ein, dass dieser Schritt jedoch in die Überarbeitungsphase falle. Fehler korrigieren ist für Frau Kastel eine Anforderung, die zum Texteschreiben genauso wie alle anderen Aspekte dazu gehört. Dies benötige aber genug Zeit, um den Text zu überarbeiten. Der Fehlerindex wirke dann als eine Art Erinnerungsstütze, dass die sprachlichen Normen „in der Hitze des Gefechts“ nicht verloren gehen dürfen. Dies sei deshalb wichtig, weil diese Integrationsleistung vielfältiger unterschiedlicher Kriterien in höheren Klassen dann von Schülern erwartet werde.

### 7.2.5 „Was diese Grundschullehrerinnen alles wissen, das ist total wichtig“

Die Interviewerin fragt, ob es an Frau Kastels Schule Kooperationsprojekte mit Grundschulen gibt.

mhm (bejahend). also kooperationsPROJEKT is jetzt sehr //übertrieben (lachend)// #00:30:24-9# hochgegriffen, aber es gibt ne KOOPERATION [...] nach den herbstferien und mit den grundschullehrerinnen einfach nochmal gesprochen hat, sagen konnte: "mir is das und das aufgefallen, war das denn in der GRUNDSCHULE schon so" und das is eigentlich auch sehr ergiebig. [...] die grundschullehrerinnen haben dann auch oft gefragt: "was macht denn der so und so und LÄUFT das denn?" und so ja, dass man einfach nochmal ein bisschen MEHR mitbekommt auch über die schüler. und es gibt auch n PAPIER das wir dann immer so bekommen, in dem auch nochmal so drinsteht, was sie so gewöhnt sind und was wir jetzt auch einführen müssen. mit diesen hausaufgaben, dass sie jetzt an der tafel stehen, dass sie die ABSCHREIBEN müssen, dass die eben auch von woche zu woche zum teil aufgegeben werden, [...] DAS is tatsächlich, aber das hat jetzt nicht unbedingt was mit dem schreiben zu tun, das is eher ne generelle beobachtung, dass die kinder halt sehr GUT dran gewöhnt sind und es auch zu teil wirklich gut können, diese wochenarbeit oder einzelarbeit. dass sie aber andererseits sehr stark die einzelansprache gewöhnt sind. [...] das is wirklich ähm ABSOLUTES phänomen, wie SEHR die kinder ihre EINZELNE ansprache noch brauchen und ich natürlich als gymnasiallehrerin da nich SO dran gewöhnt bin, ja. also ich immer erstmal wieder raffen muss, das sind die KLEINEN, das is die fünfte klasse, die BRAUCHEN das noch. [...] NEIN, aber, das is wirklich schwierig, dass, also so GERNE ich auch gruppenarbeit und stationenarbeit oder sowas MACHE is es einfach in ner gruppe von dreißig in nem klassenraum unheimlich schwierig das UMZUSETZEN [...] das is glaub ich schon auch SCHADE dass da/ da geht auch potenzial VERLOREN, was sie eigentlich schon gut KÖNNEN. oder was viele schon gut können und das is eigentlich sehr SCHADE, dass wir dann doch mehr frontal unterrichten MÜSSEN, weil man den stoff sonst nicht durchkriegt oder weil man mit so VIELEN so gar nich arbeiten kann und das is/ das dauert LANGE, bis dann irgendwie klar ist, dass der arbeitsauftrag für alle gilt. (lacht) (Kastel 2014, Z. 382-426).

Zunächst schildert Frau Kastel, wie an ihrer Schule bei Kooperationen mit der Grundschule vorgegangen wird. Die von der Interviewerin gewählte Formulierung „Kooperationsprojekt“ schränkt Frau Kastel ein: Von einem Projekt zu sprechen sei zu „hochgegriffen“. Die Schule plane jedoch eine Ausweitung der Maßnahme. Der Austausch beziehe sich zunächst auf einzelne Schüler. Hinzu komme ein Informationsblatt, das die Gymnasiallehrenden über Unterrichtsmethoden und Rituale informiert, die die Kinder kennen, und wie sie langsam an die neue Situation im Gymnasium herangeführt werden sollen. Aus Frau Kastels Schilderung geht allerdings nicht hervor, von wem diese Information stammt, ob sie von den Grundschullehrenden ausgehändigt wird oder ob es von der einer

---

übergeordneten Instanz wie der Schulleitung kommt. Bis zu dieser Stelle schildert Frau Kastel neutral, wie die Treffen an ihrer Schule ablaufen.

Zu den Inhalten des Informationspapiere merkt sie an, welche unterschiedlichen Arbeitsweisen es in Grundschule und Gymnasium gibt und wie sich das bei den Kindern bemerkbar macht. Dies hebt sie positiv hervor. Dagegen merke man, dass die Kinder keine Routine darin hätten, einer Arbeitsanweisung zuzuhören und zu folgen, wenn der Lehrer die Ansprache an die gesamte Klasse richte. Daran, dass sie nicht im entscheidenden Moment zuhören, merke man, dass die Kinder an Einzelansprache gewöhnt sind. Diese Tatsache stellt zwar für den Unterricht im Gymnasium eine Schwierigkeit dar, Frau Kastel scheint aber nicht den Anspruch zu erheben, dass im Grundschulunterricht mehr Frontalunterricht stattfinden soll. Sie selbst stellt fest, dass sie durch ihre eigene Gewohnheit nicht auf Kinder eingestellt ist, die gerade erst die Grundschule verlassen haben.

Die Gewöhnung an die Arbeitsweisen des Gymnasiums sieht sie als schleichenden Prozess, dessen Ergebnisse sich irgendwann einstellen. Außerdem spricht sie noch ein weiteres Problem an, das im Gymnasium die Umsetzung von typischen Grundschularbeitsweisen erschwere: Die Klassengröße sei im Verhältnis zu den räumlichen Gegebenheiten zu groß. Der Wechsel des Klassenzimmers verunmögliche es außerdem, zeitaufwändige Projekte liegen zu lassen. Diesen Umstand beklagt sie selbst. Damit geht für Frau Kastel ein positiver Effekt verloren, der in der Grundschule schon angelegt wurde. Das „Stoff durchkriegen“ mache den Frontalunterricht, den sie offenbar kritisch sieht, unumgänglich.



---

JA JA. das is einfach auch SCHÖN, n bisschen zu gucken, wo kommen sie her, mit welchen LEHRERTYPEN hatten sie auch vorher zu tun, ja. und die grundschullehrerinnen sind natürlich nochmal, also, man merkt, dass die BINDUNG ne ganz ANDERE is, wenn sie dann nach vier jahren dann die kinder abgegeben ham, WISSEN sie einfach UNGLAUBLICH viel über die kinder und das ist halt schon auch/ auch gut das nochmal zu SPÜREN oder zu merken. auch in der ELTERN-ARBEIT, ja. denn ähm (..) also, natürlich is man jetzt als fünfer- und sechserklassenlehrerin VIEL mehr klassenlehrerin, als bei den älteren, aber VIEL VIEL weniger als in der grundschule. also es is/ natürlich mach noch VIELE ausflüge mit denen und hab die viel mehr stunden, als dann die älteren, aber das is natürlich überhaupt kein VERGLEICH zu wirklich die kinder im klassenverband QUASI FAST den ganzen tag zu haben. [...] ist und das heißt ich hab die klasse auf jeden fall immer komplett nur in EINEM fach und das is natürlich ein riesenunterschied zur grundschule. und DAS auch nochmal zu VERSTEHEN, einfach nochmal zu spüren. natürlich weiß man es im kopf, aber zu merken, was diese grundschullehrerinnen alles WISSEN und wie sehr sie auch auf den einzelnen eingegangen sind, das is TOTAL wichtig, das is TOTAL gut. auch wenn man natürlich selber nich LEISTEN kann, dass mans mal weiß. dass man auch zum teil von dem wissen auch profitieren kann (Kastel 2014, Z. 428-457).

Die enge Beziehung, die in der Grundschule zwischen den Lehrenden und den Schülern entsteht, wenn die Klasse vier Jahre lang von derselben Lehrkraft begleitet wird, bewertet sie als sehr positiv. Das Wissen über die Persönlichkeiten der Kinder ist etwas, wofür sie die Grundschullehrenden schätzt. Hier macht sie darauf aufmerksam, was Grundschule und Gymnasium prinzipiell unterscheidet. Die Bindung, die man als Gymnasiallehrender zu den Schülern der fünften Klasse habe, sei zwar enger, als zu höheren Klassen, dennoch verglichen mit der Grundschule viel distanzierter. Es klingt beinahe so, als ob sie bedaure, dass ihr die wenige Zeit, die sie im Gymnasium mit ihren Klassen verbringt, dies nicht ermöglicht. Sie vergleicht ausführlich, wie viel Zeit sie im Vergleich zu einer Grundschullehrenden mit ihrer Klasse verbringt, außerunterrichtliche Veranstaltungen eingeschlossen. Hinzu kommt, dass sie die Grundschullehrenden dann als Experten für die einzelnen Kinder sieht, die als Ansprechpartner helfen, diese zu verstehen.

*Das Informationspapier der Grundschullehrer enthält methodische und inhaltliche Aspekte*

Das Informationspapier sei „meistens eher methodisch, aber zum teil auch inhaltlich. also aber MEHR methodisch eigentlich“ (Kastel 2014, Z. 433 f.), so führt Frau Kastel aus. Außerdem gebe es auch inhaltliche Hinweise darin:

---

und INHALTLICH ist es das auch glaube ich, das mit dem Aufsatz, dass die SATZGLIEDER schonmal, die Grundarten da besprochen sind und ja die Grundlagen der Rechtschreibung und Zeichensetzung. Also in Deutsch ist das auch glaube ich auch im Prinzip das, worüber wir jetzt schon gesprochen haben. mhm (bejahend) (Kastel 2014, Z. 433-436).

Darauf, was über das Schreiben genau besprochen wurde, geht sie an dieser Stelle nicht ein. Es lässt sich somit nicht nachvollziehen, ob sie ihr Wissen über das Geschichteschreiben in der Grundschule auch aus diesen Gesprächen bezieht. Frau Kastel hat also vereinzelt Informationen aus erster Hand über die Inhalte, die der Deutschunterricht und auch der Schreibunterricht der Grundschule thematisieren.

Frau Kastel berichtet von einem Austausch, den sie in erster Linie als gewinnbringend wahrnimmt. Sie hebt positiv hervor, dass die Grundschullehrer die Kinder gut kennen und ihnen eine Betreuung zukommen lassen, die im Gymnasium nicht mehr im gleichen Maße möglich ist. Die Informationen, die sie aus dem Austausch erhält, empfindet sie als wertvoll. Es ist hervorzuheben, dass sie ein Informationsblatt erhält, in dem die Grundschulen nicht nur über methodische, sondern auch über Unterrichtsinhalte informieren. Da sie nicht näher auf dieses Papier eingeht, ist es nicht nachvollziehbar, welches Wissen sie aus ihm bezieht, doch sie erwähnt auch, dass darin „das mit dem Aufsatz“ enthalten sei. Sie hebt besonders die offenen Unterrichtsformen der Grundschule hervor. Diese Schilderung kontrastiert mit denjenigen von Frau Arhof, die einen konfliktbeladenen Austausch referiert und selbst der Grundschule eine Erwartung an die Lernausgangslage der Schüler entgegenbringt.

### 7.2.6 „Das ist ein lebenslanger Prozess, würde ich sagen“

Die Interviewerin möchte nun wissen, welche Ziele sich Frau Kastel für den Schreibunterricht setzt, bis sie ihre Klasse abgibt.

also (...) mein/ich hab schon oder was ich auch sehr SCHÖN finde, worüber wir jetzt noch gar nicht gesprochen ham oder was ich auch sehr gerne mache sind wirklich so n bisschen KREATIVERE sachen, also dass sie schon auch gedichte schreiben oder innere monologe, solche dinge. das schreiben eben wirklich auch n AUSDRUCKSMEDIUM is, das is glaub ich was, was ich schon GERNE möchte im deutschunterricht, dass sie einfach auch so ne freude oder spaßeffect schon AUCH haben, das is das eine. ähm, ja. also schreiben als AUSDRUCKSMITTEL. also ich hab jetzt zum beispiel ne bläserklasse, die gerne musik macht, also dass sie da einfach verschiedene MÖGLICHKEITEN haben sich auszudrücken und das eben auch über deutsch oder über sprache übers schreiben geht. das andere is natürlich, dass sie diese bestimmte formen anwenden können, also dass ihnen halt klar ist, jetzt werden sachtexe geschrieben und da muss ich n einleitungstext/sach/ also nen einleitungssatz schreiben können, also wirklich solche ja klausurtechniken zu beherrschen. denn das werden sie einfach bis/ähm also die nächsten jahre können müssen und auch SPÄTER können müssen. und das son bisschen automatisiert zu haben, n gefühl für SCHRIFTSPRACHE, MÜNDLICHE sprache den unterschied zu bekommen, das wär mir wichtig. und ja, sich selbst ÜBERARBEITEN zu können. also wirklich zu sagen "ich schreibe und dann les ichs mir nochmal durch, ob ich des so lasse oder ob ich noch was verbessere", also son/ so ne selbstkorrektur-fähigkeit zu entwickeln. also, voranzukommen. das is n LEBENSLANGER prozess würd ich sagen. aber, ja, ich glaub das wären so DIE punkte. also das ausdrucksfreude oder sprache als ausdrucksmittel, schreiben AUF bestimmte aufgabenstellungen hin, verschiedene textformen zu können, verschiedene strukturierungen zu beherrschen auch und sich selbst zu überarbeiten, an formulierungen feilen zu können. rechtschreibung, zeichensetzung natürlich, klar. muss ja. genau (Kastel 2014, Z. 308-332).

Für ihre Ziele setzt Frau Kastel zwei Schwerpunkte: Einerseits die Kreativität zu fördern, andererseits Klausurwissen in Form von Textsortenrastern zu vermitteln.

Ihre Vorliebe für kreatives Schreiben wolle sie gerne noch in diesem Interview erwähnen. Das Schreiben von kreativen Texten diene dazu, dass die Kinder Schreiben als Mittel des Ausdrucks erleben. Sie ergreift die ihr eröffnete Möglichkeit, ihre eigenen, persönlichen Ziele für ihren Unterricht zu nennen und es wird wieder deutlich, wie in der Eingangssequenz, dass Schreibfreude und die Erfahrung, dass Texteschreiben ein „Ausdrucksmedium“ ist, für sie an zentraler Stelle steht. Der Deutschunterricht solle getrennt von dem, was bisher im Interview besprochen wurde, die Möglichkeit bieten, Freude und Spaß am Schreiben zu entwickeln. Ihre fünfte Klasse ist eine „Bläserklasse“ (sie unterrichtet an

---

einem Gymnasium mit musikalischem Schwerpunkt, in dem Schwerpunktklassen nach Instrumenten eingeteilt werden). Diese Kinder hätten Erfahrungen mit künstlerischem Ausdruck in der Musik. Diese Erfahrung greife sie auf und verdeutliche den Kindern, dass Sprache ähnliche künstlerische Möglichkeiten bietet. In der Eingangssequenz wurde gleich zu Beginn deutlich, dass Schreiben für sie in erster Linie eine Möglichkeit darstellt, sich gegenüber einem Leser auszudrücken, etwas mitzuteilen. Die Freude am Schreiben, die Schreibmotivation, war für sie dabei eine wichtige Triebkraft, sich dieses Mediums zu bedienen und seine Eigenheiten gegenüber dem mündlichen Ausdruck zu erlernen. Hier wird nun deutlich, was sie mit Ausdrucksmedium genau meint: Sie bezeichnet damit nicht vorrangig den Ausdruck gegenüber einem Adressaten mit der Absicht, eine bestimmte Information zu kommunizieren, sondern den verspielten, künstlerischen Ausdruck. Dass Schreiben ein Medium der Kunst ist, ist ihr ein wichtiges Lernziel im Schreibunterricht.

Daneben möchte sie aber auch, das wurde auch in den vorherigen Abschnitten deutlich, die normativen Aspekte des schulischen Schreibens verankern, damit die Kinder später dem Schreiben in der Oberstufe gewachsen sind. In Abgrenzung zum kreativen Schreiben geht es hier um „solche Klausurtechniken“. Sie hat offenbar das Bedürfnis, das noch einmal zu begründen, nachdem sie ihre Vorliebe für künstlerischen Ausdruck im Schreiben als Lernziel beschrieben hat. Der Grund sei, dass die Kinder auch gerüstet sein müssen für höhere Klassen, in denen mehr und mehr Fähigkeiten gefordert sind, wie „einen Einleitungssatz schreiben [zu] können“.

### 7.2.7 Zusammenfassung

Die wesentlichen Elemente der rekonstruierten Vorstellungen und Überzeugungen von Frau Kastel und ihre Zusammenhänge werden im Folgenden zusammengefasst.

#### *Einflussfaktoren auf bestimmte Teilkompetenzen*

Die tabellarische Darstellung (Tabelle 5) wird hier deshalb gewählt, weil auffällt, dass Frau Kastel konsistente Vorstellungen davon hat, welche Faktoren welchen Aspekt der Schreibkompetenz beeinflusst.

Tabelle 5 Einflussfaktoren auf bestimmte Teilkompetenzen

Einflussfaktoren	Teilkompetenz
Familie, Sprache	Wortschatz
Grundschule	Struktur und Aufbau (Textgestaltungs- kompetenz), Überarbeitungskompetenz <sup>42</sup>
Rezeptionserfahrung	Sachtexte

Während der Bildungshintergrund und der sprachliche Hintergrund aus ihrer Sicht den Wortschatz der Kinder beeinflussen, wirke die Grundschule darauf ein, wie Kinder den Höhepunkt gestalten und eine Geschichte strukturieren. Besonders die Fähigkeit, sich gegenseitig Feedback zu geben und mithilfe von Checklisten Texte zu beurteilen, hebt sie hervor und ist sich sicher, dass diese Kompetenzen auf die Grundschule zurückzuführen sind.

#### *Ambivalente Haltung gegenüber dem Fehlerindex*

Ebenso wie Frau Arhof fallen ihr in den selbst geschriebenen Texten der Kinder große orthografische Defizite auf. Da sie das Texteschreiben insgesamt als eine komplexe Tätigkeit ansieht, ist sie sich bewusst, dass es den Kindern schwerfällt, gleichzeitig auch auf

<sup>42</sup> Terminologie nach Baurmann und Pohl (2011).

---

richtige Schreibungen zu achten. Den Fehlerindex am Beginn der fünften Klasse sieht sie nicht als Problem, sondern als Hilfe, den Kindern beizubringen, im Schreibprozess auch die Rechtschreibung zu fokussieren. Einen Vorwurf an die Grundschule erhebt sie nicht, sie drückt sich vorsichtiger aus als Frau Arhof und kennzeichnet die Tatsache, dass die Kinder früher oder später an die Bewertung von Rechtschreibfehlern in ihren Texten herangeführt werden müssen, und dies möglicherweise im Grundschulalter mit der Schreibfreude kollidiert eher als Dilemma, vor dem sie und die Grundschullehrenden stehen und in dem man sich für eine der beiden gleichermaßen wichtigen Seiten entscheiden muss.

#### *„Aufsatzerziehung“ im Grundschulunterricht*

Frau Kastel hebt hervor, dass in der Grundschule bereits Kriterien für das Schreiben von Geschichten eingeführt worden sein müssen. Das schließt sie aus der im Verlauf der Jahre gestiegenen Fähigkeit der Schüler, sich kritisch mit Texten der Mitschüler auseinanderzusetzen und Feedback zu geben. Zudem ist für Frau Kastel das Schreiben eine Kompetenz, die Übung erfordert wie eine „Matheaufgabe“. Einzelne Teilaspekte des Texteschreibens müssen getrennt voneinander geübt werden, einen spannenden Höhepunkt zu schreiben ist für sie eine komplexe Anforderung. Sie ist sich sicher, dass die Grundschule die Möglichkeiten zur Übung bietet.

#### *Positiv erlebter (auch inhaltlicher) Austausch mit der Grundschule*

Frau Kastel steht im Austausch mit Grundschulen und kennt aus dem Informationspapier, das die Grundschullehrenden ihr und ihren Kolleginnen und Kollegen austeilt, auch die Arbeitsweisen der Grundschulen. Die Möglichkeiten der Grundschullehrenden, die Kinder kennenzulernen und individuell differenzierend zu begleiten, schätzt sie hoch ein und bedauert, dass ihr nicht die gleichen Differenzierungsmöglichkeiten gegeben sind und betont, dass sie gerne mehr kreative Texte im Unterricht behandeln würde. Offenes Arbeiten und Gruppen- bzw. Partnerarbeit seien im Gymnasium nicht im gleichen Maße möglich. Das Wissen der Grundschullehrenden über die neuen Schüler sieht sie als wichtige Informationsquelle für sich. Sie stellt die Arbeitsgewohnheiten der Schüler fest, die sich sehr von denen des Gymnasiums unterscheiden und auch altersangemessen sind. Die Gewöhnung an die gymnasialen Arbeitsweisen sieht sie als allmählichen Prozess, der die Gymnasiallehrkraft zu Beginn noch vor ungewohnte Herausforderungen stellt. Aus dem

---

Informationspapier, das sie von der Grundschule bekommt, entnimmt sie auch Informationen über Inhalte des Schreib-, Grammatik- und Rechtschreibunterrichts. Während des Interviews beruft sie sich bei ihren Aussagen zum Schreibunterricht der Grundschule jedoch meist auf den Dialog mit den Schülern. Es lässt sich nicht nachvollziehen, wie sehr sie von dem Informationspapier profitiert.

*Sachtexte thematisiert die Grundschule noch nicht*

Sachtexte werden ihrer Ansicht nach nicht in der Grundschule geschrieben. Für die Erfahrung im Bereich Sachtexte zählt sie von den Kindern rezipierte Texte und Fernsehsendungen auf. Ihre Vorstellung vom Berichteschreiben ist das von einer Textsorte, die sich an W-Fragen und einer vorgegebenen Struktur orientiert, weshalb diese Textsorte auch geringere Anforderungen stelle als das Geschichteschreiben. Hier unterscheidet sie sich von Frau Arhof, die Sachtexte als die komplexere Herausforderung kennzeichnet. Anders als Frau Arhof steht bei Frau Kastel das Stichwort *Sachtext* nicht nur für den Bericht, sondern auch für Vorgangsbeschreibungen und Personenbeschreibungen.

---

### 7.3 Einzelfalldarstellung Frau Schmidt – Grundschullehrerin

Frau Schmidt ist eine Grundschullehrerin, die über mehr als 10 Jahre Berufserfahrung verfügt. Drei Jahre davon hat sie einen Stützkurs für die Unterstufe im Gymnasium geleitet. Bisher hat sie an der Grundschule drei Klassen von der ersten bis zur vierten Klasse begleitet. Nach besonderen Erfahrungen im Bereich *Schreiben* gefragt, gibt sie an, dass sie während ihres Studiums ein Seminar zum Thema kreatives Schreiben besucht habe, das ihr besonders gut gefallen habe und das ihr Ideen vermittelt habe, wie man mit Sprache spielen kann. Sie hat in Hessen ihr Referendariat absolviert und ist zwischen 40 und 45 Jahren alt. Im Verlauf des Interviews zeigt sie der Interviewerin Unterrichtsmaterial: Eine „Erzählmaus“, die im Klassenzimmer hängt, das Arbeitsheft *Einsteins Schwester Themenheft Texte schreiben* (im Folgenden *Lola*) und *Mit Pfiffikus auf Wörterfang* (im Folgenden *Pfiffikus*),<sup>43</sup> das den Kindern bei der selbstständigen Wortschatzerweiterung hilft. Zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet sie eine vierte Klasse. Die Interviewatmosphäre ist freundlich und findet im Klassenzimmer statt.

---

<sup>43</sup> (Baudendistel/Dreier-Kuzuhara 2012); (Winzen/Altegoer 2008).



---

### 7.3.1 Eingangssequenz

Auf die Eingangsfrage (vgl. Schmidt 2014, Z. 1-5), wie sie den Schreibunterricht in der Grundschule erlebe und was ihr spontan dazu einfallt, antwortet Frau Schmidt:

(räuspert sich) ich finds EIGENTLICH sehr GEWINNBRINGEND immer, weil die Kinder in ihrer art so/ weil sie selber so viel FREUDE daran haben, HINTERHER vor allen dingen, ihr geschriebenes zu lesen und deswegen is so eine GRUNDSACHE, die ich eigentlich IMMER mache auch ab der klasse eins auch mit den parallelkollegen zusammen, dass wir sehr häufig, WENN die kinder frei schreiben, das HINTERHER überarbeiten, entweder selber oder überarbeiten LASSEN von den kindern, NACH korrektur und dass wir das immer binden als BÜCHER in irgendner form. und diese BÜCHER stehen im klassenraum zur VERFÜGUNG und die können sie sich wann IMMER sie wollen holen, wenn zeiten dafür sind, also nach ner klassenarbeit oder bei ner regenpause oder so und ihre EIGENEN bücher lieben die mehr als jedes andere buch, was hier steht, ja und deswegen auch das überarbeiten und abtippen, damit das mit dem lesen einfach leichter is, ja. also da is eigentlich GANZ klar, dass die kinder selber MERKEN: 'ich hab da was PRODUZIERT, was sich GELOHNT hat, weil ANDERE es lesen' und wo sie also auch wirklich NACHHALTIG spaß daran haben, sich damit auseinander zu setzen, weils sie an erlebnisse erinnert, weils wieder n SPRECHANLASS is oder eben auch wieder die idee is 'ich schreib nochmal was neues' oder so ja (Schmidt 2014, Z. 6-20).

Frau Schmidt benennt gleich zu Beginn das Stichwort *Schreibfreude*. Dieser Aspekt sei ihr wichtig, er mache für sie das „Gewinnbringende“ am Schreibunterricht aus. Die Vollendung der Schreibfreude sei erreicht, wenn die Kinder Leser ihrer eigenen Texte sind. Dabei handle es sich um „ihre“ Texte; das Lesen des eigenen Schreibprodukts, zu dem ein persönliches Verhältnis bestehe, habe einen besonderen Stellenwert für die Kinder. Mit der Schreibfreude begründet sie auch, dass nicht nur sie, sondern auch ihre Kollegen von Anfang an geschriebene Texte sammeln, überarbeiten und veröffentlichen. Hierbei handelt es sich um ein schuleinheitliches Vorgehen. Ihre eigene Feststellung, dass die vorhandene Schreibfreude durch das Bücherbinden gesteigert wird, ist also nicht nur ihre persönliche, sondern eine, die alle Kollegen der Schule teilen und in die Praxis umsetzen. Die Kinder schreiben ihre Texte „frei“, anschließend werden sie durch die Lehrerin überarbeitet oder die Kinder überarbeiten sie selbst.

Ein zentrales Ziel dieser Lehrerin ist es, die Freude am Schreiben der Kinder zu wecken und zu erhalten. Die Veröffentlichung und darin eingeschlossene Überarbeitung von Texten wird von vornherein fokussiert. Vermutlich wird sich zeigen, dass für diese Lehrerin

---

die Freude am Schreiben und an der Veröffentlichung mit dem Erwerb von Schreibkompetenzen zusammenhängt. Für die Rezeption der eigenen Texte, die den Kindern so viel Freude bereitet, sei auch der nötige räumliche und zeitliche Rahmen vorhanden. Die gebundenen Bücher seien jederzeit frei zugänglich, der Unterrichtsalltag biete die nötige Zeit zum Lesen. Die Haltung der Kinder gegenüber ihren Büchern sei affektiv, sie „lieben“ sie. Auch hier wird das „Überarbeiten und Abtippen“ als Folge der beabsichtigten Freude der Kinder am selbst Geschriebenen ausgedrückt. Es bestätigt sich nochmals, dass das Eigene am Schreiben für diese Lehrerin dafür steht, dass die Kinder sich gerne mit dem Schreiben beschäftigen. Die Lektüre der eigenen Texte hat zudem einen wichtigen Stellenwert. Das ist ihr wichtig, dafür betreibt sie einigen auch zeitlichen Aufwand, sorgt für Lesezeiten und tippt die Texte ab. Die Kinder sollen durch dieses Vorgehen erfahren: Einen Text zu schreiben lohnt sich, weil es ein Produkt hervorbringt, das andere lesen. Die Veröffentlichung motiviere zudem nicht nur kurzfristig. Frau Schmidt schreibt ihr einen „nachhaltigen“ Effekt zu. Die Formulierung „sich damit auseinanderzusetzen“ impliziert, dass Texteschreiben als Arbeit aufgefasst wird, als Aufwand, dem das eigene Buch als Lohn gegenübersteht und der Arbeit einen Sinn gibt. Somit ist die Veröffentlichung das Vehikel, mit dem die Schreibfreude erhalten werden soll und wodurch die Kinder auch den Schreibvorgang selbst als sinnvolle Tätigkeit, die auf einen Leser gerichtet ist, erfahren sollen. Neben dem Schreiben für andere spricht sie mit dem Schreiben für sich selbst einen weiteren Aspekt an. Schreiben wird nicht nur dadurch als sinnvoll erfahren, dass es andere lesen, sondern dient auch als Quelle von Ideen und Reflexion.

Der folgende Abschnitt gehört nicht mehr zur Eingangssequenz, doch er schließt sich unmittelbar an diese an und wurde ebenfalls einer Feinanalyse unterzogen. Hier verdeutlicht Frau Schmidt noch einmal, welche Rolle das Veröffentlichende für die Schreibmotivation in ihren Augen spielt.

ganz unterschiedlich, also geschichten SOWIESO, ferriegeschichten so ganz klassisch eigentlich, das is ja so/kommen sie auch oft dazu, dass se dann sagen 'äh schon wieder ne ferriegeschichte' aber eigentlich NICH, wenn se wissen, hinterher steht ihnen das zur verfügung. und dann finden se das eigentlich im gegenteil sehr spannend und dann schreiben sie ihre ferriegeschichten oder wenn wir mal elfchen schreiben oder akrostichons schreiben oder solche geschichten, auch DAS is was, was wir dann binden und hinstellen, wo die kinder eigentlich sich WIEDERFINDEN und sich dran freuen, was sie da gemacht haben (Schmidt 2014, Z. 25-31).

Die Wirkung, die Frau Schmidt der Veröffentlichung zumisst, zeigt sich hier noch einmal in verstärkter Form. Eine Geschichte über die Ferien zu schreiben, ist eine sehr häufige

---

Textart, die als „klassisch“ bezeichnet werden kann. Es liege nahe, dass die Kinder dieser Texte überdrüssig sind, was die Kinder auch verbalisieren. Diese Unlust vergehe aber durch das Wissen, dass die Texte gebunden werden und später gelesen werden können. Das bekräftigende „eigentlich“ wirkt, als ob sie selbst sich überzeugen müsste davon, dass das Veröffentlichen in jedem Fall gegen die Unlust wirkt. Sie beteuert, diese anfängliche Zurückhaltung schlage in das Gegenteil um. Das Veröffentlichen wird hier eindeutig als Motor gekennzeichnet, der die Kinder dazu bringt, zunächst als mühevoll und eintönig empfundene Schreibangebote anzugehen. Einen ähnlichen Effekt habe das Binden der Texte auch auf die Motivation, andere Textgattungen zu verfassen. Die Erfahrung, den eigenen Text in der Hand zu halten, in dem sich die Schüler „wiederfinden“ können, mache den Schreibprozess zu einem lohnenden Unterfangen. Bis hierhin zeigt sich die Überzeugung dieser Lehrerin, dass Schreiben ein kommunikativer Prozess ist, der den Kindern sinnvoll und motivierend erscheint, wenn sie ihren Text selbst veröffentlichen können, als konsistent.

---

### 7.3.2 „Dieses freie Schreiben losgelöst von Struktur und Rechtschreibung“

#### *Freies Schreiben von Beginn an, ohne Kriterienraster und Rechtschreibkorrektur*

Im Folgenden zeigt sich, wie Frau Schmidt *freies Schreiben* für sich definiert. Ihr Konzept von freiem Schreiben definiert sich zunächst als losgelöst von Rechtschreibkorrekturen und die Gestaltung des Textes betreffenden Kriterienvorgaben:

naja, das ist unterschiedlich je nach jahrgangsstufe, also da muss ich eigentlich in der eins anfangen, denn in der eins machen wir das HÄUFIG so, dass wir gleich, wenn die kinder kommen, an dem montag immer den erzählkreis haben und anschließend die kinder darum bitten zum wochenende, was zu MALEN erstmal. und dann sollen se zunehmend mit dem schreibprozess eben erstmal n WORT zu ihrem wochenende versuchen aufzuschreiben anhand der buchstabentabelle, die sie ALLE haben, also das heißt sie können auch buchstaben benutzen, die sie SO noch nicht ERLERNT haben, die sie sich aber erschließen können aufgrund dieser tabelle und das weitet sich dann in der regel bis zu den herbstferien schon, bis zu den ERSTEN herbstferien im ersten schuljahr schon aus, dass sie es schaffen einen kurzen SATZ zu ihrem wochenende zu schreiben und wenn man DAS konsequent weiterverfolgt dieses FREIE schreiben auch losgelöst erstmal von struktur und RECHTSCHREIBUNG, dann hat man eine LUST beim schreiben bei den kindern und dieses gefühl, dass es ihnen was BRINGT und dass sie das GERNE tun und kann DA dann natürlich dann in klasse DREI auch anknüpfen wirklich mit aufsatzerziehung, das haben wir grade LETZTES schuljahr gemacht, hängt hier OBEN, dass man mal guckt, wie is so ne RICHTIGE geschichte in anführungsstrichen eigentlich aufgebaut und dass man DANN natürlich ZUNEHMEND mehr auch die EIGENEN geschichten, die geschrieben werden, AUCH feriangeschichten, versucht zu orientieren an einem bestimmten schema, wie man geschichten eben schreibt. das heißt das geht eigentlich so VERZAHNT los. ja, was mir ganz wichtig IS und auch bis INKLUSIVE viertes schuljahr, dass die rechtschreibung außen VOR is, beim geschichtenschreiben. also ich/da BEWERTE ich keine rechtschreibung, die können schreiben wie sie wollen, hauptsache, sie SCHREIBEN (Schmidt 2014, Z. 36-56).

Zunächst werde im Anfangsunterricht noch kein vollständiger Text produziert. Dennoch bezeichnet Frau Schmidt es als *freies Schreiben*, wenn die Kinder ihr Wochenenderlebnis in einem Bild festhalten. Im Lauf der Zeit verwandele sich das Bild in zunächst nur ein einziges Wort. Durch die Buchstabentabelle könnten sich die Kinder Laute in Buchstaben übersetzen, die sie noch nicht explizit im Unterricht besprochen haben. Sie kennzeichnet das Schreiben als einen Prozess, der „losgelöst von Struktur und Rechtschreibung“ stattfinde. Für sie ist es eine allgemeingültige Tatsache, dass die Freude am Schreiben dadurch gefördert wird, dass zu Beginn Rechtschreibung einerseits, aber auch „Struktur“, also ein

---

Kriterienraster und ein Muster für den Aufbau von Geschichten, keine Rolle spielen. Wie in der Eingangssequenz unterstreicht sie wieder, dass die Schreibfreude das Zentrum des Schreibunterrichts sei. Nur die Schreibabsicht, der eigene Ausdruck, keinerlei sprach- und textnormative Vorgaben sollen das Schreiberlebnis beeinflussen. Darauf aufbauend finde dann ab der dritten Klasse „Aufsatzerziehung“ statt – es scheint jedoch, als führe sie die systematische Erarbeitung von Textmustern als Option an. Die Bezeichnung „richtige Geschichte“ setzt sie ausdrücklich in Anführungszeichen: Das Raster soll offenbar nicht den Kindern das Gefühl vermitteln, dass es bei ihren frei geschriebenen Texten richtig und falsch gibt. Dieses Raster solle dann jedoch mehr und mehr Vorbild für eigene Geschichten werden. Sie kennzeichnet die Einführung des Schemas als schleichenden Prozess, der mit dem von jeglicher Vorgabe losgelösten Schreiben ineinandergreift. Die Orientierung am Schema ist zunächst nur ein Vorbild und wird dann zur Norm. Während in Klasse eins und zwei Schreiben losgelöst von Schemata und Rechtschreibung stattfindet und ab der dritten Klasse zunehmend nach einer bestimmten Struktur geschrieben wird, bleibt bei dieser Lehrerin die Rechtschreibung ausdrücklich unberücksichtigt. Sie legt großen Wert darauf, dass das bis Ende der Grundschulzeit auch so bleibt. Geschichtschreiben und Rechtschreibung sind für sie getrennte Felder.

---

*Freies Schreiben ohne „Gängelung“ fördert die Schreibfreude*

Frau Schmidt ist nun aufgefordert, ihr Konzept zu begründen. Sie beruft sich auf ihre Erfahrung:

weil ich die erfahrung gemacht habe und das sag ich auf jedem ALLERERSTEN elternabend [...] die kinder in dem moment, wo ich anfrage sie zu GÄNGELN beim freien schreiben sofort den SPAß daran verlieren und sich nicht drauf einlassen. in dem augenblick, wo ich sie WIRKLICH das zu papier bringen LASSE, in dem tempo, wie sie sichs aneignen [...] wo ich das aber ZULASSE, FÜHLT sich JEDES kind eigentlich BESTÄTIGT darin, das zu tun, weil se ALLE eigentlich n ERFOLGSERLEBNIS haben. [...] vom ersten schuljahr kriegen sie das erste mal ein büchlein ÜBERREICHT [...] MIT diesen gebundenen WOCHENENDGESCHICHTEN und da sind sie UNHEIMLICH stolz drauf. und das is dann natürlich ne GANZ gute BASIS im zweiten schuljahr da wieder anzuknüpfen auch, ja. also JEDES kind quasi mit dem, WAS es schon KANN und immer wieder dann auch individuell mit ratschlägen, was das EINZELNE kind verbessern kann und nicht dieses überstülpen 'wir lernen jetzt' und DAS is praktisch dann ERSTMALS im dritten schuljahr, wenn man wirklich mal den AUFBAU einer GESCHICHTE untersucht. und DANN hat man auch so ne/ ja son bewertungskriterium, wenss um wirklich ERLERNTES schreiben geht ja, was aber auch IMMER noch neben dem steht, was sie einfach schreiben dürfen, wie sie wollen, ja? (Schmidt 2014, Z. 58-79).

Ihre Herangehensweise kennzeichnet Frau Schmidt als Folge ihrer Erfahrung. Diese Erfahrung teile sie auch den Eltern mit, diese bekämen ihr Konzept zum frühestmöglichen Zeitpunkt programmatisch vorgestellt, und zwar in jeder Klasse. Die Bewertung der Rechtschreibung ist für Frau Schmidt gleichbedeutend mit der „Gängelung“ der Kinder. Sie wirke sich unmittelbar hemmend auf die Schreibmotivation aus. Das Gegenkonzept zu dieser Gängelung, „sie wirklich das zu Papier [bringen zu lassen]“, was sie wollen, im Tempo ihrer individuellen Entwicklung, würde dagegen die positive Wirkung auf die Schreibfreude garantieren. Die Vorgabe von Normen ist in dieser Sicht auch eine Art, über das individuelle Lerntempo der Kinder hinweg zu gehen. Dagegen solle man das Schreibenlernen ganz ihrer persönlichen Entwicklung überlassen: Der unterschiedliche Kenntnisstand solle zugelassen werden und das Niveau vorgeben, auf dem das Kind schreibt. Nicht das, was sie nicht können, stehe im Vordergrund, sondern ihre Motivation komme dadurch zustande, dass sie bereits im ersten Schuljahr Schreiben durch die Freude am Produkt erfahren. Das Kind erhalet Vorschläge, wie es einen Text verbessern kann, die diesem individuellen Kenntnisstand gerecht werden. Es würden keine Vorgaben gemacht, sondern Anregungen gegeben, wie der Text, auf den das Kind sich als späteres Produkt beziehen soll, verbessert werden kann. So entwickle das Kind selbst ein Interesse

---

an der Verbesserung des Textes. Ab dem dritten Schuljahr stehe dann „erlerntes Schreiben“ neben dem „schreiben dürfen, was sie wollen“.

*Ab dem dritten Schuljahr wird im Unterricht „Handwerkszeug“ erarbeitet*

*Freies Schreiben* bleibt Bestandteil des Schreibunterrichts, tritt aber neben eine zweite Ebene, das Schreiben von Texten, die bewertet werden und deshalb Kriterien brauchen. Auch hier wird also weiterhin getrennt zwischen Schreiben als persönlichem Ausdrucksmittel und Schreiben nach Struktur. Es wirkt, als ob Frau Schmidt auch im dritten Schuljahr noch konsequent an der Auffassung festhält, dass ein Kriterienraster den Charakter eines einengenden Korsetts hat.

also zunächst mal geht es ja gar nicht um diesen geschichtenaufbau die ersten zwei schuljahre, sondern einfach nur diese LUST am schreiben zu wecken, das is ABSOLUTES zentrum auf JEDEN Fall in den ersten zwei jahren. wobei ja da parallel auch n rechtschreibunterricht läuft. also das ist ja einfach/läuft einfach zwei/zwei stränge nebeneinander. und ab der klasse drei müssen wir ja langsam schauen, dass wir auch verschiedene TextSORTEN mit ihnen erschließen, damit sie am ende der klasse VIER auch wissen, eine reizwortgeschichte hat dieses kennzeichen, ein bericht hat dieses kennzeichen, eine reportage ist das, ne vorgangsbeschreibung ist DAS. das heißt da MUSS ich quasi handwerkszeug mit ihnen erarbeiten, eine bestimmte textSORTE zu verfassen. das is aber n ganz anderer bereich, als wenn ich mich frei ausdrücke. das heißt also, in dem bereich, wo ich HANDWERKSZEUG erarbeite mit ihnen, mit denen ich eine textsorte hinterher herstellen kann in anführungsstrichen, kann ich ganz anders arbeiten, als da, wo ich sie einfach FREI schreiben lasse. [...] (Schmidt 2014, Z. 108-133).

Noch einmal macht Frau Schmidt deutlich, dass die Schreibfreude der Dreh- und Angelpunkt des Schreibunterrichts in den ersten beiden Schuljahren sei. Neben diesem ausdrücklichen Mittelpunkt des Schreibunterrichts tritt als zweiter, getrennter Bereich der Rechtschreibunterricht. Zum ersten Mal kommt sie hier auch auf die verschiedenen Textsorten zu sprechen, die zumindest in Klasse drei und vier angesprochen werden und deren kennzeichnende Kriterien die Kinder dann erlernen: Reizwortgeschichte, Bericht, Reportage, Vorgangsbeschreibung. Es sei im freien Schreiben und im Schreiben von bestimmten Textsorten nach bestimmten Kriterien ein unterschiedliches Arbeiten möglich. Neben *freies Schreiben* und Rechtschreibunterricht tritt also als dritter Strang, das Schreiben nach Textsortenmustern. Das freie Schreiben sei wiederum stark beeinflusst vom Wortschatz der Kinder. Frau Schmidt konstatiert große Unterschiede, die sie auf zwei Faktoren zurückführt. Während sie allgemein auf unterschiedliche Begabungen verweist, sei rezeptive Erfahrung durch vorgelesene oder eigene Lektüre der Grund für die Größe

---

des Wortschatzes und gehe damit einher, dass dieser Wortschatz auch in eigenen Texten verwendet werde.

JA, also jedenfalls INDIVIDUELL Anregungen zu geben, um den eigenen Schreibstil zu verbessern, aber das kann ich nicht mit der ganzen Klasse tun, das kann ich NATÜRLICH ansatzweise, wenn ich den Aufbau einer Geschichte bespreche und sage: 'ein Hauptteil muss ausgeschmückt werden mit Adjektiven', DANN mach ichs für ALLE, weils einfach ein INSTRUMENT ist, n WERKZEUG ist. wenn ich aber sage, 'schreibt eure Feriengeschichte' dann schau ich schon, wenn sie sagen: 'ich bin FERTIG', dann guck ich/'guck mal, das ist gar nicht so lebendig, es fehlt noch ein bisschen wörtliche REDE' ODER aber ich sage: 'hast du schon TOLL gemacht, aber guck mal, dieses Wort WIEDERHOLT sich dauernd, versuch doch da mal andere WÖRTER zu finden' das heißt, da hab ich die Chance eigentlich jedem Kind in SEINER Schreibentwicklung helfend zur Seite zu stehen (Schmidt 2014, Z.135-144).

Individuelle Anregungen könne sie nicht für alle vorgeben. Werkzeuge, die dann für alle vorgestellt würden, trenne sie ab von diesen individuellen Anregungen. Wenn sie den Aufbau von Geschichten bespreche, dann sei das ein „Instrument“, das sie allen Kindern zugänglich mache. Dagegen ist das *freie Schreiben* so zu verstehen, dass sie einen Schreibauftrag erteilt: „schreibt eure Feriengeschichte“. Die Kinder schreiben dann laut Frau Schmidt selbstständig ihre Geschichte, wie sie möchten. Erst wenn die Geschichte fertig sei, rege die Lehrerin das einzelne Kind an, punktuell bestimmte Dinge zu verbessern. Dies könne einmal bedeuten, dass die Geschichte durch wörtliche Rede interessanter gestaltet werden kann oder dass der Wortschatz umfangreicher sein könnte. Die Kriterien werden hier nicht mehr als Gängelband für den freien Schreibprozess bezeichnet, sondern als Hilfe, seinen Text zu verbessern.



---

*Erarbeitung der Kriterien für Texte*

Frau Schmidt führt nun aus, wie sie ab der dritten Klasse die Kriterien für das Geschichtschreiben im Unterricht erarbeitet. Dazu dienen Vorlagentexte:

naja, also wir beschäftigen uns DAMIT, dass wir halt gucken erstmal, gibts bestimmte TEILE in geschichten, die eben wiederkehren. also da kriegt man dann quasi über diesen aufbau halt einleitung und schluss raus und dann was in der MITTE. dann überlegt man halt, ok, man legt gegenüber zum beispiel FERTIGE geschichten von jemand fremdem aus nem schulbuch, wo man sagt: 'ok, DIESE Stelle, das BOOT im sturm aufm meer, einmal völlig langweilig kurz in drei sätzen und einmal mit 'und der wind pfiß und so weiter', sinne angesprochen, adjektive und so weiter'. und sagt: 'ok, wo sind denn die UNTERSCHIEDE, WARUM MACHT uns das mehr spaß sowas zu lesen, als sowas zu lesen'. das machen wir aber nich mit textarbeiten der kinder, sondern das machen wir wirklich mit vorgegebenem material und da gibts auch ein sehr gutes material aus dem klettverlag, wo wir immer mal drauf zurückgreifen. die erarbeiteINNERHALB vorgegebener AUFSÄTZE/ da heißt es dann zum beispiel: 'hier fehlt die einleitung. schreibe die passende einleitung zu diesem text'. oder es wird mal gesagt: 'hier sind drei überschriften, lies den text, schau, welche überschrift PASST'. also man setzt den fokus immer auf einen KLEINEN teil der geschichte und macht nich immer: 'kinder schreibt n aufsatz und was fehlt euch jetzt noch alles oder so', sondern man ÜBT erstmal ganz gezielt. wir suchen ne ÜBERSCHRIFT, wir schreiben ne einleitung oder n schluss oder zum beispiel der hauptteil is zu kurz, WEIL eben alle möglichen stilistischen mittel FEHLEN und dann nimmt man sich eben NUR den hauptteil vor, der VORGEGEBEN is und sagt 'ok, wo könnt ich denn und WAS könnt ich denn'. und das passiert natürlich im klassenunterricht oder in der kleingruppe, SOWAS, ja? und wenn DIESE werkzeuge dann DA sind, dann kann man natürlich zunehmend mehr auch einfach mal sagen, wir waren jetzt in der stadtbücherei zu irgendeiner autorenlesung oder so und die kinder berichten nachträglich selber FREI über dieses GESCHEHNIS und dann sagt man aber auch: 'vergesst nich ne überschrift, die LUST macht zum lesen, vergesst nich n einleitungssatz, die klasse 4 b blabla. und dann beschreibt was ham wir ERLEBT und lasst ruhig die leute mit'/also dann versucht mans halt auf den eigenen Text zu ÜBERTRAGEN irgendwie. ja? (Schmidt 2014, Z. 203-228).

Anhand von professionell geschriebenen Geschichten würden die Kriterien für Geschichten erarbeitet. Es gehe darum, den Kindern die Sinnhaftigkeit der Kriterien, die sie berücksichtigen sollen, einsichtig zu machen. Diesen Vorgang beschreibt Frau Schmidt ausführlich. Zunächst würden regelhafte Strukturen herausgearbeitet, Teile, die jede Geschichte besitzt. Die Identifizierung von Einleitung und Schluss führe zur Entdeckung des Hauptteils. Zwei mögliche Gestaltungsweisen eines Höhepunktes würden kontrastiert. Auf diese Weise entdeckten die Kinder die Kriterien, die den einen Höhepunkt spannender machen als den anderen. Sie spricht in der ersten Person Plural, es handelt sich also um ein schuleinheitliches Vorgehen, das auch im Unterrichtsmaterial verankert ist.

---

Dabei stehe nicht der Gesamttext im Vordergrund, sondern der Blick konzentriere sich auf die einzelnen Aspekte wie das Finden einer Überschrift oder die getrennte Übung von Einleitung, Hauptteil oder Schluss. Auf diese Weise werde das Handwerkszeug systematisch und detailliert erarbeitet. An dieses würden die Kinder erinnert, wenn sie einen Text schrieben. Als Beispiel wählt Frau Schmidt hier jedoch keine Geschichte, sondern einen Bericht über einen Klassenausflug zu einer Autorenlesung. Damit würden die Geschichtskriterien zu textsortenübergreifenden Kriterien: Auch hier sollten die Kinder auf die Einleitung und die Überschrift achten. Der Aspekt der *Adressatenorientierung* spiele hier eine Rolle, denn die Überschrift soll „Lust machen zum Lesen“. Das beschriebene Vorgehen orientiere sich an authentischen Texten, die an diesen erarbeiteten Kriterien würden den Kindern als sinnvolle textuelle Mittel nähergebracht. Darüber sollten die Kinder von Anfang an konzeptionelle Mittel als Bereicherungsmöglichkeit auch für den eigenen Text kennenlernen.

sagen wir mal so, das kommt eigentlich tatsächlich erst in der Klasse drei, dass es BESPROCHEN wird //explizit// #00:19:07-2# sagen wir mal vorher in der ZWEI würd ich immer mal sagen: 'du schreibst hier von nem HUND, war das denn n großer oder ein kleiner hund?'. das heißt also da FRAGE ich schon danach, aber nicht als 'du es gibt die Wortart ADJEKTIVE, damit kannst du genauer beschreiben, verwende die!', sondern dann mache ich eher KONKRETERE vorschläge und rege die Kinder an, sich GENAUER auszudrücken. so will ich mal formulieren und dann KOMMEN ja ganz oft die Adjektive, ja? oder ich frage nach STIMMUNGEN und lasse sie die FORMULIEREN aber dann isse eben ne andere Hilfestellung, als wenn ich sage 'ihr wisst, Hauptteil, Adjektive und so weiter' und dann/ da sind sie einfach n schritt weiter schon, wenn sie sowas machen (Schmidt 2014, Z. 243-252).

Die Verschränkung von freiem Schreiben und kriteriengeleitetem Schreiben, wie Frau Schmidt sie beschreibt, lässt sich präziser wie folgt beschreiben: Von Beginn an erhalten die Kinder Anregungen, die auf die später explizierten Aspekte eingehen, diese aber nicht benennen. In der dritten Klasse werden diese Aspekte dann herausgegriffen und verbalisiert, mit Fachtermini benannt und als konkreter Unterrichtsinhalt thematisiert und eingeübt und damit auch als Überprüfungs- und Bewertungskriterium eingeführt. Die Trennung der beiden Bereiche, die sie vorher betont hat, ist dann vermutlich so zu verstehen, dass es einerseits Phasen gibt, in denen gezielt bestimmte Faktoren eingeübt werden, z. B. nur eine Einleitung oder nur die Merkmale eines Hauptteils besprochen und trainiert werden und es auf der anderen Seite Phasen gibt, in denen die Kinder selbstständig Ganztexte verfassen, für die dann die erarbeiteten Raster als Hilfestellung und als Beurteilungskriterium durch die Lehrerin oder die anderen Kinder dienen. In Klasse eins bis zwei macht

---

sie die Kinder individuell auf Verbesserungsmöglichkeiten aufmerksam. Neben dieser Verschränkung gibt es weiterhin Phasen, auch in Klasse vier, wo die Kinder schreiben dürfen, wie sie wollen, selbst wählen dürfen, wo beispielsweise eine Ausschmückung besser zu dem passt, was sie ausdrücken wollen.

#### *Hilfsmittel für die Wortschatzerweiterung*

Schriftspracherwerb und Schreiben von Texten sind für Frau Schmidt miteinander verschränkt. Es wird nicht zunächst an der Technik des Schreibens gearbeitet, sondern die Kinder schreiben mithilfe ihrer Buchstabentabelle von Beginn an. Auch in Bezug auf den Wortschatz wird das Schreiben so als Vehikel für Sprachkompetenzen benutzt.

und das is eigentlich wirklich grade für die wortschatzSCHWACHEN kinder ne wirkliche bereicherung, ne wirkliche hilfe. also mit der sie/ brauchen se halt die ZEIT dazu. das is halt IMMER unser problem in der schule, ja? aber wenn se das mal verstanden haben, wies GEHT können sie des eigentlich ganz gut nutzen (Schmidt 2014, Z. 166-169).

Mit speziellen Hilfestellungen könnten die Kinder selbstständig an ihrem Wortschatz arbeiten und ihn um Synonyme erweitern. Einen eingeschränkten Wortschatz sieht sie nicht als Hindernis für das Schreiben an. Sie verstehe Schreiben im Gegenteil als Möglichkeit, den Wortschatz auszuweiten (vgl. Schmidt 2014, Z. 153-169). Das Texteschreiben wird für sie so zur Gelegenheit, den Wortschatz zu erweitern.

Frau Schmidt beschreibt, wie die Arbeit mit dem *Pfiffikus* funktioniert. Die Kinder erweiterten gezielt z. B. das Wortfeld „sagen“. Dadurch solle auch eine wichtige schulische Anforderung, der abwechslungsreiche Wortschatz in Geschichten erlernt werden. Gleichzeitig halte die Arbeit mit diesem Lehrwerk die Kinder zur Selbstständigkeit an. Der hohe Zeitaufwand für die Arbeit mit diesem Nachschlagwerk werde dadurch ausgeglichen, dass die Kinder zunehmend an Routine im Umgang mit dem *Pfiffikus* gewöhnen. Es scheint ihr daran gelegen zu sein, die Anregungen wirklich als individuelle Hilfestellungen und weniger als für alle gleichermaßen verbindliche, zum gleichen Zeitpunkt besprochene Vorgabe zu geben, sondern situativ z. B. Maßnahmen für die Wortschatzerweiterung anzubieten. So drängt die beschriebene Hilfestellung auf die Formulierungskompetenz der Kinder, die sie – so Frau Schmidts Ideal – en passant beim freien Schreiben weiterentwickeln. Es fällt auf, dass Schreiben und Spracherwerb für Frau Schmidt keine

---

aufeinander folgenden Phasen sind. Schreiben sei auch mit begrenztem Wortschatz möglich, wenn entsprechende Hilfsmittel zur Verfügung stünden (vgl. Schmidt 2014, Z. 108-133).

### 7.3.3 „Handwerkszeug, damit sie sich gegenseitig korrigieren können“

Die Interviewerin möchte nun wissen, wie Frau Schmidt vorgeht, wenn die Kinder ihre Texte überarbeiten sollen.

UNTERSCHIEDLICH, je nach zeit, die ich zur verfügung habe. also ich versuche schon MAL es wirklich so gründlich zu machen, dass wir hier in der SCHULE es gegenseitig vorlesen in ner kleingruppe und die kinder in ner schreibkonferenz sich dann eben tipps geben, was man verbessern kann. das kann ich aber eigentlich erst so im dritten, vierten schuljahr machen, wenn eben klar is, es gibt handwerkszeug, es gibt n aufbau von ner geschichte, ich kann auf adjektive als wortart jetzt speziell achten oder sowas. also da brauch ICH das handwerkszeug, damit sie sich GEGENSEITIG korrigieren können. ansonsten heißt überarbeitung auch, dass ich manchmal im schnellverfahren, dass ICH drüber schaue, korrigiere die rechtschreibung und mache hier oder da eine ergänzung, da gibts verabredete zeichen, so ne sprechblase zum beispiel, wenn ich da gern noch ne wörtliche rede hätte oder SOWAS, ja? oder unterringelte satzanfänge wens immer derselbe is und dann wissen sie, ok, DA müssen sie nochmal gucken und dann nehmen es sich die kinder nochmal vor und änderns halt ab. meistens im zuge des ABTIPPENS oder ABSCHREIBENS, damit wirs hinterher dann binden können (Schmidt 2014, Z. 183-195).

Ausführliches Überarbeiten sei aus Zeitgründen die Ausnahme und laufe im Idealfall so ab, dass die Kinder sich in Schreibkonferenzen gegenseitig zu Verbesserungen anregten. Voraussetzung für die Schreibkonferenz sei wiederum ein einheitlicher Stand der Klasse in Hinblick auf bestimmte Kriterien wie den Aufbau der Geschichte oder die Verwendung von vielfältigen Adjektiven. Man kann davon ausgehen, dass das beschriebene Schnellverfahren eher die Regel ist, da Frau Schmidt die Alternative als Ausnahme kennzeichnet. In diesem Fall würden die Kinder auf Stellen hingewiesen, die sie noch verbessern können. Die Rechtschreibung korrigiere die Lehrerin entsprechend ihrer Auffassung, dass Rechtschreibung ein getrennter Unterrichtsinhalt ist, selbst. Im Verhältnis zu vorher, als sie Textsortenkriterien noch als einengendes Korsett des Schreibprozesses gewertet hat, fungieren sie hier nun plötzlich als hilfreiches „Handwerkszeug“. Sind die Kriterien bereits erarbeitet, wüssten die Kinder, was sie mit den Verbesserungen anfangen sollen.

Als die Interviewerin wissen möchte, ob bereits ab der zweiten Klasse mit dem *Pfiffikus* gearbeitet werde, antwortet Frau Schmidt:

nee eigentlich erst ab der drei, weil se da einfach auch wirklich erstmal LESEN können müssen und weil se auch erstmal überhaupt merken müssen, ok, man kann 'sagen' und 'sagen', ja? das is eigentlich erst in der drei. (...) TROTZDEM isses so, das muss man auch sagen, ich bin jetzt in der klasse VIER. als ich sie jetzt hab von den ferien schreiben LASSEN, bin ich weit entfernt von so nem aufbau. das macht der EIN oder andere, dass er im hinterkopf hat 'ich kann auch bei ner eigenen geschichte eine struktur im AUFBAU haben'. da isses dann mehr doch dieses ganz persönliche, was ihnen WICHTIG is und was se ausschmücken und was nich. was ich auch legitim finde, ja. also auch da wieder dieses: die sollen einfach selber dran SPAß haben, was zu papier zu bringen. weil ich find immer, wenn sie SPAß dran haben, dann schaffen se halt auch ganz viel, ja (Schmidt 2014, Z. 260-272).

Das Stichwort „Spaß“ sei weiterhin ein wichtiger Punkt, der getrennt von allem anderen verfolgt und aufrechterhalten werden solle. Die textuellen Kriterien, die im Unterricht erarbeitet würden, seien jedoch bei *freien* Schreibanlässen nicht bindend. Wenn die Kinder die Anregungen nicht aufnahmen und nach ihren persönlichen Kriterien entschieden, welche Stellen in der Geschichte sie ausführen und welche nicht, lasse die Lehrerin sie gewähren. Weil sie das persönliche Erleben beim Schreiben und die Freude an diesem Prozess für eine treibende Kraft hält, dann auch besser zu schreiben, dringt sie nicht darauf, dass bestimmte Kriterien eingehalten werden müssen. Dass es eine Diskrepanz gibt zwischen der Kenntnis von konzeptionellen Mitteln und deren Anwendung sieht sie nicht als Mangel, sondern als Zeichen dafür, dass die Schreibfreude, die sie ins Zentrum des Schreibunterrichts stellt, vorhanden ist. So sind für Frau Schmidt die textuellen Kriterien zwar ein Handwerkszeug, aber ein optionales, das nicht der Schreibmotivation im Weg stehen soll.

#### 7.3.4 „Dass ich wirklich wissenschaftlich irgendwas darbieten möchte“

##### *Im Sachunterricht ist das Ziel präzise Information*

Die Interviewerin zeigt Frau Schmidt die Beispielaufgabe (siehe Kapitel 6.3.2). Frau Schmidt fällt sofort ein Beispiel ein: Im Sachunterricht wurde mit den Kindern das Thema Getreide besprochen und die einzelnen Sorten miteinander verglichen. Präzises Beschreiben von Dingen ist für sie eher Bestandteil des „wissenschaftlichen“ Arbeitens im Sachunterricht. Auch diese oder ähnliche Themen (z. B. die genaue Untersuchung von Dingen, die auf einer Wiese wachsen) seien eher im Sachunterricht üblich. Beschreibungen von

---

Getreidesorten oder Ähnliches seien dagegen im Deutschunterricht nicht authentisch und aus dem Kontext gerissen (vgl. Schmidt 2014, Z. 320-336).

ja, also ich würde SO etwas auf jeden fall eigentlich mehr in den sachunterricht mit hineinnehmen und DANN würd ich auch sagen: 'wisst ihr, ihr müsst euch VORSTELLEN, das is wie mit nem LEXIKON. wenn jemand NACHSCHLÄGT über den MARIENKÄFER, dann möchte er MÖGLICHST viele möglichst präzise informationen zu dem marienkäfer' und dann gehört natürlich n bild dazu, dass ich weiß, wie sieht er AUS. und ich mein, DANN wäre sowas natürlich ziemlich spannend auch die kinder sowas mal machen zu LASSEN und der andere muss es zeichnen, um eben zu sehen, habe ich genau genug beschrieben oder war ich da NICH präzise genug. aber das ist für mich n ganz anderer bereich, weil das ZIEL n ganz anderes is. Da gehts ja nicht um den umgang mit der SPRACHE als, wie soll ich sagen, als SPRACHERWEITERUNG, sondern es geht ja mehr darum, dass ich lerne, genau hinzuschauen und genau zu beschreiben, damit andere genau verstehen können. also das is ja nochmal eine ganz andere qualifikation, die dahinter steckt eigentlich (Schmidt 2014, Z. 336-348).

Die Platzierung eines solchen Themas im Deutschunterricht leuchte ihr nicht ein. Was die Beschreibung im Sachunterricht anrege, sei dagegen die Fähigkeit, genau zu beobachten und das Beobachtete so zu beschreiben, dass der Leser es nachvollziehen kann. Was sie anspricht, sind Fertigkeiten, die zum Schreiben von Sachtexten dazugehören. Für sie sind Schreibfertigkeiten im engeren Sinne diejenigen Fertigkeiten, die sich unmittelbar auf Sprache als Werkzeug beziehen. Wie sehr das Beschreiben im Sachunterricht auch in den Bereich Schreiben hineinwirkt, ist ihr selbst gar nicht bewusst. Dabei nennt sie, ähnlich wie beim Geschichtschreiben, eine Textsorte als Vorbild: Die Kinder sollten sich vorstellen, wie ein Lexikonartikel geschrieben wird. Er enthalte präzise Informationen, die dem Leser möglichst genau vermittelt werden müssten. Als Selbstkontrolle, ob die nötige Präzision bei der Beschreibung erreicht wurde, hält sie die Beispielaufgabe für eine geeignete Anregung.

Die Interviewerin fragt im Anschluss, welche Rolle Texte wie Beschreibungen, Steckbriefe u.ä. im Sachunterricht spielen (vgl. Schmidt 2014, Z. 350 f.). Frau Schmidt antwortet, dass das abhängig von den behandelten Themen sei. Es wird deutlich, dass die Produktion von Texten im Sachunterricht der allgemeinen Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten und weiterzugeben, untergeordnet ist. In diesem Komplex ist das Texteschreiben eines von vielen Mitteln. Es wird auch deutlich, dass die Kinder im Sachunterricht unwillkürlich mit Sachbeschreibungen in Berührung kommen. Sie beschreibt als Beispiel ein Spiel:

---

das HÄNGT an den themen, das muss ich also ganz klar sagen. thema wiese würde ich sowas auf jeden fall MACHEN. oder ich hab sowas zum beispiel mal gemacht mit ner/ mit dem dem element erde, da ham wir/ hatte ICH ne kartei hergestellt mit STEINEN, wo eben genaue steinbeschreibungen waren und die mussten sie in gewisser weise dann wieder erkennen, bei nem memory oder bei den materialien, die zur verfügung standen. wo quasi auch nich gefordert war, das zu FORMULIEREN, sondern das zunächst mal so SPIELEN zu können, indem ich das lese, die memorykarte und kann zu sortieren: 'ok, jetzt hab ich die andere passende memorykarte AUFGEDECKT'. was ICH unheimlich gerne mache is, dass ich grade aus so nem zusammenhang heraus zum beispiel mit den kindern SPIELE erfinde. dass ich eben genau sowas nehme und sage, 'mensch kommt, jetzt sind wir hier durch, jetzt basteln wir uns n SPIEL zu dem thema und wie könnte das aussehen, ja?'. und da müssen sie ja dann sowas MACHEN, damit man eben bei nem memory zum beispiel das bild mit dem text ZUSAMMEN kriegt. also DA würd ich sowas dann eher machen (Schmidt 2014, Z. 353-365).

Das Memoryspiel ziele nicht auf die Herstellung eines informativen Textes ab, sondern darauf, präzise Informationen zu lesen und zu verarbeiten und dann wiederum dem richtigen Bild zuzuordnen. Was eine Beschreibung erfordert, werde so situativ gelernt, wenn die Beschreibung direkt an einen Leser, z. B. die Klasse gerichtet sei.

dann würd ich das EHER an sowas hängen und würde sagen: 'mensch, jetzt bringt mal jeder sein LIEBLINGSREZEPT morgen mit. schreibt das mal AUF und wir kochen vielleicht mal irgendwas NACH oder so. also DA wäre dieser GANZE bereich beschreibung und ABLÄUFE und sowas finde ich immer im deutschunterricht sehr langweilig und finds im sachunterricht viel spannender, weil es für die kinder einen sinn ergibt (Schmidt 2014, Z. 374-378).

Die Interviewerin möchte noch einmal explizit wissen, ob dann auch bestimmte Textsortenmerkmale thematisiert werden (vgl. Schmidt 2014, Z. 413 ff.).

---

also da würd ich jetzt SPONTAN, wenn ich sagen würde, ich würde jetzt ne blume beschreiben, thema 'wiese' oder irgendwas, dann würd ich eben zu dem kind SAGEN: 'schau doch mal, wie die blume AUFGEBAUT is. und zu jedem TEIL der blume kannst eigentlich was SAGEN. also hast ne BLÜTE. guck mal, sieht DIE blüte genauso aus, wie DIE blüte und wie DIE blüte?' und dann würd ich mit dem kind am OBJEKT schauen, wo sind denn die UNTERSCHIEDE und würde DANN sagen: 'ok, wie beschreibste denn jetzt DIESE blüte? hatse SCHMALE blätter, breite blätter, gelbe, rote, grüne was weiß ich. hatse härenchen am stängel oder eben keine, wie beim gänseblümchen'. also durch diesen UMGANG auch mit ORIGINALEN im sachunterricht lernen die kinder eigentlich AUTOMATISCH auch, wo man drauf gucken kann und wenn ich weiß, worin sich was unterscheidet, dann kann ich natürlich auch wiederum beschreiben. also da glaube ich wird KEINEM kind dann klar sein, in DEM augenblick, dass ich eigentlich deutschunterricht thema BESCHREIBUNG grade mit ihnen mache, sondern da hats n ganz anderen HINTERGRUND, ja? also. da isses dann nicht das schreiben um des SCHREIBENS willen, wie zum beispiel eben vorher, wenn ich meine erlebnisse aufschreibe oder so, sondern da gehts ja mehr drum, dass ich wirklich wissenschaftlich irgendwas darbieten möchte. genauso wie bei jeder präsentation in jeder projektwoche, dass ich sage, ich möcht ja, dass der ZUSCHAUER durch unseren regenwald hier geht und sich INFORMATIONEN sammelt. wie kann ich das darbringen? also das is zweckgebunden und damit was ganz anderes. wengleichs alles bereich schriftsprache is (Schmidt 2014, Z. 418-436).

Anders als bei narrativen Texten würden für Beschreibungen keine Kriterien erarbeitet und festgehalten. Welche Merkmale eine Beschreibung hat, erführen die Kinder direkt aus der Situation heraus, da die Beschreibung im Sachunterricht nicht wie im Deutschunterricht losgelöst von ihrer Funktion aufträten, sondern allein in ihrer Anwendung. An einer früheren Stelle im Interview schildert Frau Schmidt das Beispiel eines von Schülern geschriebenen Kochrezeptes. Wenn die Schüler im Rahmen eines Ernährungsprojektes nach einem Rezept kochten, das unvollständig sei, könne eben nicht gekocht werden (vgl. Schmidt 2014, Z. 322-332). Dass in einer Beschreibung nur wahre Fakten ihren Platz haben und dass keine wichtigen Details ausgelassen werden dürfen, dass keine Wertung darin enthalten sein darf, das erführen sie durch konkrete situative Hilfestellungen durch die Lehrerin (vgl. Schmidt 2014, Z. 369-392).

Aus dem oben genannten Grund habe sich nicht nur diese Lehrerin, sondern alle Kollegen des gleichen Jahrgangs entschieden, bestimmte Themen aus dem Deutschunterricht in den Sachunterricht verlagern, die z. B. im *Lola*-Themenheft durchaus als Deutschthemen verankert sind. So werde beispielsweise der Lernwortschatz häufig im Sachunterricht vertieft, wo er gleichzeitig auch sinnvolle Anwendung in den jeweiligen Themenfeldern findet und nicht aus dem Kontext gerissen ist. Vokabular, das gelernt werden müsse, gebe



---

an dieser Schule das jeweilige Thema des Sachunterrichts vor (vgl. Schmidt 2014, Z. 344-360).

### *Zeitungsprojekt*

Abgesehen davon bietet das Zeitungsprojekt der Schule, an der Frau Schmidt unterrichtet, die Möglichkeit und auch die Notwendigkeit, sich mit Zeitungstextsorten auseinander zu setzen und deren Merkmale zu bestimmen. So lernten die Kinder in dem Projekt bereits Berichte, Reportagen und Interviews kennen.

da in diesem zeitungsding stecken ganz VIELE Sachen drin. dass man dann eben auch mal schaut, bericht kurz und knapp und das selber als REPORTAGE, wie is denn da der unterschied, ja? so (Schmidt 2014, Z. 455-457).

Das Zeitungsprojekt kennzeichnet Frau Schmidt als Ausnahme. Es finde in der vierten Klasse statt. Sie beschreibt das Vorgehen: Die Klasse bekomme eine Tageszeitung geliefert. Feste Lesezeiten seien für das Lesen der Zeitung vorgesehen. Die Kinder verfassten daraufhin selbst mithilfe der Lehrerin eine Reportage über ihren Klassenausflug, der dann auch veröffentlicht werde – ein Schritt, den Frau Schmidt ausdrücklich als motivierend kennzeichnet. Außerdem werde die Zeitung als Informationsquelle genutzt, indem die Kinder ein bestimmtes Thema besonders beobachteten und anschließend die gesammelten Informationen „in irgendeiner Form darstellen und auswerten“. Die „vielen Sachen“, die in „diesem Zeitungsding stecken“ beziehen sich also erstens auf Merkmale von Zeitungstexten. An den authentischen Texten hätten die Kinder Material, rezeptiv zu erfahren, wie man bestimmte Texte schreibt. Außerdem rege es durch die Möglichkeit zur Veröffentlichung dazu an, selbst solche Texte zu schreiben. Hinzu komme die Zeitung als Quelle von Information über bestimmte Sachthemen. Daran anknüpfend lernten die Kinder, diese Informationen zu bündeln und zu präsentieren (vgl. Schmidt 2014, Z. 383-401). Das Projekt ist kein Beispiel für den Schulalltag. Es zeigt jedoch, was im Grundschulschreibunterricht bereits mit den Kindern der vierten Klasse möglich ist, wie vielfältig Erfahrungen mit informativen Texten schon sein können. Da dieses Projekt den Sachunterricht begleitet, wirken die Darstellungen von Frau Schmidt so, als ob in diesem Bereich bereits vielfältige Sachtexterfahrungen sowohl rezeptiver als auch produktiver Art angebahnt werden.

Die Grundschullehrerin räumt zwar ein, dass es den Kindern schwerfalle, eine Reportage selbst zu schreiben (vgl. Schmidt 2014, Z. 402-415). Wenn wie im Beispiel genannt, die

---

Kinder im Vorfeld die Texte untersuchen und eine Übersicht über die Merkmale von Interview, Reportage und Bericht erarbeiten, sei die Freude am Lernen größer, als wenn es losgelöst im Deutschunterricht thematisiert würde.

### *Bericht und Protokoll*

Im Folgenden geht Frau Schmidt noch auf zwei weitere Textformen ein, die im Deutschunterricht eine Rolle spielen.

während beim BERICHT: kurz und knapp, eine überschrift und höchstens so VIEL (zeigt mit den fingern kurzen text), da kann mans dann ganz gut eigentlich so (..) rausarbeiten. macht natürlich viel MEHR spaß, als wenn ich das im DEUTSCHBUCH habe [...] (Schmidt 2014, Z. 469-472).

Bei der Schilderung eines Briefprojekts (siehe 7.3.5) fallen Frau Schmidt noch andere Schreibanlässe ein, die sie in den Schulalltag einflechte. So nehme sie den wöchentlichen Erzählkreis zum Anlass, die Kinder ein Protokoll schreiben zu lassen. Sie halte die Kinder dazu an, aufzupassen, was die anderen Schüler sagen und das in Stichworten festzuhalten. Jedes Kind solle einmal ein Protokoll schreiben. Nicht formale Aspekte stünden im Vordergrund, sondern dass die Kinder ihre Stichworte so genau wählten, dass sie hinterher noch wissen, was im Erzählkreis gesagt wurde (vgl. Schmidt 2014, Z. 557-566). Eine weitere Gelegenheit zum Texteschreiben sei der Sachunterricht, in dem sie versuche, je nach Gelegenheit eine Versuchsanordnung beschreiben zu lassen. Da hier aber nicht im Vordergrund stehe, dass ein Ganztext entstehe, hänge die Beschreibung davon ab, ob sie gerade in das Programm des Sachunterrichts passe (vgl. Schmidt 2014, Z. 472-483).

### 7.3.5 „Woher haben die eigentlich im schmutzigen Wald dieses weiße Papier?“

Frau Schmidt beschreibt ein Projekt, mit dem sie die Kinder im vergangenen Schuljahr zum Briefeschreiben angeregt habe. Die Kinder hätten an eine von einem Schulbuchverlag fingierte Familie, die im Wald lebt, per Brief Fragen richten können.<sup>44</sup> Diese Briefe seien in einen Briefkasten im Klassenraum geworfen worden. Die Kinder hätten vom

---

<sup>44</sup> (Baudendistel/Dreier-Kuzuhara 2012); (Winzen/Altegoer 2008).

---

ersten bis ins vierte Schuljahr hinein nicht erfahren, dass die Lehrerin hinter den Antwortbriefen von der fiktionalen Familie steckte:

und denen konnte man briefe schreiben und die ham die kinder in den briefkasten geworfen und der RABE dieser familie hat die hier tatsächlich in der schule abgeholt und den sieht man manchmal auch überm schulhof kreisen. und dann hab ich die natürlich beantwortet. und staubbeschmiert kamen diese briefumschläge dann bei MIR an und dann kommen natürlich je älter sie werden, richtung ZWEITES schuljahr [...] die frage so: 'woher haben die eigentlich im schmutzigen WALD dieses weiße PAPIER?' steht dann zum beispiel mal in ein so nem brief und dann muss ich mir beim antworten natürlich alles mögliche ÜBERLEGEN (lacht) [...] so nach und nach merken sie dann SCHON oder VERMUTEN sie, dass ich so dahinter stecke und ende der vier kriegen sie von uns immer ein/ [...] früher habe ichs halt für MICH gesammelt für die kinder und habe ihnen ende der klasse vier quasi ihre GANZEN geschriebenen WERKE dann ausgehändigt. und da sind auch die tobi-briefe ausm ersten SCHULJAHR drin und da kam halt spätestens so 'wieso hast denn DU die?' (lachen). [...] wo sie dann eben auch gemerkt haben eigentlich ihre eigene schreibentwicklung und das ist wie bei den wochenendgeschichte im ERSTEN schuljahr, da sind sie so STOLZ, dass sie einfach diese FREUDE am schreiben weitertragen und das is MIR eigentlich das absolut wichtigste, dass diese freude am schreiben haben, ja. und dann ham wir natürlich das ersetzt mit den tobis auch irgendwann auch mit nem klassenbriefkasten, wo einfach jeder sein/ und der steht auch immer noch hier, wo se dann auch immer mal SICH briefe schreiben [...] (Schmidt 2014, Z. 516-542).

Durch die Tobi-Briefe wird eine authentische, aber kindgerechte Situation inszeniert, in der die Kinder die unmittelbare Wirkung ihrer Briefe sehen, indem sie Antworten erhalten, das Briefeschreiben also als Möglichkeit benutzen, mit anderen in Kontakt zu treten und etwas über sie zu erfahren. Dabei ist die Authentizität für Frau Schmidt ein wichtiger Aspekt: Sie versucht Erklärungen für die Fragen der Kinder zu finden, um die fiktive Situation aufrecht zu erhalten. Die Familie habe einen Raben, der die Briefe hole und den man sogar sehen könne. Sie drückt das aus, als wäre es eine Tatsache, um zu verdeutlichen, wie die Erstklässler in die Fantasiausituation hineinversetzt werden. Es gehe dabei darum, mit einer für Kinder interessanten, sie neugierig machenden Geschichte ein möglichst wasserdichtes Szenario zu inszenieren, damit sie das Gefühl bekommen, echte Briefe für reale Adressaten zu schreiben. Die Spekulation darüber, ob nicht doch die Lehrerin dahinterstecke, scheine die Kinder weiter anzuspornen, es wirke nicht demotivierend, wenn dieser Verdacht aufkommt, sondern rege sie zum Hinterfragen an. Neben dem Stichwort *Authentizität* spiele hier auch wieder die Veröffentlichung eine Rolle. Diese Briefe könnten die Kinder später lesen und als ihr eigenes Schreibwerk betrachten. In der Auswahl von Texten, die sie ab Schuljahr eins geschrieben haben, vollzögen die Kinder ihre Schreibentwicklung nach: Die Lehrerin gebraucht den Terminus als zunehmende

---

Entwicklung der Schreibfähigkeiten. Die eigenen Fortschritte zu sehen, regt nach ihrer Vorstellung die Kinder weiter dazu an, zu schreiben, da die Bemühung als zielführend gesehen werde. Zu diesem mehrfach hervorgehobenen Aspekt trügen die Briefesammlungen genauso bei wie die Geschichten. Das Spiel mit dem Medium Brief werde später überführt in einen Klassenbriefkasten. Die Kinder benutzten im Schulalltag dann den Brief, um sich gegenüber Mitschülern zu artikulieren. Hinzu kämen die Weihnachtsbriefe, in denen die Kinder sich gegenseitig freundliche Dinge schrieben.

Das Schreiben als Mittel der Mitteilung gegenüber anderen erfordere gewisse Regeln. Es sei auch Anlass, den Kindern nahezu legen, sich freundlich gegenüber anderen zu verhalten. Dies kennzeichnet sie als den zentralen Aspekt, den sie bei Briefen und auch im Klassentagebuch berücksichtigt sehen will. Nebenbei wird hier noch das Klassentagebuch als Schreibgelegenheit genannt, das ebenfalls dazu diene, sich den anderen Kindern mitzuteilen. Auch hier seien nicht die textuellen Kompetenzen wichtig, sondern Regeln des gemeinschaftlichen Umgangs (vgl. Schmidt 2014, Z. 544-557).

---

### 7.3.6 „Aus Freude und zur Freude anderer zu schreiben“

Die Interviewerin fragt nun nach den Zielen, die sich Frau Schmidt für das Geschichtens Schreiben bis zum Ende der vierten Klasse setzt (vgl. Schmidt 2014, Z. 274-277).

naja, eigentlich MÖCHT ich gerne, dass sie in der lage sind erstens mal bestimmte textsorten zu verbinden im kopf mit bestimmten kriterien, die diese textsorten ER-FÜLLEN müssen und dass sie auch wissen 'ok, wenn ich n bericht schreiben muss, dann muss ichs kurz und knapp und im präteritum machen und fertig'. dann hätte ich gerne, dass sie vom WORTSCHATZ her in der lage sind abwechslungsreich zu schreiben und das is halt sehr UNTERSCHIEDLICH bei den kindern, je nach ihrer GANZ persönlichen und individuellen entwicklung, aber die dies eben NICHT von sich aus KÖNNEN, da WÜNSCHE ich mir, dass sie wirklich verinnerlicht haben, dass man sich da auch HELFEN kann mit so nem buch, wie dem pfiffikus. dann möchte ich EIGENTLICH auch, dass sie automatisiert in geschichten, DIE sie verfassen auch wörtliche rede EINSETZEN und verschiedene ´satzanfänge, also dass man das nich immer erst im schritt des überarbeitens macht, sondern dass man eigentlich beim schreiben auch die satzanfänge mal abwechselt oder solche geschichten. und dann hoff ich natürlich auch, dass ich sie ein bisschen dazu VERLOCKEN kann, fantasievoll zu schreiben, ja? das versuchen wir immer mal so auch mit einer angefangenen geschichte, die wir erzählen und sie müssen se WEITERSCHREIBEN zum beispiel oder solche sachen, wo man einfach auch wirklich ein bisschen rauskitzelt und sie spinnen lässt einfach. ja, das is ja auch, dass das nicht alles nur schemata sind, sondern dass es wirklich auch/ (Schmidt 2014, Z. 278-294).

Frau Schmidt stellt die Ziele ihres Schreibunterrichts zunächst knapp und präzise dar. Es fällt auf, dass sie diese Ziele bewusst und entschieden darstellt. Die Kinder sollten Kriterien bestimmter Textsorten kennen, über einen abwechslungsreichen Wortschatz verfügen, damit sie sich abwechslungsreich ausdrücken könnten, und dabei auf die angebotenen Nachschlagwerke selbstständig zurückgreifen. Auch Stilmittel wie die wörtliche Rede oder unterschiedliche Satzanfänge sollten sie „automatisiert“ einsetzen. Nicht zuletzt stellt sie noch einmal heraus, dass es ihr wichtig sei, die Kinder anzuregen, sich ihrer Fantasie zu bedienen, dass Schreiben nicht nur Schemata, sondern als künstlerisches Ausdrucksmittel auch der eigenen Intention folge.

---

für die GRUNDSCHULE find ich die EIGENEN sachen am wichtigsten, weil die kinder einfach dieses/ das fördert total das miteinander und weil dieses VONEINANDER lernen in der grundschule ja noch so unheimlich viel raum einnimmt und an ner eigenen geschichte ARBEITEN sie einfach auch am liebsten. also wenn sie dann von anderen gesagt kriegen: 'mach doch das noch oder mach doch das noch' und hinterher KLINGT das alles viel besser und s BETRIFFT mich, dann hab ich da ne ganz andere MOTIVATION dran zu gehen. und ob ich nun den bericht kurz und knapp und sachlich mache, das machen sie später ja eh noch auch in den weiterführenden schulen zur genüge, ja. während das andere finde ich später n bisschen zu kurz kommt. auch dieses eigene fantasiehaben und einfach wirklich mal aus FREUDE und ZUR freude anderer zu schreiben, das is für MICH eigentlich so dieses/ (...). oder auch dieses mitteilen, ne? also ich möchte MICH mitteilen in irgendner form und das muss ich eben so verpacken, dass es der, dem ichs schreibe auch VERSTEHT. das umfasst vielleicht mehr, als die eigene geschichte, das is eben dann auch der BRIEF oder ich teile über meine erlebnisse mit oder ich ja? also diese/ dieser blickwinkel vielleicht. kann bei anderen kollegen ganz anders sein. aber das is für MICH ganz wichtig (Schmidt 2014, Z. 575-589).

Nachdem im Interview mit Frau Schmidt auch wiederholt von informativen Texten die Rede war, die die Kinder rezipieren, aber auch produzieren, von Briefen und dezidierten Textsortenkriterien, ist diese Zusammenfassung besonders aufschlussreich: Der *Schwerpunkt* beim Schreiben im Deutschunterricht liege doch auf den Geschichten. Entsprechend der Eingangsphase, wo Frau Schmidt die Individualität des Schreibproduktes, die Freude am eigenen Text in den Vordergrund gestellt hat, bilanziert sie hier noch einmal, dass es dieser Aspekt sei, den die Grundschule den Kindern mitgeben könne. Die Stichworte „miteinander“ und „voneinander Lernen“ sind nicht nur übergeordnete pädagogische Leitlinien der Grundschule, für die das Schreiben unter anderem ein Vehikel ist, sondern wirken für Frau Schmidt auch positiv auf den Schreiberwerb. Die Anregung durch Mitschüler motiviere viel stärker als die Orientierung an Normen. Der spezielle Bildungsauftrag der Grundschule besteht aus Sicht dieser Lehrerin genau in diesen Aspekten. Somit solle auch dieses grundschulspezifische Lernziel im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Die Merkmale eines Berichtes dagegen würden im Gymnasium genug eingeübt, der gemeinsame Lernweg dagegen gerate dort jedoch ins Hintertreffen. Die Grundschule zeichne sich vor anderen Lernorten dadurch aus, dass *freies Schreiben* hier möglich sei. Das „Mitteilen“ lasse sich auch in anderen Textsorten wie dem Brief praktizieren.

---

### 7.3.7 Zusammenfassung

Es folgt eine Zusammenfassung der Vorstellungen und Überzeugungen von Frau Schmidt.

#### *Freude am Schreiben*

Wesentliches Ziel des Schreibunterrichts ist für Frau Schmidt die Freude am Schreiben. Diese Freude am Schreiben will sie von Anfang an fördern. Normative Kriterien von außen vorzugeben, sieht sie als „Gängelung“ an, die die Schreibfreude erstickt. Ein Vehikel, die Schreibfreude von Anfang an zu erzeugen und aufrecht zu erhalten, ist für Frau Schmidt die Veröffentlichung der Schülertexte. Durch die zu Büchern gebundenen eigenen Texte erfahren die Kinder von Beginn an ihr Schreiben als zielgerichteten und auf ein Textprodukt hin orientierten Prozess. Die Rechtschreibung fließt nicht in die Beurteilung der Texte ein. Eine Beurteilung der Rechtschreibung ist aus Sicht von Frau Schmidt der Schreibfreude abträglich. Das Schreiben von Geschichten für ein gebundenes Buch, das im Klassenraum gelesen werden kann, ist das Ziel, das die Anstrengungen des Schreib- und Überarbeitungsprozesses belohnt. Bereits ab der ersten Klasse, wenn die Kinder mithilfe der Anlauttabelle zunächst einzelne Wörter aufschreiben, soll Schreiben als Mitteilungsmöglichkeit erfahren werden.

#### *Freies und angeleitetes Schreiben stehen sich gegenüber*

Hilfestellungen und Anregungen knüpfen anfangs am jeweiligen Stand der Kinder an. Dabei stehen sich freie Schreibprozesse ohne Anleitung durch die Lehrerin in der ersten und zweiten Klasse und Schreiben nach bestimmten erlernten Kriterien in den beiden darauffolgenden Klassen gegenüber. Während Frau Schmidt anfangs das Schreiben nach Kriterien als eine Art Korsett kennzeichnet, das die Kinder in ihrem freien Schreiben einengt, werden dieselben Kriterien später im Interview als Handwerkszeug und Hilfsmittel in den Blick genommen. Gerade in Bezug auf die Revision sind für sie einheitlich im Unterricht besprochene Kriterien von Bedeutung. In Bezug auf die Rolle, die die Rechtschreibung in Revisionsprozessen spielt, ist Frau Schmidt entschieden: Eine *Korrektur der Rechtschreibung* während des Texteschreibens hält Frau Schmidt konsequent für eine „Gängelung“, die nicht aus dem gesondert stattfindenden Rechtschreibunterricht in den Schreibunterricht hineinwirken soll. Für die Veröffentlichung der Schülertexte in

---

den Büchern, die im Klassenzimmer ausliegen, nimmt die Lehrerin die Rechtschreibkorrekturen selbst vor, damit die Kinder sich auf inhaltliche Aspekte konzentrieren können.

### *Schreiben von Sachtexten im Sachunterricht*

Das Schreiben von Sachtexten findet bei Frau Schmidt hauptsächlich im Sachunterricht statt. Hier ist dann das Ziel weniger der Schreibprozess mit seinen Arbeitsschritten und das Schreibprodukt mit seinen Merkmalen, sondern das präzise Beobachten von Gegenständen und Vorgängen und deren nachvollziehbare Beschreibung. Dementsprechend findet der Umgang mit informativen Texten auch statt. Statt vollständigen Texten reichen Stichpunkte aus, es werden Spiele entworfen etc. Der Schwerpunkt des Schreibens im Deutschunterricht sind narrative Texte. Daneben ist ihr wichtig, dass jedes Kind einmal ein Protokoll geschrieben hat und am Ende der vierten Klasse die wichtigsten Textsortenmerkmale nicht nur von Geschichten, sondern auch von Berichten etc. kennt. Briefeschreiben als Mittel, sich mitzuteilen, findet von der ersten Klasse an situativ Eingang in den Unterricht, immer wenn der Schulalltag Situationen bietet. Daneben betont sie jedoch wiederholt: Das wesentliche Ziel ist die Schreibfreude, das Kreative, da sie der Überzeugung ist, dass die Grundschule hier auch die besten Möglichkeiten bieten kann, während in den weiterführenden Schulen andere Ziele im Vordergrund stehen.

## 7.4 Einzelfalldarstellung Frau Dahl – Grundschullehrerin

Frau Dahl unterrichtet an Grundschule D. Sie ist zwischen 45 und 50 Jahre alt. Das Referendariat hat sie in Hessen absolviert. Sie hat die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch studiert, unterrichtet jedoch, wie an der Grundschule üblich, alle Fächer. Sie besitzt eine Berufserfahrung von 20 bis 30 Jahren und hat bereits fünf Klassendurchgänge von der Einschulung bis zum Ende der Grundschulzeit unterrichtet. Das Interview fand bei ihr zuhause statt. Die Atmosphäre war entspannt und freundlich.



### 7.4.1 Eingangssequenz

(...) also dass is ähm/ das is nochmal losgelöst von dem restlichen deutschunterricht, ja, diese FORMALEN kriterien fallen erstmal hinten/ hinten WEG. rechtschreibung und grammatik. also grammatik nur das, was an sprachwissen da ist, aber das is jetzt wirklich so eingebaut, was wir im unterricht behandelt haben, das is erstmal ZWEITRANGIG. WAS geschrieben wird is dann eher so, dass die gedanken aufgeschrieben werden. das is jetzt noch nich so, dass man das wirklich als reine schriftsp/dass man das so als SCHRIFTSPRACHE (.) nennen kann. Ne, das is den kindern noch nich so bewusst, dass sie da wirklich n TEXT verfassen. eigentlich is es so dass sie anfangen ERZÄHLTES aufzuschreiben. merkt man besonders dann, wenn es darum geht, dass auf zeiten zu achten sin/ also wenn dann die formalen kriterien dazukommen, ne? und "schreib in einer Zeit" und dass sie da totale schwierigkeiten HABEN, indem sie dann einfach drauf achten müssen: "hier ich hab jetzt nur noch im präteritum zu schreiben und darf nich das perfekt benutzen" was sie ja eigentlich mit der sprache benutzen. das sind so zw/so stränge, die nich ZUSAMMENLAUFEN. und das hat man auch bis ende der vierten eigentlich nich hingekriegt, dass man dann einfach SO schreiben kann, dass es wirklich auch (..) als text (..) von vornherein stehen kann. das is IMMER wieder zu überarbeiten und zwar zwei, drei mal bis es eigentlich so is, dass man sagen kann, das kannst du jetzt stehen lassen. (..) außerdem is es so, dass ähm es da gewaltige unterschiede gibt. manche können schreiben und schreiben und verlieren sich dann in ihrem text. oder schmücken den ganz toll aus und HABEN eigentlich schon so ne/so n GEFÜHL dafür, wie man n text aufbaut. wie man ihn INTERESSANT gestaltet, ABWECHSLUNGSREICH. auch so n guten LES-FLUSS reinbekommt. und andere schreiben drei, vier sätze und das WARS. und da is eigentlich auch kaum noch mehr rauszuholen. mit allen arbeiten, die man dann MACHT, cluster oder sonst, also das fällt ihnen unheimlich schwierig/ schwer nochmal diesen text AUCH aufzuarbeiten oder zu gestalten und dann is es auch immer nochmal so n bisschen man liest das, es is aber AUFGESETZT. ja, da is dann vielleicht n adjektiv dazugesetzt, aber dass es sich wirklich so n bisschen, dass sie da einen spielerischen umgang haben, kann man nich wirklich sagen. und vornehmlich is es bei jungs so, wenn ich das mal so (.) BEHAUPTEN darf/ die sind eher so (lacht) (..) mädchen mädchen können können mehr AUSGESTALTEN, ja. die sind irgendwie/ vielleicht ham se auch n bisschen mehr RUHE, das weiß ich nich genau und die jungs sind schon n bisschen direkter. die sagen eigentlich: "ich bin da hingegangen und dann gabs das und das und dann bin ich wieder nachhause gegangen", so. (lacht) aber icch wills jetzt nich generalisieren. es is nur so, dass ich bei jungs oft das problem habe, wie krieg ich denn da noch n bisschen was interessantes rein. wie können ses ausgestalten, wie können ses besser BESCHREIBEN (..) ja (Dahl 2014, Z. 7-40).

Frau Dahl beginnt mit einer Definition des Schreibunterrichts. Der Schreibunterricht ist zunächst ein eigener Unterrichtsbereich, der Grammatik, Rechtschreibung und „formale Kriterien“ nicht beinhaltet und in dem noch keine Anleitung durch die Lehrerin erfolgt. Sie unterscheidet zwischen *mündlichem* Erzählen, das verschriftlicht wird, und *genuin schriftlichem* Erzählen. Bei den Kindern finde zunächst Übertragung ihres mündlichen Erzählens in ein anderes Medium statt. Die besondere Qualität eines *Textes* mit seinen

---

eigenen kommunikativen Anforderungen sei den Kindern noch nicht bewusst. Aus diesem Grund akzeptiere Frau Dahl auch, dass die Kinder keine „Schriftsprache“ verwenden. Dies sei in dem Moment offensichtlich, in dem die Kinder dazu angehalten seien, bestimmte Regeln einzuhalten, die nicht für den mündlichen Ausdruck, sondern für das schriftliche Erzählen gelten. Die Anweisung, in einem bestimmten Erzähltempo zu schreiben, bereite ihnen Probleme, da sie gegen die Gewohnheit des mündlichen Erzählens handeln müssten. Während die typische Erzählzeit im Mündlichen das Perfekt sei, müssten sie sich nun an die konsequente Benutzung des Präteritums gewöhnen. Wer mündlich erzählen könne, der könne damit nicht automatisch auch Geschichten schreiben. Auch am Ende der Grundschulzeit sei diese Entwicklung noch nicht abgeschlossen: Texte müssen mehrmals überarbeitet werden, weil die Kinder das angemessene Sprachregister und die Regeln des Texteschreibens noch nicht automatisch abrufen könnten.

Bei der Bewältigung dieser Grundschwierigkeit, dass Kinder den Text als eigenständiges Konstrukt begreifen lernen müssen, bemerkt Frau Dahl „gewaltige Unterschiede“. Diejenigen Kinder, die durch sehr kurze Texte auffallen, sind aus ihrer Sicht auch schwer dazu anzuhalten, längere, ausgeschmückte Texte zu schreiben. Man gebe mit der Zeit den Kindern Hilfestellungen, die die Ausgestaltung des Textes unterstützen sollen (sie nennt hier beispielhaft die Ideenfindung mittels Cluster). Diese Kinder setzten zwar die Anregungen um, diese wirkten jedoch hölzern und unpassend. Dieses fehlende Gefühl für die Wahl angemessener Mittel, das mechanische Umsetzen von Gestaltungsmitteln, sei besonders bei den Jungen festzustellen. Diese Beobachtung formuliert Frau Dahl vorsichtig. Sie vermutet, dass die Mädchen mehr Zeit und Muße hätten, sich der Ausgestaltung der Texte zu widmen. Die Jungen dagegen würden direkt und ohne Umschweife mitteilen, was passiert ist.

Es zeigt sich in der Eingangssequenz, dass Frau Dahl Wert auf die sinnvolle Anwendung von textuellen Mitteln legt. Gutes Erzählen kann aus ihrer Sicht zwar in der Schule unterstützt werden, doch sehe man Unterschiede zwischen Kindern, die ein Gefühl für das Schreiben von Geschichten hätten und Kindern, die normative Vorgaben hölzern umsetzen. Die Hilfestellungen, die man diesen Kindern gebe, würden oft nicht auf fruchtbaren Boden fallen. Es ist zu vermuten, dass sie nicht glaubt, dass Textarbeit in allen Fällen wirkt und dass sie dennoch bemüht ist, daran zu arbeiten und zu erreichen, dass die Kinder den Sinn der Kriterien erfassen und ein Gefühl für einen guten Text entwickeln.

#### 7.4.2 „Dieses Eigene geht in den Hintergrund“

##### *Der Deutschunterricht zielt auf überprüfbare Ergebnisse*

Im Folgenden zeigt sich, dass Frau Dahl mit ihrer Auffassung von einem sinnvollen Schreibunterricht auf das didaktische Konzept ihrer Schule prallt. Die Interviewerin möchte wissen, welche Hilfestellungen Frau Dahl für Kinder, die sich mit der Ausgestaltung ihres Textes schwertun, anbietet (vgl. Dahl 2014, Z. 41 f.).

es gibt dann schon möglichkeiten, das zu THEMATISIEREN. ne, also so personenbeschreibung oder so, das is/also diese richtung gibt es oder man kann natürlich auch dieses eher so n brainstorming machen. da gibts irgendwie verschiedene/ gibts ja dieses clu/ cluster heißt das glaub ich, dass dann ja/dass man dann zusammen einfach solche handlungsstränge mal aufbaut und guckt, was kann da noch rein oder dass sie sich einfach ne, also so tafelbilder entwirft. DA gibts die möglichkeit und da gibts DIE möglichkeit und was kann DA noch eingebaut werden oder DA? also das is, dass man son bisschen auf UMWEGEN diese geschichte gestaltet vielleicht. das gibts und dann eben so formale sachen, wie, ich weiß auch nich. hier sowas, ja? geschickt formulieren, dass man da zig übungen einsetzt, ja. das sind dann/ da kann man dann auch locker ne woche zubringen. also das is schon SO, dass dieser schreibunterricht auch AUSGEBAUT werden kann EIGENTLICH. aber die zeit fehlt (...) (Dahl 2014, Z. 45-55).

Frau Dahl räumt ein, dass es für die schwächeren Schreiber Materialien gebe, sie zu unterstützen. Dazu gehöre der gemeinsame Ausbau der Ideen und des roten Fadens. Als sie auf die Textsorte Personenbeschreibung zu sprechen kommt, zeigt sie der Interviewerin ein Arbeitsblatt, das Eckdaten vorgibt, die man zur Beschreibung einer Person braucht (Abbildung 8). Ein Raster für den Aufbau des Textes solle den Kindern helfen, ihren Text zu strukturieren. Sie zeigt der Interviewerin außerdem ein Arbeitsblatt zum abwechslungsreichen Formulieren. Das Schreiben wird also unterstützt durch ein Gerüst, gemeinsame Suche nach Ideen und Formulierungsalternativen. Allein die Arbeit an Details des Geschichtenschreibens, die eingehend Ideenfindung und Formulierungsmuster ausbaut, könne „locker eine Woche“ einnehmen. Diese Möglichkeiten seien jedoch in der Praxis durch den zeitlichen Rahmen beschränkt. Diese Einschränkung bedauert Frau Dahl: „es müsste dem mehr RAUM gegeben WERDEN, also so, dass ich auch nich alles machen KANN, was ich da habe [...]“. (Dahl 2014, Z. 73-75). Lediglich vier Wochen Zeit habe sie, um ein ganzes Kapitel des *Tinto*<sup>45</sup>-Buches durchzuarbeiten, das neben dem Texteschreiben auch Einheiten zu Grammatik, Gedichten, Rechtschreibung und Lesen enthalte

<sup>45</sup> Bruns et al. (2008).

(Dahl 2014, Z. 143 f.). Die folgende Textstelle verdeutlicht, dass die Vorgaben ihrer Schule den Einsatz ihrer Materialien rund um das Texteschreiben einschränken:

das is ja sehr vorgegeben ne. (..). das können se schon gut. also hier komm ich so n bisschen/ also eigentlich würd ich gerne anders arbeiten, aber (lachend). //Ja// #00:15:07-7# ich würde gerne anders ARBEITEN, aber hier an der schule isses nich so GEWÜNSCHT. von anfang an wird das sehr nach/ wird sehr nach BUCH gearbeitet und dieses kreative, dieses EIGENE geht in den hintergrund, ja? das das tritt in den hintergrund, weil das oft nich so MESSBAR is. ganz wichtig is bei uns so, dass man immer auf einer ebene is, alle klassen, dass man vergleichen kann/ das ist/ also ich/wir arbeiten im hübschesten vorort vor x. das is tatsächlich so, dass die eltern sich auf der straße austauschen und dass sie nachher die mappen da haben. und da wurde der punkt gegeben und in der parallelklasse is der gleiche fehler und da wurde der punkt nich gegeben. also das IST so. das HEIßT, es muss irgendwie alles vergleichbar sein, damit wir ruhe vor den ELTERN haben und das einfachste isses, dass man dann eben so standardisiert ARBEITET. schöner wärs, man würde eigentlich NUR an dem arbeiten, was gemacht wird. was ham wir gemacht? wir ham n ausflug gemacht, wir ham n text, wie können wir das jetzt schön GESTALTEN und so weiter. und das wäre dann aber für jede klasse INDIVIDUELL und jede klasse würde dann woanders stehen und arbeiten und auch vom niveau wahrscheinlich unterschiedlich sein. klar. (..) oder (.) an anderen themen arbeiten. also das, so würde ich GERNE arbeiten. sagen wirs mal so (Dahl 2014, Z. 173-189).

Ziel der Schule sei es, messbare Leistungen zu erzielen. Damit gebe sie dem Druck der Eltern nach, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse von benoteten Schularbeiten einforderten. Die Arbeit nach Schulbuch diene dazu, dass alle Parallelklassen die gleichen Themen abhandelten. Sie hebt zu einer Erläuterung an, die sie jedoch abbricht und durch die Angabe ersetzt, dass sie im „hübschesten Vorort vor Stadt x“ arbeite. Stadt x ist ein Stichwort, das beim Gesprächspartner automatisch die Assoziation bildungsnahe Elternhäuser weckt. Es sei „tatsächlich“ damit zu rechnen, dass Eltern die Ergebnisse der Klassenarbeiten ihrer Kinder untereinander verglichen. Somit sind die Einheitlichkeit des Deutschunterrichts und die Nebenrolle, die der Schreibunterricht aus ihrer Sicht führt, eine Reaktion der Schule auf das Bedürfnis der Eltern, klare, überprüfbare Bewertungen zu sehen. Einen „schöneren“ Deutschunterricht sieht Frau Dahl anders. Ihr schwebt vor, dass man an Situationen, die sich aus dem Schulalltag ergeben, situativ die Themen des Deutschunterrichts anknüpft.

also das is so ne entwicklung, die is ziemlich ungünstig (Dahl 2014, Z. 197).

Das Konzept ihrer Schule, die sich an transparenten Bewertungskriterien orientiert, kennzeichnet sie als „Entwicklung“ und als Abweichung davon, wie aus ihrer Sicht Grundschulunterricht sein sollte.

---

*Wie Frau Dahl gerne arbeiten würde*

Frau Dahl erzählt, dass sie an anderen Schulen gearbeitet habe, an denen offeneres Arbeiten erlaubt gewesen sei. Dort sei sie nicht darauf festgelegt worden, streng nach Schulbuch vorzugehen (vgl. Dahl 2014, Z. 202-208).

genau, genau. (..) eigentlich find ich das sinnvoller. das so n bisschen/ also da sind die schüler son bisschen mehr bei der sache, weil das geht natürlich um ihre sache. wie gestalte ich meine (unverständlich) und wie präsentiere ich die? was will ich damit erreichen? und das is hier son bisschen festfahren, wenn ich am buch arbeite. das heißt, wir machen diese aufgabe, also du hast gefragt (unverständlich) EHRLICH gesagt machen sie ihre aufgabe, setzen sich zuhause hin, gucken was steht hier, machen das und dann wirds in der schule nochmal vorgelesen oder ich gucke nach, aber es is nich SO/aber WARUM machen sie das, ja? sie machen ihre hausaufgabe, weil es VERLANGT wird, aber dass sie dann was, dass sie was ZEIGEN möchten, sie ham irgendwas ERLEBT oder sie hatten n PROJEKT und das is zu/ jetzt schriftlich zu verfassen oder es ist darüber zu SCHREIBEN oder es is n buch gelesen worden und es wird daran etwas WEITER geschrieben oder sonstige geschichten. dass das son bisschen auf die klasse bezogen is. da is son anderer anreiz da. da können sich die kinder noch einbringen und mehr DARSTELLEN und wissen warum sie das auch MACHEN (Dahl 2014, Z. 212-224).

Die Freiheit, ihr eigenes Material zu verwenden, ist in ihren Augen sinnvoller. Die Fragen an die Intention des Textes und seine kommunikative Absicht gerieten in den Hintergrund, wenn nach Buch gearbeitet werde. Einen eigenen Text aus eigenem Antrieb zu schreiben, motiviere die Kinder stärker. Die subjektive Beziehung, die Motivation, mit dem Text die beabsichtigte Wirkung beim Leser hervorzurufen, sei der Motor, sich die Mittel, funktional bezogen auf den Text anzueignen. Die Arbeit am Buch dagegen sei „festfahren“. Sie wendeten das Schema an, wie die Aufgabe im Buch es vorgebe, es werde einmal in der Schule gemeinsam überprüft. Ein subjektiver Bezug zum Erzählten und die Einsicht in den Sinn der einzuhaltenden Regeln fehle, da sie nicht ihr eigenes Erlebnis oder die Lektüreerfahrungen der Klasse, das sie gerne erzählen möchten, schriftlich festhalten, sondern eine von außen vorgegebene Schreibaufgabe, die sich auf einen künstlichen Erzählanlass bezieht. Ein Schreiben soll aus ihrer Sicht einen Bezug zum Kind haben und es muss für das Kind einen subjektiven Sinn haben, diesen Schreibenanlass umzusetzen.

---

also ich glaub es is n bisschen mehr freude da, so ein bisschen mehr interesse, ja? wie krieg ich das gut hin oder fehlt mir noch was? man könnte es ja theoretisch auch ins internet stellen, ne? also so/ gibts es ja viele beispiele. dass man da sagt, hier das sind die geschichten, der klasse was weiß ich, 4a und WENN da ins netz kommt, DANN muss es natürlich die und die kriterien erfüllen. ich mein da hat man n ZIEL vor augen (Dahl 2014, Z. 229-233).

Schreibziel und Schreibmotivation hingen zusammen. Ausreichende Motivation wiederum führe auch dazu, dass die Kinder auf ihren eigenen Text blickten und sich fragten, wie sie ihn verbessern könnten. Durch den persönlichen Bezug zum Thema sei „ein bisschen mehr Interesse“ auf den Schreibgegenstand gerichtet. Das zielgerichtete Schreiben mit einer klaren, authentischen Intention oder sogar dem Ziel der Veröffentlichung im Internet ist für Frau Dahl der Motor für die Anwendung von Gestaltungsmitteln und damit auch die Lösung für das eingangs genannte Problem der mechanischen Umsetzung bestimmter Gestaltungskriterien. Dass es ihr auf die Einsicht in das „Wozu“ des Textes ankommt, betont sie im folgenden Abschnitt erneut:

nein, was macht man dann. also ganz EHRlich, ja, das is so n bisschen (.) trüb. also/ aber is auch im ersten schuljahr schon, da kann man ja auch so oder so arbeiten/ also ich finde da is schon dieses anbahnen, ja. kann man, geht man nach dem lehrgang vor oder erleben wir das jahr, so wie es is. jetzt ist weihnachten, jetzt machen wir das, jetzt gestalten wir vielleicht n WEIHNACHTSBUCH oder ich hab jetzt das fotoalbum angefangen über diese vier jahre und das wird jetzt ausgebaut. das is so ne eigene sache, da arbeitet man dran und um das SCHÖN zu gestalten und fertig zu bekommen, gibt es bestimmte kriterien, die dafür erfüllt werden müssen. im ersten schuljahr isses so, wenn wir irgendwas machen oder wir haben ne rot-woche oder sonst irgendwas, dann müssen sie erstmal gucken, wie wird das denn geschrieben, was brauche ich, damit ich das jetzt machen kann. und mit dem vierten schuljahr isses ja auch so, damit ich die geschichte irgendwie schön darstellen kann oder auch/ was weiß ich, von der klassenfahrt berichten oder wir haben dann n ein fest nachher und dann is da was zu zeigen. dann ham die kinder eine ganz andere motivation, das schön zu gestalten, ja? isses klar, dass man lesen kann, WO is das? kann das jeder verstehen, den text? diese sachen, also das is immer, ich finde das is eigentlich ganz wichtig, warum SCHREIBEN wir das? und wenn man hier nach arbeitet, schreibe ich, damit ich die hausaufgabe gemacht haben. ja was is/ warum schreibe ich? warum, WARUM? für WEN mach ich das jetzt in dem moment? wenn ich jetzt aber irgendwie n kuscheltier verloren hab oder sonstwas, dann muss ich ne suchanzeige schalten, ich muss vielleicht was/ n plakat schreiben und dann heißt es genau. also da is/da is n anderer anspruch dahinter. also der is auch nicht immer gegeben in der schule, leider (Dahl 2014, Z. 237-256).

Ihre Vorstellung, die sie nur teilweise umsetzen kann, ist, dass sich authentische Schreibenlässe in das Jahr einfügen, sich auf bestimmte Feste oder Anlässe beziehen oder das Zusammenleben der Klasse in Fotoalben nachvollziehen. Im Verfolgen der konkreten

---

Schreibabsicht stellten sich die Kinder dann die Fragen, die zur Anwendung von bestimmten Kriterien führten. Leserlichkeit, Lückenlosigkeit des Beschriebenen seien dann den Schülern einleuchtende Erfordernisse und keine von außen durch die Lehrerin herangetragene Anforderungen.

Der Abschnitt zeigt, dass Frau Dahl einen Schreibunterricht präferiert, der an aktuellen Situationen Schreibanlässe entwickelt, einzelne Teilanforderungen gezielt übt und den Einsatz eigenen Unterrichtsmaterials erlaubt. Diese Vorgehensweise, die sie von anderen Schulen aus eigener Anschauung kennt, sieht sie durch ihre Schule beschränkt, die verlangt, dass der Deutschunterricht überprüf- und vergleichbare Ergebnisse hervorbringt.

*Versuche, dennoch situative und authentische Schreibanlässe im Schulalltag unterzubringen*

Im Folgenden schildert Frau Dahl, wie sie trotz der beschriebenen Einschränkungen zunächst situationsgebundene eigene Texte in den Schulalltag einflacht und später regelgeleitetes Schreiben einführt.

Zunächst gelte es, überhaupt die Technik des Schreibens zu erlernen. Zusätzlich versuche sie, im Rahmen der Möglichkeiten zu bestimmten Anlässen zu schreiben:

n satz ist schon VIEL fürs erste schuljahr und eigentlich versuch ich da immer son bisschen so gelegenheit zu schaffen, dass sie dann einfach erstmal nur so aufschreiben, was fällt ihnen da zu diesem bild EIN und wie könnte es weitergehen. wenn wir irgendwo unterwegs waren, versuche ich das IMMER festzuhalten. wenn wir äpfelsammeln gehen oder frühstück gemacht haben oder dann waren die omas und opas zum obstsalat da. dann wird das rezept aufgeschrieben. also das sind so, so kleine sachen, die ich einfach auch, wenss jetzt noch gar nich wirklich zu LESEN is, versuch ich eigentlich schon immer alles zu verschriftlichen. dass sie dann im prinzip so ne dokumentation übers erste schuljahr ham, was sie gemacht haben. also/ ich versuch so zweimal die woche schon auch immer irgendwas zu haben, was wir dann festhalten können schriftlich. aber mit geschichten hat das noch nicht wirklich zu tun, ne? (Dahl 2014, Z. 269-278).

Das Ideal vom situativen Schreibunterricht versuche Frau Dahl, partiell zu verwirklichen, indem sie „Situationen [schaffe]“ (Dahl 2014, Z. 265). Diese versuche sie, in den Schulalltag einzubinden.

also wenn sie dann SELBST anfangen nen SATZ zu schreiben/ ich hab jetzt die bilder leider in der SCHULE. Hab ich nämlich HEUTE tatsächlich auch aufgeklebt/ also eigentlich wär es ja schön, sie haben/ also was ich jetzt zum beispiel versuche is, dass ich so dieses buch zum beispiel über vier jahre für jedes kind HABE, damit sie dann/ schön wärs, wenn sie dann am ENDE dann geschichte aufschreiben über unser schulleben oder was wir machen an ausflügen und die dann/ und ihre intention is dann einfach eben schöne geschichte schreiben. die man gut nachvollziehen kann, indem man weiß "ah, das hab ich gemacht und das hab ich gemacht und". so, der anfang is natürlich dieses tagebuchschreiben. ganz wichtig und das geht über vier JAHRE. und dieses tagebuch ist auch so ein FESTES buch, so n DICKES. und es is tatsächlich so, dass die kinder das so vom ERSTEN schultag, also, manche machen es natürlich kaputt, aber es gibt einige kinder, die ham das dann über vier jahre, dieses buch. und dann sieht man so ein bisschen die entwicklung [...] (Dahl 2014, Z. 291-302).

In einem Tagebuch hielten die Schüler die Erlebnisse ihrer Grundschuljahre fest. Zunächst malten die Kinder, anschließend schreiben sie einzelne Sätze. Frau Dahl überlasse es ihnen selbst, ab wann sie bereit dazu seien, eigene Sätze zu schreiben.

#### *Kriteriengeleitetes Schreiben – durch eigene Materialien ergänzt*

Der Nachvollzug ihrer eigenen Fortschritte vermittelt aus Frau Dahls Sicht den Kindern, dass sie etwas geschafft haben. Sie lernten nach und nach, sich an Kriterien zu orientieren.

also dieses buch behalten sie jetzt vier jahre und am ende sind das schon so texte, die da drin stehen. also das is das, was jedes kind individuell hat und das mache ich jetzt parallel noch mit fotos. also so n bisschen son fotoalbum, jetzt über vier jahre. und ziel is es dann natürlich, das auszugestalten und am ende diese geschichten so zu haben, dass eigentlich das berücksichtigt wurde und dann wird sich sukzessive durchgearbeitet durch die einzelnen PUNKTE, begleitend, zu diesem/ also das hier ist die grundlage, immer noch, mit der wir ja auch parallal arbeiten SOLLTEN, so ist das GEWÜNSCHT von der schule her. also, das ist die grundlage. ja und wenn dann sowas kommt, dann baue ich das aus, mit meinem material und das is son bisschen der leitfaden, damit sie so ne orientierung haben. das liegt immer im mäppchen. das und das is diesmal zu beachten, ja. und je nachdem, welchen schwerpunkt wir HABEN. und dann habe ich hier noch so satzanfänge am anfang. einfach so zum/ also, weil das is ja auch n kriterium. du erzählst abwechslungsreich, hast du die satzanfänge/hast du darauf geachtet und hast du nen punkt gesetzt? wörtliche rede und so weiter (Dahl 2014, Z. 307-320).

Was die Schüler Ende der vierten Klasse dann sähen, sei, dass sie „richtige Texte“ geschrieben haben. Die Individualität des Tagebuches und seiner Textprodukte werde unterstrichen durch Erinnerungsfotos, mit denen die Lehrerin den Alltag der Klasse begleite und Erinnerungen konserviere. Die Textgestaltungskriterien, die im Schulbuch vorgegeben seien, sollten in die eigenen Texte nach und nach einfließen. Mit der Zeit müsse außerdem an den vorgegebenen Kriterien gearbeitet werden, mit denen die Kinder mittels



---

eines Leitfadens selbst arbeiten sollen. Durch die Arbeit mit dem Tagebuch versucht Frau Dahl trotz schulischer Vorgaben den funktionalen Gehalt der Textgestaltungsmittel deutlich zu machen, Individualität des Schreibens und normative Vorgaben ineinander greifen zu lassen. Die Grundlage des das Schulleben begleitenden Schreibens sei nach wie vor die Arbeit mit dem Schulbuch. Sie sieht diese Vorgaben als „Grundlage“ für ihr eigenes, individuelles Vorgehen. Wo ihr das Schulbuch nicht ausführlich genug erscheine, ziehe sie ihr eigenes Unterrichtsmaterial hinzu. Die in den Unterrichtsmaterialien gegebenen Anregungen hätten den Stellenwert eines „Leitfadens“, der im situativen Schreiben der „Orientierung“ dient. Konkret könnten die Kinder auf eine Checkliste zurückgreifen, die in ihrem Mäppchen liege. Außerdem erhielten sie Vorschläge für die Abwechslung von Satzanfängen. Sie zählt die bekannten Kriterien auf: wörtliche Rede, Punkte setzen, abwechslungsreiche Wortwahl.

### *Überarbeitung von Texten*

Die Überarbeitung ihrer Texte ist ebenfalls ein zentrales Lernziel, das den Kindern jedoch schwerfalle:

das isn wichtiger punkt, dieses ÜBERARBEITEN. das is auch ganz SCHWIERIG. so diese schreibkonferenzen mach ich auch SCHON, da hab ich jetzt nich so den EINBLICK, wenn dann in so kleingruppchen gearbeitet wird, inwieweit die sich da wirklich HELFEN. ich weiß natürlich, dass die leistungsstarken kinder da auch gute tipps GEBEN können, aber die schwächeren sind dann immer so, ah die huddeln son bisschen DRÜBER, das find ich immer schwierig. [...] (Dahl 2014, Z. 430-435).

Gerade für schwächere Kinder sei der Nutzen der Schreibkonferenz fragwürdig. Sie seien nicht genau genug, könnten noch nicht selbstständig die Kriterien umsetzen. Aus diesem Grund belasse sie es auch nicht bei der Schreibkonferenz, sondern gebe dem Kind noch einmal eigene Anmerkungen als Anregung. Der Haken an der Schreibkonferenz sei, dass die Kinder nicht genau wüssten, worauf sie achten sollen. Es sei ähnlich, wie wenn man sie Rechtschreibfehler finden ließe (vgl. Dahl 2014, Z. 435-452).

### 7.4.3 „Dann kann es ja auch einfach nur so stichpunktartig sein“

Im Folgenden wird deutlich, wie in Sach- und Deutschunterricht produktiv mit Sachtexten gearbeitet wird. Ein Arbeitsblatt zum Thema Personenbeschreibung zeigt (Abbildung 8), dass für diese Textsorte bestimmte Kriterien gelten, die Frau Dahl mit ihrer Klasse erarbeitet.

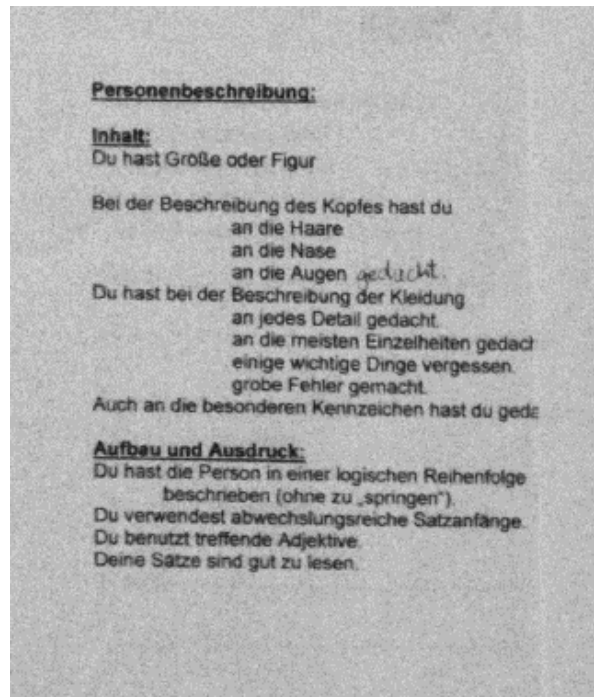


Abbildung 8 Arbeitsblatt Personenbeschreibung

Die Interviewerin legt Frau Dahl die *Beispielaufgabe* (siehe Kapitel 6.3.2) vor und fragt, ob sie mit solchen und ähnlichen Aufgaben arbeitet.

ja, das ham wir auch sowas. klar, für sachkunde. (...) (Dahl 2014, Z. 393).

Spontan bestätigt sie, dass sie ähnliche Aufgaben aus dem Sachunterricht kennt. Die Beschreibung von Sachen sei für sie eher ein Thema des Sachunterrichts. Dort würde sie eher stichpunktartige Angaben erwarten. Ein Thema des Deutschunterrichts wäre dagegen die Personenbeschreibung. Dagegen hält sie eine vollständige Sachbeschreibung im Deutschunterricht für zu schwierig. In der Abgrenzung zur Personenbeschreibung wird deutlich, dass sie hier mit den Kindern explizit daran arbeitet, wie man Personen beschreibt. Das Beschreiben von Tieren fällt für sie weniger in den Bereich *Texteschreiben*, sondern gehört zu der Fähigkeit, Informationen aus einem Text zu entnehmen. Sie weist darauf hin, dass es sinnvoller sei, zunächst eine vorhandene Beschreibung zu untersuchen. Erst darauf aufbauend könne man die Kinder mit der Tierbeschreibung als

---

Schreibanlass konfrontieren. Sie betont, dass sie die Beispielaufgabe, die die Interviewerin ihr präsentiert, nicht aus dem Kontext gerissen verwenden, sondern durch Vorarbeit ergänzen würde. Die Kinder müssten diese Textsorte erst rezeptiv kennenlernen und untersuchen, bevor sie sie produktiv erarbeiteten (vgl. Dahl 2014, Z. 393-401).

also wenn DAS die personenbeschreibung zum beispiel schon vorher gelaufen wär. wie beschreibt man denn jemanden dem äußeren nach, dann würd ich das vielleicht schon eher so auch dann einsetzen. es SEI denn man macht das in sachkunde und dann kann es ja auch einfach nur so stichpunktartig sein (Dahl 2014, Z. 401-404).

Es wird in ihrer Abgrenzung gegen das vorgelegte Beispiel deutlich, dass Frau Dahl durchaus mit Sachtexten im Deutschunterricht arbeitet, vorwiegend mit der Personenbeschreibung. Tierbeschreibungen habe sie auch schon im Unterricht besprochen, in diesen Fällen jedoch einen Mustertext zur Untersuchung vorgelegt. Das Textvorbild spiele hier eine besondere Rolle für die eigene produktive Umsetzung (vgl. Dahl, Z. 404-413). Schwierigkeiten bereite es den Kindern, den passenden Sachwortschatz für das jeweilige Thema parat zu haben. Die Basis, die sie für Beschreibungen schaffen müsse, sei der Wortschatz. Es falle auf, dass die Kinder einige Adjektive nicht kennen und deshalb Dinge auch nicht beschreiben könnten. Auf Basis eines gemeinsam erarbeiteten Vokabulars sei es dann möglich, einen Text zu schreiben. Neben der Arbeit am Wortschatz möchte Frau Dahl zudem erreichen, dass sich die Schüler mit dem eigenen Text aktiv auseinanderzusetzen und ihn sprachlich zu überarbeiten (vgl. Dahl, Z. 418-452).

Das Arbeitsblatt (Abbildung 8) zeigt, dass die Überarbeitung von Aufbau und Ausdruck ähnliche Kriterien enthält, wie es beim Geschichtschreiben der Fall ist.

Die inhaltlichen Anforderungen orientieren sich an der Funktion, eine Person möglichst detailgetreu zu beschreiben. Sowohl die inhaltlichen Anforderungen, die diese Checkliste anführt, als auch die Anforderungen an die Textgestaltung basieren darauf, dass die Schüler über das entsprechende Vokabular verfügen.

#### 7.4.4 „Es soll dann schon richtig auch abgeschrieben werden!“

Die Interviewerin fragt, welche Rolle die Rechtschreibung in der Überarbeitung der Texte spielt (vgl. Dahl 2014, Z. 454).

keine, eigentlich (..) also es wird natürlich ANGEKREUZT und es is so, dass die kinder immer SO aufschreiben, dass ne zeile frei dazwischen bleibt, für die KORREKTUR von meiner seite, dass ich dann immer auch ne zeile hab, um oben drüber zu schreiben. aber es wird nie bewertet. also, ja. es wird schon richtig hingeschrieben, aber nich BEWERTET. (...). dann schreibt man nich soviel und dann kann man besser auf die rechtschreibung achten. also ne? wer viel schreibt hat natürlich vielleicht auch einfach viel mehr fehler. ja, also. das läuft noch GAR nich zusammen in dem alter. und das läuft auch glaube ich später auch lange zeit nich zusammen (lachend), ja, wenn ich das so SEHE, bei meinen kindern. aber, nee, das wär glaub ich ne überforderung, dass man da noch die rechtschreibung irgendwie mit einfließen lässt. [...] also beim schreiben SELBST wird das nicht bewertet. deswegen haben wir auch noch arbeiten mit einem rechtschreibschwerpunkt zum beispiel. oder wenn, dann werden/also wir hatten jetzt mal son/ich glaube es war n brief, da wurde dann nur groß- und kleinschreibung gewertet. sowas. und das is dann aber auch BEKANNT, vorher (Dahl 2014, Z. 457-466).

Die Rechtschreibung fließe nicht in die Note ein, dennoch müsse sie bei nicht benoteten Texten berücksichtigt werden. Die Schüler seien dazu angehalten, die falsch geschriebenen Wörter in der Reinschrift zu berichtigen. Im Moment des Schreibens auf die Rechtschreibung zu achten, sei von den Kindern noch nicht zu erwarten und auch in späteren Jahren sei es ihnen häufig noch nicht möglich, bereits im ersten Durchgang fehlerlos zu schreiben. Die gleichzeitige Bewertung von konzeptionellen Kriterien und Rechtschreibung stellt sie als „Überforderung“ dar. Die Rechtschreibung werde in eigenen Rechtschreibearbeiten gewertet. Nur einzelne zentrale Merkmale, wie die Groß- und Kleinschreibung beim Brief flössen in die Benotung ein. Während sie glaubt, dass eine Benotung von Rechtschreibfehlern neben den textuellen Kriterien eine Überforderung darstellt, unterstreicht sie im Folgenden, dass unbenotete Texte durch die Kinder selbst zu korrigieren seien:

also es soll dann schon richtig auch abgeschrieben werden, das SCHON! also es wird richtig ABGESCHRIEBEN, weil, das is ja im prinzip die reinschrift, wenn ich das bekomme und es immer ne linie dazwischen frei, dann is das ja so, dass ich dann noch meine kommentare und meine verbesserungen reinkritzel und DANN muss es richtig sein und DANN kommt es ins/ also je nachdem geschichtenheft oder ins andere heft oder wie auch immer man das präsentiert, dann kommt es DA richtig rein. das is/ also das muss am ende schon RICHTIG sein, aber es wird nich BEWERTET. SO (Dahl 2014, Z. 489-494).

Die orthografische Richtigkeit ist für Frau Dahl durchaus ein Kriterium für den fertigen Ganztext, sogar eine zwingende Anforderung. Wiederholt unterstreicht sie das mit dem Modalverb „muss“. Orthografische Korrektheit des Textes ist für diese Lehrerin ein wichtiges Kriterium, das zu einem fertigen, als Buch gebundenen Text dazu gehört. Dass Rechtschreibung neben den textuellen Kriterien zum Texteschreiben gehört, sollen die

---

Kinder auch erfahren, wenn sie die Korrekturen der Lehrerin einarbeiten. Dennoch erlaube die Komplexität der einen Ebene nicht, dass gleichzeitig die andere in die Bewertung einfließt. Rechtschreibung begreift Frau Dahl nicht als Einschränkung, die sich von selbst entwickelt, sondern als eine zweite Ebene, die nicht automatisch mit der Beachtung konzeptioneller Kriterien in eins fällt. Die Zeit reiche jedoch nicht dafür aus, dass die Kinder ihre Fehler im Wörterbuch nachschlagen könnten (vgl. Dahl 2014, Z. 503-507).

#### 7.4.5 „Dass es nicht so ein langweiliger Text ist“

Die Beschreibung ihrer Ziele bestätigt, was in der Analyse der Eingangssequenz vermutet wurde. Es ist ihr wichtig, dass die Schüler lernen, interessante Texte zu verfassen:

(...) (seufzt) (lacht) ähm (...) also dass sie EIGENTLICH was fantasiereiches oder so von der gestaltung her interessantes zu papier bringen können, ja? dass es nicht so langweiliger text is, der einfach trocken die abläufe schildert. obs irgendwas in der zukunft is oder n erlebnis oder sonst irgendwas. eher so n bisschen ABWECHSLUNGSREICH und vielleicht n bisschen auch spannung drin haben, also diesen HÖHEPUNKT hätte ich dann schon gerne besprochen, in der geschichte, (unv.) geben kann. (.) ja, also das is so. (..) und vorausgesetzt sind dann natürlich so diese formalen kriterien, das is klar, dass das in der richtigen reihenfolge alles stattfindet. (unterbrechung) (Dahl 2014, Z. 513-520).

Im Zentrum ihrer Zielvorstellung steht die *Textgestaltung*. Sie drückt das Ziel, dass sie sich im Schreibunterricht setzt als Eigenschaften der Textprodukte aus. Diese sollten nicht „trocken“, sondern „interessant“ sein oder zumindest spannende und ansprechende Anteile haben. Die relativierenden Formulierungen, dass die Kinder „so ein bisschen“ den genannten Kriterien entsprechen sollten, zeigen, dass sie sich bewusst ist, dass sie von den Kindern noch keinen perfekt gestalteten Text erwarten kann. Sie arbeite darauf hin, aber sei sich bewusst, dass die Schüler die Kriterien wie Abwechslung und Spannung noch nicht immer in ihren Texten umsetzen können, wenn sie die Grundschule verlassen. Die gelernten Normen für das Texteschreiben setzt sie am Ende der vierten Klasse voraus.

#### 7.4.6 „Also wir haben eigentlich zu liefern, das und das haben die zu können“

##### *Frau Dahl erfährt eine Erwartungshaltung der Gymnasiallehrer an die Grundschule*

Im Folgenden schildert Frau Dahl den Austausch mit den Gymnasien, an die die Schüler ihrer Schule wechseln aus ihrer Sicht.

also (seufzt), nee, eigentlich. keine BEDEUTENDEN Erfahrungen. es is so/ hat ich ja vorhin schon kurz angedeutet, dass/ die orientieren sich nach OBEN und nich nach unten, ja? also wir ham eigentlich zu liefern, das und das haben die zu können (Dahl 2014, Z. 528-530).

Aus den wenigen Erfahrungen, die sie mit dem Austausch mit Gymnasiallehrenden gemacht habe, bemerke sie wenig Interesse am Kenntnisstand der Kinder anzuknüpfen. Dies bemängelt sie. Es schwingt implizit die Erwartung mit, dass die Gymnasiallehrenden sich stärker „nach unten“ orientieren sollten. Die Gymnasiallehrenden vermittelten ihr jedoch das Gefühl, dass die Grundschule bestimmte Fähigkeiten bei den Schülern herzustellen habe.

also. (...) also, ich weiß nich. also, da grammatik is ganz OFFENSICHTLICH. ja, das is leicht/ das is so FESTZUMACHEN. die ham irgendwie die satzteile müssen sie bestimmen, müssen sich mit den fällen auskennen und so weiter, ja das? die kann man so richtig abarbeiten und das und das müssen sie können, die fälle in den einzelnen, noch den richtigen kasus oder so. also sowas, dann sagen sie das und das und das wird dann einfach vorausgesetzt. ob das dann so IS oder nich oder es wird jetzt nich so geguckt, was MACHT ihr denn und wie können wir da dran anknüpfen. also. der schritt ist andersrum, ja? wir erwarten DAS und das müsst ihr dann können und die, die dann aufs gymnasium speziell gehen müssen das und das und das können. so (Dahl 2014, Z. 534-541).

Die Erwartungen, die sie bei den Gymnasiallehrenden wahrnimmt, beschreibt sie allgemein. Zur Veranschaulichung fällt ihr das Thema Grammatik ein. Im Gymnasium werde die Kenntnis der Fälle und Satzglieder erwartet. Mit dieser Erwartung träten die Kollegen vom Gymnasium an sie und ihre Kollegen heran und forderten die Grundlagen, auf denen sie aufbauen, ein. Ihr Unverständnis für diese Forderungen drückt Frau Dahl in der Partikel „einfach“ aus: Einen guten Grund kennt sie nicht dafür, dass sie mit solchen Forderungen konfrontiert wird. Die Erwartungshaltung, mit der die Grundschullehrenden konfrontiert werden, ist aus ihrer Perspektive deren persönliche Orientierung „nach oben“. Die andere Seite der Erwartungshaltung, mit der sich Frau Dahl konfrontiert sieht, ist,

---

dass die Gymnasiallehrenden sich nicht für die Besonderheiten und Probleme des Grundschuldeutschunterrichts interessieren. Es werde nicht danach gefragt, ob die Grundschule vielleicht ihre eigenen Schwerpunktsetzungen hat oder Gründe, warum nicht in jedem Fall das erwartete Niveau hergestellt wird. Es wird deutlich, dass sich Frau Dahl die umgekehrte Haltung wünschen würde: Dass die Gymnasiallehrenden die Treffen dazu nutzen würden, zu erfahren, an welche Kenntnisse sie anknüpfen könnten.

Interviewerin: Also die kommen da so richtig mit bisschen/ #00:46:31-9#

Frau Dahl: NEE, kommen se eigentlich nich. also, eher in englisch, ham wir das so festgestellt. aber das war auch so im zuge der umstellung von g8, dass dann irgendwie son bisschen, dass schon auch druck entstanden is und dass es hieß, ja und das und das, ja wir müssen gucken, wo kürzen wir und wir möchten, dass das und das einfach schon bekannt is und, dass wir dann da ansetzen können. jetzt ja g9 wird vielleicht auch wieder entspannter, hoffentlich. genau. (.) ja, aber dass da wirklich ne zusammenarbeit stattfindet kann ich nich sagen. die gucken nur wie so der unterricht vielleicht mal läuft, ja. aber inhaltlich wird da nich gearbeitet (Dahl 2014, Z. 546-552).

Ihre Beschreibung des Kontaktes mit den Gymnasiallehrenden relativiert sie nun, indem sie ihren Eindruck auf das Fach Englisch eingrenzt. In Bezug auf dieses Fach werde sogar „Druck“ ausgeübt auf ihre Schule. Anschließend generalisiert sie ihre Ausführung wieder und merkt an, dass die Gymnasiallehrenden den Inhalten des Grundschulunterrichts kaum Interesse entgegenbrächten. Frau Dahl sieht sich und ihre Schule mit gymnasialen Ansprüchen konfrontiert. Eine *inhaltliche* Zusammenarbeit liege nicht vor. Damit greift sie ihre vorherige Aussage wieder auf und generalisiert den Gesamteindruck einer zu geringen Orientierung der Gymnasiallehrenden am Unterricht der Grundschule.

#### *Austausch über Schüler, kaum über Inhalte*

Sie beschreibt weiter, dass im Austausch hingegen auf einzelne Schüler eingegangen würde. Sie und ihre Kollegen dürften im Gymnasium hospitieren (vgl. Dahl 2014, Z. 561-570). Im Folgenden präzisiert sie ihre anfängliche Behauptung, dass die Gymnasiallehrenden bestimmte Grammatikinhalte einfordern und nimmt sie ein wenig zurück. Was sie nun beschreibt, verdeutlicht einen Eindruck, ein Klima und keine dezidierte Mitteilung durch die Gymnasiallehrenden selbst.

Die Interviewerin möchte wissen, wie konkret die Forderung, die sie weiter oben ausführt, an die Grundschule herangetragen wird (vgl. Dahl 2014, Z. 572-573).

---

nein, das nich. ich weiß/das SAGEN die nich, ich hab das jetzt nur als rückmeldung zum beispiel von den ELTERN bekommen, deren kinder jetzt im FÜNFTEN schuljahr sind. die ham mir dann gesagt, dass in den herbstferien sitzen mussten und das/also wir hatten vielleicht die vier FÄLLE. aber dass sich dann/ das dann nach geschlecht getrennt, das haben wir nicht gemacht. ja, das ham die vielleicht im internet gefunden und es wird in österreich gemacht, da hab ich das GESEHEN, aber wir ham das hier nich gehabt. und das mussten die dann KÖNNEN. also SO/ so weiß ich das dann //über die eltern// #00:48:55-0# so, dass die LEHRER sagen, wir müssen jetzt das und das/ich habe jetzt nur gedacht in der grammatik kann man das leicht abrufen dieses/also, ne, da kann man das so FESTMACHEN an bestimmten PUNKTEN. im schreiben eigentlich nich. weil das is auch zu individuell. da is ja jeder schüler auch so unterschiedlich. (unv.) sache, manche können schon ihre/ die ham die wörtliche rede drin und die ham von anfang an n richtigen AB-LAUF und schreiben auch in einer ZEIT, während andere das ja gar nich hinkriegen. das ist so ne individuelle sache und diese grammatik kann man BRAUCHEN. das is so leichter abzufragen. (...) und, genau, die rückmeldung kommt nich von den lehrern, also. diese zusammenarbeit, die gibts nich wirklich. es geht nur wie klappt der ÜBERGANG, aber das is eher son allgemeiner übergang (Dahl 2014, Z. 575-590).

Die obenstehende Ausführung steht in Kontrast dazu, dass sie vorher Ansprüche der Gymnasien an die Grundschule zitiert hat. Es zeichnet sich ein neues Bild der Treffen mit den Lehrenden des Gymnasiums. Während die vorangegangenen Schilderungen den Eindruck vermitteln, dass die Grundschullehrenden mit konkreten Vorwürfen und Erwartungen konfrontiert werden, wird nun deutlich, dass sie stärker mit Erwartungen der Eltern konfrontiert ist als mit denen der Gymnasiallehrer. Was Frau Dahl kenne, seien Einschätzungen der Eltern, die feststellten, dass sie in den Sommerferien vor der fünften Klasse gewisse Dinge nacharbeiten müssten. Durch die Rückmeldung der Eltern bekomme Frau Dahl einen Eindruck davon, was im Grammatikunterricht von den Kindern im Gymnasium erwartet werde und dass hier eine Lücke entstehe zwischen den Inhalten der Primar- und der Sekundarstufe. Die Erwartungen erstreckten sich jedoch lediglich auf die Inhalte, die bestimmten Normen gehorchen und leicht überprüfbar seien. Rückmeldungen über die Schreibfähigkeiten der Kinder erhalte sie nicht, wofür sie auch Verständnis zeigt. Die Tatsache, dass sie ein Feedback über den Erwartungshorizont des Gymnasiums über den Umweg der Eltern erhält, ist für Frau Dahl wiederum ein Anzeichen dafür, dass wenig inhaltlicher, direkter Austausch der Lehrenden untereinander stattfindet. Es wird aus ihrer Sicht nicht direkt und offen kommuniziert, welche inhaltlichen Anforderungen die Lehrer im Gymnasium stellen.



---

*Das Sprachniveau der Kinder nimmt allgemein ab – verantwortlich ist die veränderte Familiensituation*

Frau Dahl scheint nun den Verdacht zurückweisen zu wollen, dass die Lücken im Grammatikwissen der Kinder der Grundschule zuzuschreiben sind. Sie führt sie vielmehr auf einen allgemeinen Abfall der sprachlichen Kompetenzen der Schüler zurück:

aber die wissen auch nich, dass das jetzt zum beispiel ich hab ja jetzt wieder n ERSTES und ich finde jetzt das dauert viel länger, bis die SCHREIBEN. bis sie ins schreiben KOMMEN, das ZIEHT sich alles so nach hinten und das wird immer niedriger, das, was an wissen kommt. das isn andere wissen als was in der schule (unverständlich) die Kinder kommen ja mit nem anderen wissen AN und jetzt merke ich schon, ich bin nicht mehr so weit wie vor VIER jahren und vor vier Jahren war ich schon nicht mehr so weit, wie vor ACHT jahren zu dieser zeit. ja. genau. also, da muss man im prinzip anders gucken, was passiert denn jetzt so mit den schülern. warum is die entwicklung so? (Dahl 2014, Z. 596-603).

Frau Dahl merkt an, dass es immer länger dauere, bis die Schüler den Schritt vom Malen eines Bildes zum Schreiben der ersten Worte und Sätze machten. Sie selbst stelle an der Grundschule fest, dass die Lernausgangslage nicht mehr dieselbe sei wie noch vor einigen Jahren. Zum gleichen Zeitpunkt nach Schuljahresbeginn sei sie in früheren ersten Klassen schon weiter gewesen. Daraus schlussfolgert sie, dass man allgemein untersuchen müsse, warum das Sprachniveau absinkt, und nicht dem Deutschunterricht der Grundschule die Schuld dafür geben dürfe.

Verantwortlich ist aus ihrer Sicht vielmehr eine Veränderung der familiären Situation (vgl. im Folgenden Dahl 2014, Z. 613-625). Die Kinder seien „verplant“, es sei weniger Zeit für sie da. Die Berufstätigkeit der Mütter nehme zu. Was fehle, sei eine „normale Zeit“, in der schon Kleinkinder erklärt bekämen, wie man bestimmte Alltagsdinge erledigt bzw. selbst erzählen, was sie wie tun. Das Beschreiben und Sprechen über Abläufe im Alltag sieht sie als entscheidendes Vehikel für sprachliche Kompetenzen, die Kinder im familiären Umfeld nebenbei erwerben. Im Kontrast zu der Feststellung, dass sich das Schreiben von Texten immer weiter nach hinten verlagert, stehe, dass sie und ihre Kollegen zunehmend an den Kompetenzen der Kinder zu arbeiten hätten: „OBWOHL wir arbeiten ohne ende. und ich finde wir arbeiten immer MEHR“ (Dahl 2014, Z. 624-625).

---

#### 7.4.7 Zusammenfassung

Die wesentlichen Elemente der Vorstellungen und Überzeugungen von Frau Dahl werden nun noch einmal zusammengefasst.

*Der Schreibunterricht hat im Alltag des Deutschunterrichts nicht den Raum, den er benötigt*

Sprechen und Schreiben sind für Frau Dahl zwei getrennte Anforderungsbereiche, die nicht automatisch gemeinsam erlernt werden. Vor allem die schwächeren Schreiber müsse man immer wieder erneut an die Hilfsmittel und Strategien erinnern und auf Schwachstellen aufmerksam machen. Der Erwerb der Fähigkeit, einen ausgestalteten, nachvollziehbaren Text zu schreiben ist in ihrer Sicht harte Arbeit, die viel Differenzierung im Unterricht braucht. Doch auch die Orientierung an motivierenden Schreibanlässen und für die Schüler subjektiv bedeutsamen Texten sind für sie zentrale Aspekte. Ihre Vorstellungen stehen in Kontrast zu den Forderungen der Schule. Da die Eltern vergleichbare Leistungsergebnisse forderten, arbeiteten alle Klassen an den gleichen Themen und dem gleichen Buch. Der Unterricht müsse sich streng an das Schulbuch halten, das Schreiben geht in den Augen von Frau Dahl neben den anderen Bereichen des Deutschunterrichts unter. Dem steht sie kritisch gegenüber und wünscht sich, dass sie häufiger entsprechend des Schulalltags über Schreibanlässe selbst entscheiden kann. Partiiell versucht sie, Situationen zu schaffen, in denen Kinder ihre eigenen individuellen Texte zu bestimmten Anlässen schreiben können.

*Sachtexte erfordern vor allem Wortschatzarbeit*

Schreibanlässe zu Sachtexten thematisiert sie sowohl im Deutsch- als auch im Sachunterricht. Im Deutschunterricht werden beispielsweise für die Personenbeschreibung Kriterien besprochen, die für diese Textsorte eingefordert werden. Es steht, so geht aus den Schilderungen von Frau Dahl und aus den gezeigten Arbeitsblättern hervor, die Konzipierung eines Ganztextes im Vordergrund. Im Sachunterricht reichen Stichpunkte aus. Die größte Schwierigkeit bereitet den Schülern laut Frau Dahl der Sachwortschatz. Deswegen bestehe die Arbeit beim Schreiben von Sachtexten zu einem großen Teil aus Wortschatzarbeit.

---

*Rechtschreibfehler müssen in der Reinschrift berichtigt werden*

Die Rechtschreibung werde zwar nicht bewertet, dennoch müssten die Schüler von Anfang an ihre Rechtschreibfehler selbst verbessern und sollten lernen, dass eine korrekte Schreibung zu einem fertigen Ganztext dazu gehört. Dabei werde die korrekte Schreibung in der Endfassung, nicht jedoch im ersten Textentwurf gefordert.

*Austausch mit Gymnasium wenig ergiebig*

Die Gymnasiallehrer nimmt sie als fordernd bzw. desinteressiert gegenüber dem Unterricht der Grundschule wahr. Der Austausch sei nicht offen und kaum inhaltsorientiert. Erwartungen der Gymnasiallehrenden an bestimmte Inhalte des Grundschulunterrichts teilten sich aus Gesprächen mit Eltern mit. Frau Dahl bemängelt eine allgemeine Orientierung der Gymnasiallehrenden „nach oben“.

---

## 8 Darstellung der zentralen Vorstellungen und Überzeugungen

Nachdem in Kapitel 7 zwei Einzelfallanalysen von jeweils zwei Gymnasiallehrerinnen und zwei Grundschullehrerinnen ausführlich analysiert wurden, erfolgt nun die zusammenfassende Darstellung der übrigen Interviewergebnisse. Die Vorstellungen und Überzeugungen von Herrn Abel, Herrn Ast, Frau Murnau, Frau Bertel und Frau Gantel werden mit denjenigen von Frau Kastel und Frau Arhof kontrastiert. Ebenso wird in Kapitel 8.2 mit den Interviews von Frau Schmidt, Frau Dahl und der übrigen Kollegen der beiden Grundschulen Herrn Sander, Frau Seger und Frau Dorrer verfahren.

### 8.1 Gymnasiallehrende

Die Analyse der Interviews mit den Lehrenden Herr Abel, Herr Ast, Frau Gantel, Frau Murnau und Frau Bertel orientiert sich an den Themen, die sich in den Einzelfallanalysen als zentrale Kategorien herauskristallisierten. Es werden diejenigen Interviewpassagen vorgestellt und interpretiert, die besonders aufschlussreich für das jeweilige Thema erscheinen. In Einzelfällen äußerten sich die Interviewpartner nicht oder nicht ausführlich zu einem bestimmten Thema. In diesen Fällen wird das entsprechende Interview ausgelassen.

#### 8.1.1 Rolle des Grundschulunterrichts für den Erwerb narrativer Fähigkeiten

Frau Arhof und Frau Kastel haben kontrastierende Vorstellungen vom Schreibunterricht der Grundschule. In der Grundschule wird zwar geschrieben, so Frau Arhofs Vorstellung, doch Schreiben nach bestimmten formellen Vorgaben erfolgt in ihren Augen erst im Gymnasium. Frau Kastel dagegen hebt hervor, dass die Grundschule bereits *Aufsatzziehung* betreibt. Sie hebt besonders Überarbeitungskompetenzen hervor, deren Vorhandensein sie als Ergebnis des Schreibunterrichts der Grundschuljahre deutet.

---

*Die Grundschule spielt eine zentrale Rolle für die Schreibkompetenzen der Kinder (Herr Abel, Herr Ast, Frau Bertel)*

Die nun folgenden Passagen aus den Interviews mit *Herrn Abel* und *Herrn Ast* dienen als Beispiele für zwei Lehrende, die der Grundschule eine wichtige Rolle für erste produktive Erfahrungen und gezielte Arbeit an eigenen Texten beim Geschichtschreiben zumesen.

Als eine Ursache für die Schreibfreude bzw. die Schreibverdrossenheit mancher Kinder benennt *Herr Abel* eine von vornherein durch das Elternhaus vermittelte „Leidenschaft“ (Abel 2014, Z. 32 f.). Er stelle fest, dass die Kinder viele textuellen Merkmale kennen und benennen können. Anders als Frau Arhof trennt er zwischen der praktischen Erfahrung mit dem Schreiben eigener Texte und theoretischen Kenntnissen über das Geschichtschreiben (vgl. Abel 2014, Z. 74-85). Herr Abel schildert im folgenden Ausschnitt, mit welchen Themen er den Schreibunterricht der fünften Klasse beginnt.

[...] ICH fange so an, manche leh/ne reihe von den kollegen auch mit anknüpfungen an die grundschule, das heißt BILDERGESCHICHTEN, das is eigentlich so die/das erste, was wir MEIST beginnen. das sind bekannte texte/also bildergeschichten erzählen, das is ne bekannte form aus der grundschule, die wird nochn bisschen VERFEINERT, noch mit n paar vielleicht mehr SCHWERPUNKTEN und das is sozusagen der einstieg. [...] aber mehr is es aber glaube ich, also das schreiben jetzt nich so stark an TEXTSORTEN orientiert, die sind vielleicht eher son vehikel, um bestimmte fertigkeiten dann zu trainieren, wie was weiß ich, sich in ne andere figur HINEIN zu versetzen oder was weiß ich wie drückt man überhaupt unterschiedliche stimmungen aus [...] von daher sag ich das is eher sagen wir mal die TEXTSORTE eher n vehikel, um andere FERTIGKEITEN zu trainieren [...] (Abel 2014, Z. 48-68).

Die Bildergeschichte ist für Herrn Abel das Bindeglied zum Schreibunterricht der Grundschule. In seiner Vorstellung von der Schreibförderung im Grundschulunterricht werden dort Bildergeschichten geschrieben, jedoch weniger detailliert, mit weniger hohen Anforderungen als im Gymnasium. Textsortenmuster sind für ihn eine Art Muster für grundlegendere Textkompetenzen, die Schüler am Beispiel von Geschichten kennenlernen. Grundlegend und unabhängig von jeder bestimmten Textsorte werde an Geschichten erlernt, wie man Stimmungen vermittelt, sich in fremde Perspektiven versetzt. Er unterscheidet explizit zwischen den theoretischen Kenntnissen der Kinder und deren Umsetzung: Dass sie vielfach die Kriterien, die sie benennen können, noch nicht umsetzen, sei eine Frage der Übung, der Gelegenheit, die auch in der Grundschule geboten wurde (vgl. ebd., Z. 64-75). Somit kommt für ihn dem Grundschulunterricht eine zentrale Rolle zu

---

bei der Vermittlung erster Textsortenkenntnisse bzw. allgemeiner Textkriterien, wobei die Beherrschung der Techniken für die Konzeption von Texten viel Übung und Erfahrung erfordere. Das „Grundwissen“ (Abel 2014, Z. 78), auf das der Schreibunterricht der fünften Klasse aufbauen könne, sei „erstaunlich“ (Abel 2014, Z. 82). Es scheint ihn zu überraschen, dass die Schüler über dieses Grundwissen verfügen. Er attestiert dem Grundschulschreibunterricht eine im Verhältnis zu seinen Erwartungen relativ anspruchsvolle Schreibförderung, auf die er als Gymnasiallehrer aufbauen kann. Die Quelle seines Wissens über den Schreibunterricht der Grundschule sei das Unterrichtsgespräch mit den Schülerinnen und Schülern. Durch deren Wissen erhält er sein Bild vom Schreibunterricht der Grundschule (vgl. Abel 2014, Z. 90-98).

*Herrn Ast* fällt die Unbefangenheit auf, mit der die Schüler sich an das Verfassen eigener Texte wagen (vgl. Ast 2014, Z. 205). Seine Aufgabe sieht er darin, an den individuellen Kenntnisstand der Kinder anzuknüpfen.

wenn die mit ihren/wenn die bestimmte sachen schreiben und man merkt, dass es hier und da n bisschen nachholbedarf oder/gibt, dass man dann einfach versucht mehr so den kindern das so zu vermitteln, dass sie ja schon sehr viel in der grundschule GEMACHT haben, die kommen ja oft auch aus vielen UNTERSCHIEDLICHEN grundschulklassen, das heißt also ähm (..) man muss dann auch immer gucken, wie das entsprechend zusammenpasst. manche ham da vielleicht schon mehr und weniger [...] und dann gehts einfach darum, die kinder irgendwie son bisschen einzufangen, will ich mal sagen und dann eben mit verschiedenen HILFEN denen auch konkrete anleitungen zu geben, wie sie sich verbessern können. (Ast 2014, Z. 14-22).

Er stelle zwar zudem fest, dass die Kinder für seine Maßstäbe ihre Text noch zu wenig ausschmücken und stilistisch-sprachlich defizitäre Fertigkeiten hätten (vgl. Ast 2014, Z. 8-12). Obwohl ihm an den Schülertexten noch Mängel auffallen, geht er davon aus, dass die Kinder bereits in der Grundschule gezielt geübt haben, selbst Texte zu schreiben. Er ist sich sicher, dass in der Grundschule bereits Schreibförderung stattgefunden hat und es nun seine Aufgabe ist, individuell an die Fähigkeiten der Schüler anzuknüpfen. Später zeigt sich, dass er es nicht für wichtig hält, auch zu wissen, *welche Inhalte* im Grundschulschreibunterricht vermittelt wurden: Der Blick sei „nach vorne“ (Ast 2014, Z. 394) gerichtet und nicht zur Grundschule hin orientiert. Die Lücken und Defizite der Kinder zeigten ihm, wo er anknüpfen könne (vgl. Ast 2014, Z. 323 f.).

*Frau Bertel* kennzeichnet ihre Klasse als eine "aufsatztechnisch sehr geübt[e]" Klasse (Bertel 2014, Z. 12). Während Lesekompetenzen aus ihrer Sicht stark vom Elternhaus

---

und den dortigen literalen Erfahrungen geprägt seien, lobt sie die Grundschule für ihre Arbeit an der Förderung von Schreibkompetenzen (vgl. Bertel 2014, Z. 34):

naja, weil ich mir einfach vorstellen kann, dass wenn kinder so VIEL schreiben und auch schon so GUT schreiben und auch schon ihre fantasien oder ihre gedanken und so KLAR ausdrücken können, auch so UNMISSVERSTÄNDLICH und irgendwie und, ja auch SCHON so einen roten faden in diese geschichte BRINGEN, dass da viel GESCHRIEBEN worden is, einfach in der grundschule und dass da auch eben schon n teil der struktur vermittelt worden is. die waren auch sehr ähm/sehr schnell/also man musste nich viel ÜBEN, damit dann wirklich klar wurde, was jetzt wichtig is, ja? wenn man ihnen klare vorgaben gegeben hat und gesagt hat, "so, die einleitung wird SO aufgebaut" und denen auch nochmal, das hab ich dann SCHON auch gemacht, in form eines lückentextes zum beispiel, nochmal vorgegeben habe, wo is/ was man berücksichtigen muss mit checklistenarbeit, also so methoden vorgegeben hat, dann ham die das auch wirklich umgesetzt. also das war nich schwierig (Bertel 2014, Z. 56-66).

Sie spaltet das Schreiben in verschiedene Anforderungen auf: roter Faden, Nachvollziehbarkeit der Erzählschritte, kohärenter Text. In ihren Augen sind das Teilkompetenzen, die geübt werden müssen. Wenn Kinder hier routiniert vorgehen, könne das in ihren Augen nur daran liegen, dass in der Grundschule alle diese Teilkompetenzen geübt wurden. Sie selbst stelle in ihrem Unterricht fest, dass gezieltes Arbeiten an einzelnen Teilmerkmalen von Geschichten (Einleitung, Wortwahl am Höhepunkt) sich auch in den Texten der Kinder niederschlugen und zu einer Verbesserung der Texte führten. Sie gibt selbst an, dass sie diese Informationen nicht aus der Auseinandersetzung mit dem Grundschullehrplan entnimmt (vgl. Bertel 2014, Z. 90). Vielmehr schließt sie aus dem Lehrplan des Gymnasiums auf diejenigen der Grundschule:

das sieht man ja dann auch im GYMNASIUM, dass am anfang wirklich VIEL wert auf das FREIE schreiben, schon auch strukturiertes schreiben, angeleitetes schreiben gelegt wird [...] (Bertel 2014, Z. 91-94).

Sowohl die Versiertheit und Begeisterung, mit der ihre Klasse den Schreibaufträgen begegnet, als auch die Tatsache, dass im Gymnasium von Beginn an *freies Schreiben* und Schreiben nach Regeln forciert wird, sprechen aus Frau Bertels Sicht dafür, dass die Grundschule beides bereits berücksichtigt.

Ähnliche Vorstellungen wie diejenigen von Herrn Ast, Herrn Abel und Frau Bertel lassen sich auch bei *Frau Gantel* rekonstruieren. Sie gibt an, dass die Schüler beispielsweise Kriterien von Märchen benennen könnten.

---

die schüler, die von der grundschule kommen, die kennen bestimmte textmerkmale, von den geschichten, von sachtexte, KENNEN die. daran haben die GEARBEITET, in ihren wochenplänen zum teil, sehr SELBSTSTÄNDIG gearbeitet, aber auch unter anleitung. also sie sollten VIELE textmerkmale der grundlegenden texte, [...] aber einen ERLEBNISBERICHT, einen sachtext über ein TIER, eine pflanze, über historische zusammenhänge, die in einem unterrichtsprojekt gemacht wurden und KREATIVE texte, im sinne von geschichten, märchenstrukturen sind den schülern ebenso bekannt. bringen die MIT, in die weiterführende schule, ja (Gantel 2014, Z. 158-165).

Dabei gibt sie zwar nicht an, woher sie diese Informationen bezieht, wirkt jedoch sicher und informiert über die Inhalte der Grundschule.

Es wurden Lehrkräfte vorgestellt, die den Grundschulunterricht als Vorbereitungsphase für den Gymnasialunterricht würdigen. Sie alle sind der Auffassung, dass Schreibkompetenzen Training und Übung voraussetzen und dass die Grundschule ein Ort ist, der diese Übung ermöglicht. Alle sehen die Rolle des Schreibunterrichts der Grundschule im Hinblick auf narrative Texte als positiv an. Im Deutschunterricht der Grundschule werden, so die Sicht dieser Lehrenden, die textuellen Kriterien erarbeitet, die das Gymnasium dann aufgreifen und präzisieren kann.

*Die Leseerfahrung spielt die größte Rolle für die Schreibkompetenzen der Kinder (Herr Troffer, Frau Murnau)*

Herr Troffer und Frau Murnau sehen in der Leseerfahrung der Kinder einen zentralen Faktor, der auf die Schreibkompetenzen der Kinder einwirkt. Die Grundschule kommt bei ihnen nicht in Betracht als Einflussfaktor auf die Schreibkompetenzen. *Frau Murnau* bemerkt einerseits, dass Schüler häufig präzise Rückmeldungen geben können und Kriterien dafür nennen, was ihnen an Texten gefällt oder nicht gefällt. Sie geht jedoch davon aus, dass in der Grundschule keine gezielte Förderung dieser Kompetenzen stattfindet, sondern Leseerfahrung hier die Grundlagen schafft (vgl. Murnau 2014, Z. 234-240). Als die Interviewerin ihn fragt, ob die Schüler mit den gängigen schulischen Kriterien wie abwechslungsreichen Satzanfängen u. a. vertraut seien, antwortet *Herr Troffer*:



---

wenig, ja also, zunehmend MEHR, aber primär durch die unterrichts/durch die Lektüreerfahrungen und schreiberfahrungen im UNTERRICHT (.) bei UNS. also ich stell da schon ne deutliche entwicklung von der fünften zur sechsten klasse fest, die sich natürlich auch mit der/GENERELL mit der entwicklung, altermäßigen entwicklung zusammenhängt, aber sicherlich auch mit dem was sie im unterricht LERNEN (Troffer 2014, Z. 349-353).

Die Sicherheit in der Anwendung von Textmerkmalen gewannen die Kinder durch den Schreibunterricht der fünften Klasse und ihre zunehmende Erfahrung mit im Unterricht gelesenen Texten.

### *Sprachliche Defizite erschweren/verunmöglichen den Schreibunterricht*

*(Troffer)*

Die Grundschule als Raum von gezielt angeleiteten Schreibgelegenheiten kommt bei Herrn Troffer nicht in den Blick. Es fällt jedoch auf, dass er die sprachlichen Defizite seiner fünften Klasse beklagt. Der Mangel an Vokabular hindere viele Kinder daran, dass sie Nacherzählungen oder Beschreibungen adäquat umsetzen können:

also, wenn ich/was in der regel ganz/was se alle mehr oder weniger hinkriegen/oder was sie auch nich so scheuen is ne nacherzählung. aber da hat man das problem, dass bei denen, die da sprachliche defizite haben, die EIGENLEISTUNG sehr gering is. das heißt die ZITIEREN oder paraphrasieren im wesentlichen. und können das, was sie nacherzählen sollen eigentlich hinterher NICH eigenständig wiedergeben (Troffer 2014, Z. 142-146).

Es wird später noch deutlich, dass er aus der Konfrontation mit sprachlich schwachen Schülern Schlüsse auf die Arbeit der Grundschule zieht.

#### 8.1.2 Sachtexe sind kein Thema der Grundschule

Die Analyse der Vorstellungen und Überzeugungen der Gymnasiallehrenden zum Sachtexeschreiben in der Grundschule kontrastiert mit den vorangegangenen Ergebnissen. Für die Fähigkeit zum Schreiben von Sachtexen messen sie der Grundschule einen weitaus geringeren Stellenwert bei. Aus den beiden Einzelfallanalysen haben sich anders als in der Sicht auf die Rolle des Grundschulunterrichts für die Ausbildung narrativer Kompetenzen keine Kontraste ergeben. Sowohl Frau Kastel als auch Frau Arhof glauben, dass die Grundschule, wenn überhaupt, die Gelegenheit bietet, sich rezeptiv mit Sachtexen auseinander zu setzen. Darin sind sich auch die anderen Lehrenden einig – mit Aus-

---

nahme von Frau Gantel. Es fällt auf, dass die Lehrenden ihre eigene Unsicherheit bemerken und zugeben, dass sie nur Vermutungen anstellen können ob und wie im Deutschunterrichts der ersten vier Schuljahre Sachtexte thematisiert werden. Die Unterschiede der Vorstellungen der Lehrenden liegen im Detail. Aufschlussreiche Sequenzen werden im Folgenden analysiert.

*Herr Abel* begründet im folgenden Textausschnitt seine Vermutung, dass Schüler im Unterricht erst ab der sechsten Klasse eigene Sachtexte verfassen.

ich denke eher gering. weil die mit dieser textsorte aus meinen beobachtungen nicht SO stark vertraut sind und weil/das kann ich aber jetzt nicht so behaupten. VERMUTE, dass das in den grundschulen nicht so GROßES thema is. is vielleicht auchn bisschen, das weiß ich aber jetzt nicht, aber ich VERMUTE auch, dass das wahrscheinlich einfach den rahmen auch sprengen würde, wenn man da noch auch n großen schwerpunkt drauf legt. das geht ja auch darum irgendwie, das sprachempfinden auch zu schulen und ein möglichst BREITES ausdrucksvermögen herzustellen und eigentlich son bericht braucht das alles auch aber in ner ganz anderen FORM und das is dann eher auch für höhere klassen glaub ich geeignet, ich würd ma sagen, die vorkenntnisse sind gering, was ich aber auch nicht dramatisch finde. ich find, das MUSS nicht sein, dass die da schon große kenntnisse mitbringen. also is ja dann in dem fall dann unsere sache, darauf dann aufzubauen und das zu machen. [...] und ich glaube auch, dass so wahrscheinlich die grundschulen so arbeiten, dass sie verstärkt auch auf erzählungen und erzählende texte BAUEN, was völlig logisch is, find ich und ich glaube, sagen wir mal, man muss erstmal n sprachempfinden bekommen und dann kann man natürlich auch diese REDUZIERTEN formen der texte besser bewerkstelligen. wenn ich mit der eigenen sprache umgehen kann, kann ich auch sehr VERKNAPPT schreiben. meist die schüler, die so und so erzählende texte auch sehr kurz schreiben, ham aber auch das handwerkszeug nicht da, um sich SINNVOLL kurz zu fassen. die machen das ja mehr notgedrungen, weil sie einfach über die (.) MITTEL nicht verfügen (Abel 2014, Z. 150-173).

Die Vermutung, die er selbst als solche markiert, ergibt sich für Herrn Abel konsequent aus der Überzeugung, dass die Reihenfolge Geschichte-Sachtext sinnvoll ist. Zentrales Ziel der Grundschule ist aus seiner Sicht, das „Sprachempfinden“ zu schulen und zunächst ein „möglichst breites Ausdrucksvermögen“ zu erlangen. Wie er schon in der Passage erläutert hat, in der er über die unterschiedliche Schreibmotivation der Kinder spricht, seien Geschichten hierfür das geeignete „Vehikel“. Die Grundlagen, die durch das Schreiben von Geschichten geschaffen würden, stünden laut Herrn Abel dann auch beim Berichteschreiben zur Verfügung. Der Bericht brauche das „alles auch aber in einer ganz anderen Form“. Aus diesem Grund, so argumentiert er, sei der Bericht erst für die höheren Klassen geeignet. Die Aufgabe des Gymnasiums besteht in dieser Vorstellung

---

darin, auf das entwickelte Sprachvermögen, das durch Geschichtschreiben erlangt wurde, aufzubauen. Es überwiegt die Vorstellung von einer „klassischen“ curricularen Abfolge der Textsorten. Dieser Vorstellung zufolge sind Geschichten besonders für Schreibnovizen geeignet. Berichte dagegen seien erst ab einem späteren Alter angemessen, wenn die universellen Kompetenzen, die durch das Geschichtschreiben entwickelt wurden, erlangt seien.

*Frau Bertels* Antwort auf die Frage, ob die Kinder schon vor Beginn der fünften Klasse über Erfahrungen mit Sachtexten verfügen, ist unentschieden:

so erzähltexte? oder sachtexte? //diese sachtexte// ja, denk ich AUCH. aber ich glaube dass/ich weiß es jetzt nich, weil ich mich mit den ganzen lehrplänen auch in der grundschule nich so auseinandersetze. ich glaube schon/das sieht man ja dann auch im GYMNASIUM, dass am anfang wirklich VIEL wert auf das FREIE schreiben, schon auch strukturiertes schreiben, angeleitetes schreiben gelegt wird, aber wo wirklich eben der aufsatz im vordergrund steht und das kippt ja dann eigentlich so mit der siebten klasse, wos wirklich darum, GEZIELT informationen aus einem text zu entnehmen [...] (Bertel 2014, Z. 90-96).

Sie betont, dass Sachtexte zwar „auch“ in der Grundschule geschrieben würden, dass jedoch der Schwerpunkt auf angeleitetem und freiem Schreiben von Geschichten liege. Dies schließt sie aus der Stufung der Textsorten, die sie aus dem Gymnasium kennt. Sie selbst ist sich bewusst, dass sie zwar die Grundschulcurricula nicht kennt, doch sie geht davon aus, dass die Tatsache, dass in Klassen fünf und sechs das narrative Schreiben die Hauptrolle spielt, dies in der Grundschule auch so sein müsse.

Auch *Frau Murnau* hebt hervor, dass ihre Äußerungen subjektive Sichtweisen sind:

nee, das GLAUB ich nich. also da/was/aber das is jetzt sehr "glaube, hätte, wäre, wollte" //einfach was sie für vermutungen haben// #00:22:38-7# also meine Vermutung is, dass sie an der grundschule schon eher WENN sie schreiben (...) freier schreiben, weils da ja wirklich auch darum geht, die kinder ÜBERHAUPT dazu zu bringen, eben auch zu schreiben und nich nur zu sprechen. (...) und ich/also mit SACHTEXTEN werden die da ganz sicher NICH viel gemacht haben, das GLAUB ich nich (Murnau 2014, Z. 351-356).

Sie geht selbstverständlich davon aus, dass ein gewisses Alter der Kinder auch bedeutet, dass sie *frei*, das bedeutet keine Sachtexte und unabhängig von vorgegebenen Kriterien, schreiben. Freies Schreiben und sich ausprobieren ist für sie ein Synonym für das Geschichtschreiben. Ihre Überzeugung, dass die Grundschule vom Prinzip des „Spielerischen“ bestimmt ist, prägt ihre Vorstellung vom Schreibunterricht der Grundschule.

---

Dementsprechend gehe es dort eben um erste basale Erfahrungen mit Schriftlichkeit überhaupt und es würden darüber hinaus keine Anforderungen gestellt.

nee, eigentlich ist das das BLANKE VORURTEIL von meiner Vorstellung, wie (...) die Kinder in der Grundschule SIND. meine Mutter war Grundschullehrerin, ich hab da schon bisschen Erfahrung (...). ist jetzt auch schon EIN WENIG her, aber (...) trotzdem. (...) dass es da VIEL MEHR darum geht, sich die Kinder schon bisschen freier ausprobieren zu lassen und sie ÜBERHAUPT eben wie gesagt zum Sprechen und zum Schreiben zu bringen. (...) deshalb KANN ich mir das nicht vorstellen, aber ich weiß es nicht. (...) (Murnau 2014, Z. 358-366).

Frau Murnau bekennt sich dazu, dass sie ihre Vorstellungen vom Schreibunterricht der Grundschule nicht aus einer gezielten Auseinandersetzung mit ihm bezieht. Diese Überzeugung lässt sich nicht dadurch erschüttern, dass die Erfahrungen ihrer Mutter „ein wenig“ zurückliegen.

Herr Ast vermutet zwar, dass im Sachunterricht *rezeptive* Erfahrungen mit Sachtexten angebahnt werden. Worauf er aufbaut, ist aus seiner Sicht ein allgemeiner Fundus aus rezeptiver und produktiver, mehr oder weniger gezielter Erfahrung mit Geschichten und Sachtexten (vgl. Ast 2014, Z. 163-187).

Die *Produktion* von Texten in der Grundschule beschränkt sich auch für ihn auf Geschichten:

und es gibt natürlich dann Bereiche wie z. B. dieser Aspekt mit dem Geschichtenschreiben, da gehe ich dann einfach davon aus, dass sowas in der Grundschule schon GEMACHT haben, wenn auch in anderer FORM, während etwas, wie jetzt z. B. der Bericht, der dann wirklich sozusagen als der erste große/als das erste große verfassen von Sachtexten dann in der sechsten Klasse so AUFTRÄGT, will ich mal sagen. das ist dann was, was schon ähm/was ich schon wirklich richtig einführe. ich frage bei solchen Sachen auch mal, ob sie schonmal sowas in dieser Art GEMACHT haben und da kommen dann vielleicht auch eins, zwei, drei Sachen, aber (...) so Berichte zu verfassen, wie wir das in der sechsten Klasse machen, hat die das in der vierten Klasse WENN nur in Ausnahmefällen gemacht. aber das sind nur Vermutungen jetzt meinerseits (Ast 2014, Z. 178-187).

Aus Rückmeldungen der Schüler könne er sich zwar erschließen, welche Aspekte des Geschichtenschreibens bereits in der Grundschule geübt wurden. Was den Bericht betrifft, stelle er jedoch kein Wissen fest. Ähnlich wie Frau Bertel schließt er daraus, dass der Bericht in der sechsten Klasse zum ersten Mal den Kindern die Aufgabe stellt, selbst einen Sachtext zu verfassen, dass die Grundschule sich auf das Geschichtenschreiben beschränkt.

---

Einige Lehrende identifizieren das Stichwort *Sachtext* mit dem Bericht, der auch in der gymnasialen Unterstufe Thema ist. Andere beziehen in diese Kategorie von Texten auch Beschreibungen mit ein. Unabhängig davon teilen sie dennoch die Einschätzung, dass das Sachtextschreiben erst ab der fünften oder sechsten Klasse einsetzt.

*Frau Gantel* scheint im Gegensatz dazu über die Inhalte des Sachtextschreibens in der Grundschule informiert zu sein. Sie fasst anders als die anderen Lehrenden das Konzept des Sachtextes weiter und beschränkt es nicht auf den Bericht. (vgl. Gantel 2014, Z. 158-165). Sie spricht hier weniger darüber, was die konkreten Kinder dann können und in eigenen Texten umsetzen. Sie scheint jedoch die curricularen Rahmenbedingungen des Schreibunterrichts der Grundschule zu kennen.

### 8.1.3 Spannungsfeld Rechtschreiben – Texteschreiben

In den ersten Versionen (a und b) des Interviewleitfadens war es nicht vorgesehen, mit den Lehrkräften auch über die Rechtschreibfähigkeiten der Schüler und den Rechtschreibunterricht der Grundschule zu sprechen. Die Interviews sollten sich, so die ursprüngliche Intention des Leitfadens, dem *Texteschreiben* widmen und nicht auf den Kompetenzbereich *richtig schreiben* eingehen. In den Interviews sprachen viele Lehrenden jedoch die Rechtschreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler von selbst an. Sie reflektieren das Verhältnis, das die beiden Kompetenzbereiche aus ihrer Sicht zueinander haben sollten. Infolgedessen wurde ihre Sicht auf diesen Bereich auch in den Interviews berücksichtigt.

Alle Lehrkräfte bemerken große Unterschiede und zum Teil schwere Defizite im Bereich der Rechtschreibung. Hier fällt *Frau Bertel* auf, die in ihrer fünften Klasse die guten Rechtschreibleistungen hervorhebt. Einige heben hervor, dass es in vielen Grundschulen möglich sei, zu schreiben „wie man will“. In der Bewertung der schwankenden Rechtschreibkenntnisse der Kinder unterscheiden sich die Lehrenden jedoch.

---

*Die Sorgfalt der Kinder beim Überarbeiten von Texten ist (Frau Murnau)*

Frau Murnau weist auch in der folgenden Passage dem Unterricht der Grundschule wenig Relevanz für die Kompetenzen der Kinder zu:

es gibt grundschulen, da wird schon sehr früh auch auf FEHLER in der rechtschreibung hingewiesen, in anderen schulen heißt es: "schreib einfach wie du denkst". insofern kann ich das nich über einen kamm scheren. das hat auch mit vielleicht WENIGER sogar mit den SCHULEN zu tun als mehr mit der Einstellung, mit der kinder kommen oder wie WEIT sie schon bereit SIND, sich zu bemühen. das KLINGT jetzt son bisschen ALTBACKEN, aber das fällt den kindern sehr leicht, sich auch auf SPONTANE dinge einzulassen, sie sind sehr leicht zu MOTIVIEREN, die ham viel SPAß an dem, was sie tun. und dann gibt es kinder, die sehr ERNSTHAFT sich auch auf solche arbeitsprozesse einlassen "überarbeite das, korrigiere deinen text". wir schreiben regelmäßige diktate immer zu beginn der stunde und da sollen die kinder in der ersten zeit gegenseitig korrigieren, damit sie das LERNEN und damit gehn sie total UNTERSCHIEDLICH um. also da gibts eben diese kinder, die SEHR akribisch sind, die sich VIEL zeit dafür nehmen, ganz viel geduld haben und die anderen, die haben die GEDULD nich wirklich jetzt mal ne viertel stunde n text zu überarbeiten. und das merkt man natürlich an anderen textformen eben auch (Murnau 2014, Z. 129-142)

So wie sie konzeptionelle Schreibkompetenzen als Folge von Leseerfahrung und nicht von gezielter Förderung im Grundschulunterricht sieht, scheint Frau Murnau auch in Hinblick auf die Rechtschreibfähigkeiten den individuellen Voraussetzungen und Dispositionen der Schüler einen größeren Einfluss zuzuschreiben als dem Grundschulunterricht. Zwar weist sie kritisch auf die unterschiedlichen Arbeitsweisen der Grundschulen hin. Dieser Unterschied in der Behandlung der Rechtschreibfehler ist für Frau Murnau jedoch kein wesentlicher Faktor für die Rechtschreibdefizite, die sie konstatiert. Die Unterschiede seien wesentlich von der Einstellung der Kinder beeinflusst. Aus Sicht von Frau Murnau wirkt es sich negativ auf die Anzahl der Fehler aus, wenn Kinder nicht akribisch und ernsthaft genug sich der Überarbeitung ihres Textes widmen. Frau Murnau sieht also ihre Aufgabe in der fünften Klasse nicht in erster Linie darin, von der Grundschule produzierte Defizite auszugleichen, sondern an der Arbeitseinstellung der Kinder zu arbeiten.

---

*Die Bedeutung der Rechtschreibung nimmt in der Gesellschaft allgemein ab**(Herr Abel)*

Herr Abel hebt ebenfalls große Rechtschreibdefizite hervor, scheint jedoch davor zurückzuschrecken, eindeutige Schuldzuschreibungen zu äußern:

man könnte schon sagen, manchmal zuckt man son bisschen zusammen, weil man nich den eindruck hat, dass jetzt das immer ne WICHTIGE rolle gespielt hat jetzt im leben eines grundschülers, aber ich denk halt immer (.) die schule is wahrscheinlich der einzige ort, wo überhaupt irgendwie drauf geachtet wird, wie jemand schreibt, also ob er richtig schreibt, orthografisch richtig oder nicht. [...] In allen bereichen kann ich mittlerweile ja schreiben wie ich will. als schüler erstmal ohne, dass es irgendwie negativ auffällt. und nur in der schule und da auch noch nichmal wahrscheinlich in allen fächern, weil viele kollegen, die jetzt nich deutsch haben, dann auch sagen, „nagut, ist zwar falsch geschrieben, aber das streiche ich jetzt nich AUCH noch an, sondern das soll er halt mal machen, hauptsache ich kanns lesen“ (Abel 2014, Z. 237-251).

Die Rechtschreibkompetenzen, die im Vergleich zu früher gesunken zu sein schienen, seien vorwiegend ein modernes gesellschaftliches Phänomen. Das „Schreiben wie ich will“ ist bei Frau Arhof und Frau Kastel eine Herangehensweise der Grundschule, die damit auch ursächlich ist für die geringen Fertigkeiten der Kinder in diesem Bereich. Bei Herrn Abel ist das „Schreiben wie ich will“ jedoch ein Charakteristikum der Kommunikation in der heutigen Zeit. Rechtschreibroutine kommt aus seiner Sicht nicht allein aus der Schule, sondern muss auch außerhalb der Schule erworben werden.

Im Unterschied zu Frau Kastel sieht Herr Abel die Bewertung von Rechtschreibfehlern kritisch:

ja ich glaub, das wäre ne überforderung. [...] und dass sie im kopf haben, „ok, worauf muss ich jetzt da achten, bei der geschichte, darf die ABSÄTZE nich vergessen“ was so FORMALE sachen sind oder „muss an wörtliche rede denken, an alle geschichten, dann is einfach die rechtschreibung häufig sekundär“, ja. und ich glaube es würde auch nich viel bringen, wenn man sagt rechtschreibung wird BEWERTET. das wär n zusätzlicher stressfaktor, aber ich GLAUBE es würde nich dazu führen, dass die noch mehr, also noch weniger fehler jetzt machen, weil sie tatsächlich häufig auch nich über den überblick und über die regelkenntnisse so verfügen (Abel 2014, Z. 315-323).

Texteschreiben beinhaltet aus seiner Sicht eine Vielzahl an Teilfähigkeiten. Da Texteschreiben die gleichzeitige Berücksichtigung komplexer konzeptioneller Teilfähigkeiten impliziert, würde es die Kinder überfordern, wenn sie zusätzlich ihre Rechtschreibfehler im Blick haben müssten.

---

*Rechtschreibkompetenzen zu trainieren und Defizite auszugleichen ist die Aufgabe des Gymnasiums*

Herr Ast bemerkt zwar auch die große Anzahl von Fehlern und erschrickt darüber. Jedoch nimmt er diese nicht als Problem wahr. Die Ursache für seine Beobachtung liegt für ihn letztlich darin, dass die Kinder in der vierten Klasse noch sehr klein sind und zudem über die Sommerferien das in der Grundschule Gelernte vergessen. Zudem sei die Umstellung der Gewohnheiten nach dem Übergang ins Gymnasium und damit auch eine erhöhte Fehlerzahl verständlich. Er unterstreicht, dass das Aufarbeiten der Rechtschreibdefizite im Gymnasium gut gelinge. Er schließt aus den Defiziten im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik, dass diese Kompetenzbereiche viel Übung und Trainingsgelegenheiten erfordern (vgl. Ast 2014, Z. 331-353).

*Frühes Hinweisen auf Rechtschreibfehler ist wichtig, dies wird die Grundschule auch leisten (Frau Gantel)*

Frau Gantel stellt fest, dass die Kinder viele Rechtschreib- und Grammatikfehler machen und sie ihnen deshalb in diesem Bereich viel Gelegenheit zum Üben geben muss. Sie erhebt dennoch keinen expliziten Vorwurf gegen die Grundschule. Sie betont jedoch, dass es „eminenter wichtig“ sei, von vornherein auch in selbst geschriebenen Texten auf die Rechtschreibung zu achten, damit sich Fehler nicht einschleifen. Sie stellt fest, dass die Kinder im Gymnasium über die vielen Fehler erschrecken und führt das darauf zurück, dass das Selbstbild der Schüler, die bisher die besten ihrer Klasse waren, unter den höheren Anforderungen im Gymnasium und dem höheren Vergleichsniveau leidet und sie von den hohen Erwartungen der Eltern an sie überfordert sind. Sie hebt hervor, dass die Grundschule auch auf Rechtschreibung achten sollte, damit den Kindern so ein Schock erspart bleibt, jedoch unterstellt sie der Grundschule nicht explizit, dass sie das nicht tut:

[...] das wird die Grundschule auch MACHEN, da ist mein Einblick in die Grundschule auch viel zu wenig, aber das Überarbeiten von Texten nach den richtigen Rechtschreibregeln ist auch ganz eminent wichtig [...] (Gantel 2014, Z. 116-118).

*Die Grundschule versäumt die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen (Herr Troffer)*

Explizite Erwartungen an die Grundschule formuliert Herr Troffer. Er geht davon aus, dass mangelnde Rechtschreibkenntnisse und Deutschkenntnisse von Schülern mit Migrationshintergrund auch den Grundschulen zuzuschreiben sind. Die Schülerklientel seiner



---

Schule beschreibt er als vorwiegend zweisprachig. Wie gut Kinder sich schriftlich ausdrücken können, liege jedoch nicht ausschließlich an der Frage, welche Muttersprache zuhause gesprochen wird, sondern vor allem auch daran, welchen Stellenwert Lesen und Bildung im Elternhaus habe. Das Interview mit Herrn Troffer sticht hervor, da das Interview sich kaum Fragen der konzeptionellen Schreibkompetenzförderung widmen konnte, da er selbst den Schwerpunkt auf die Rechtschreibförderung der Grundschule legte. Die Notwendigkeit, in der fünften Klasse sprachliche Defizite aufzuarbeiten, verunmögliche einen Schreibunterricht im eigentlichen Sinne:

also von denen ich davon AUSGEHEN muss, dass sie VIER jahre deutschunterricht schon HATTEN, MINDESTENS und (...) dafür isses dann DOCH ziemlich wenig (..), was dann dabei rumkommt. [...] und bei den nicht-muttersprachlern, da tauchen dann probleme auf, die wirklich das verstän/das REINE verständnis der TEXTE, also sowohl der texte, die ihnen vorgegeben werden, als auch was die texte, die sie selbst PRODUZIEREN betrifft, wos unglaublich AUFWÄNDIG is, dagegen zu steuern. also das is ne sisyphusarbeit eigentlich (Troffer 2014, Z. 164-176).

Verantwortlich dafür sei, „dass dieses Schreiben nach dem GEHÖR [...] für jemanden, der anders/der als Muttersprachler die Sprache gelernt hat [...] schwer nachzuvollziehen [sei]“ (Troffer 2014, Z. 62). Die Vorgehensweise der Grundschule erschwere den Schriftspracherwerb für Kinder, die eine „andere Laut-Buchstaben-Zuordnung haben“ (ebd., Z. 66). Aufschlussreich ist diese Stelle auch in Hinblick auf einen Vergleich mit Frau Arhof. Die Klientel der Schulen von Frau Arhof und Herrn Troffer könnten unterschiedlicher nicht sein. Nach Aussage von Frau Arhof habe sie es fast ausschließlich mit Kindern aus bildungsnahem Elternhaus mit Muttersprache Deutsch zu tun, während Herr Troffer nach eigener Auskunft hauptsächlich Kinder mit Migrationshintergrund aus meist bildungsfernen Familien unterrichtet. Beide sind jedoch sicher, dass Defizite in der Rechtschreibung dem Schreiblernkonzept der Grundschulen zuzuschreiben ist. Dass er diese „Sisyphusarbeit“ (ebd., Z. 76) leisten müsse, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder am Beginn der fünften Klasse versuchen müsse, auf einen Stand zu bringen, der dem Niveau des Gymnasiums entspricht, deutet für ihn eindeutig darauf hin, dass die Grundschule ihre Aufgabe versäumt (vgl. ebd., Z. 7-14).

---

Meistens werte er die Rechtschreibung in den Arbeiten nicht, da er sonst jede Arbeit nachschreiben müsse aufgrund der hohen Fehlerzahl (vgl. Troffer 2014., Z. 76-96). Dies betreffe nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, er generalisiert seine Feststellung, sondern treffe vor allem auf Kinder zu, die zuhause wenig mit Büchern in Berührung kämen. Doch abgesehen vom sprachlichen Hintergrund seien die Fehlerhäufigkeiten auffällig (vgl. ebd. 2014, Z. 89-94).

Die folgenden Ausführungen zeigen, in welchem Verhältnis für ihn Rechtschreibung und Texte schreiben stehen. Dies verdeutlicht er am Beispiel eines Schülers:

[...] allein schon von der MENGE her MEHR, weil der sprudelt dann auch ÜBER, der HAT das in sich sozusagen, der hat das vokabular zur verfügung, der KANN das detailliert AUSDRÜCKEN und dann isser eben auch in der lage, die details sich BEWUSST zu machen, um (unverständlich). das können die mit den sprachlichen problemen eben NICH (Troffer 2014, Z. 239-243).

Texteschreiben befruchtet für ihn nicht den Spracherwerb, sondern es ist in seiner Vorstellung umgekehrt: Erst wenn die Grundschule ein bestimmtes Sprachniveau ermöglicht, kann das Gymnasium daran mit dem Texteschreiben anknüpfen. Dies wird auch aus der folgenden Beschreibung seiner eigenen Grundschulzeit deutlich:

also ich weiß noch, in MEINER grundschulzeit, das liegt ja jetzt schon ne weile zurück, aber da ham wir recht formalistisch gelernt. also wir ham die laut-buchstaben-ordnung/ZUORDNUNG von a bis z, also nich in der REIHENFOLGE, ich weiß nich mehr GENAU, in welcher reihenfolge, aber das ham wir gelernt [...] und dann ham wir auch sätze, texte GEMEINSAM erarbeitet, bevors dann ans eigene schreiben ging [...] wo ich denke als IRGENDWO war man da/also hat man damals versucht irgendwie anders/allen son GRUNDKOMPENDIUM an sprachlichen fähigkeiten mitzugeben (ebd., Z. 182-190).

Es wird hier also nicht nur ein Konzept von Schriftsprachförderung kritisiert, sondern auch die Auffassung, dass Schreibmotivation und Schreibkompetenzen möglichst früh in der Grundschule gefördert werden müssen. Auch er verortet sich eindeutig in der Dichotomie von Rechtschreibung und Texte schreiben: Rechtschreibung ist für ihn der Kompetenzbereich, der frühe und ausreichende Förderung benötigt, eigenständiges Texteschreiben wiederum benötigt zuerst Sicherheit in Orthografie, Grammatik und Wortschatz.

---

#### 8.1.4 Zusammenarbeit mit der Grundschule

Frau Arhof spiegelt – in Ermangelung an eigenen Erfahrungen vermittelt durch Schilderungen ihrer Kollegen – eine konfliktreiche Kommunikation mit den Grundschullehrenden der Fünftklässler wider. Frau Kastel dagegen betont, dass sie den Austausch als gewinnbringend erlebt und verweist auf vereinzelt Austausch über Inhalte, Arbeitsweise und Methoden der Grundschule. In den Interviews, die nun analysiert werden, überwiegt der Einblick in ein konfliktbeladenes Verhältnis der beiden Schulformen zueinander.

##### *Inhaltlicher Austausch war in der Vergangenheit konfliktgeladen*

*(Herr Abel)*

Herr Abel erzählt, dass an seiner Schule Treffen mit den Grundschullehrenden der Fünftklässler stattfinden. Die Gespräche drehten sich um die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler, inhaltlicher Austausch stehe nicht im Vordergrund. In der Vergangenheit habe es jedoch durchaus Gespräche über inhaltliche Unterschiede zwischen gegeben (vgl. Abel 2014, Z. 413-433). Zunächst spricht er logistische Gründe dafür an, dass diese Sorte Treffen aufgegeben wurde. Die bloße Anzahl an Grundschulen mit ihren unterschiedlichen Konzepten erschwere den Austausch. Zudem hätten die Erwartungen der Schulformen aneinander zu Kollisionen und gegenseitigen Vorwürfen geführt (vgl. ebd., Z. 422). Der Austausch, den Herr Abel beschreibt, ist also von Unverständnis beider Seiten gegenüber den verschiedenen didaktischen Konzepten geprägt. Im Folgenden geht er noch einmal genauer auf die „Kollisionen“ ein, die es beim inhaltlichen Austausch gegeben hat:

es ging mal um die benutzung WÖRTERBUCHES, unter welchen bedingungen kann das stattfinden. wir kannten das erstmal GAR nich. für die grundschulen war das irgendwie ne selbstverständlichkeit, dann waren wir uns auch innerhalb der kollegen auch nicht ganz EINIG. da sind manche sachen, "achja, kann man durchaus überlegen", manche sachen „nee auf keinen FALL“. und das gab mal son konfliktpunkt. also ich glaube, ja es kommt, je nachdem, wie so das vorgehen auch is/(..) ich überleg grad, ob mir nochn anderes BEISPIEL einfällt, aber das wörterbuchbeispiel war so ein/ein MARKANTES [...] (Abel 2014, Z. 442-448).

Durch das Gespräch mit den Grundschullehrenden merke Herr Abel, dass dies offenbar an Grundschulen ein verbreitetes Hilfsmittel sei, über dessen Nutzen innerhalb der Grundschule Konsens bestehe. Die Benutzung des Wörterbuches sei jedoch den Gymnasiallehrenden nicht geläufig. Offenbar spielt er darauf an, dass die Grundschullehrenden in der beschriebenen Situation für die Verwendung des Wörterbuches in der fünften

---

Klasse plädierten, während einige Gymnasiallehrende gegen dieses Hilfsmittel waren. Außerdem zeigt sich hier, dass es innerhalb des Gymnasialkollegiums unterschiedliche Vorstellungen gibt. Einige Maßnahmen der Grundschullehrenden seien den Gymnasiallehrenden durchaus eine Überlegung wert, andere würden rundweg abgelehnt (vgl. Abel 2014, Z. 448).

sagen wir mal, die konflikte waren glaub ich häufig darin begründet, dass WIR (.) oder in dem fall dann einige kollegen so auftraten und sagten „naja, wir ham die und die und die defizite hier festgestellt, macht ihr denn NICHTS dagegen?“. die ham es natürlich n bisschen netter formuliert, ja, aber so kams bei den grundschul-lehrern an und die dann zu recht natürlich auch gesagt haben, naja, wir bilden ja nich nur fürs gymnasium aus, wir müssen ja/für ALLE sind wir zuständig und natürlich MACHEN wir da auch was und das waren immer so unterschwellige vorwürfe. netter formuliert, aber irgendwie kams immer auf solche geschichten HINAUS. was ja auch irgendwie blödsinnig is, gell? weil das unterstellt ja auch den grundschulen, die würden nich ordentlich arbeiten und wir hätten irgendwie den stein der weisen gefunden. [...] (Abel 2014, Z. 448-457).

Als einen Hauptgrund für die Konflikte benennt er die Haltung seiner Kollegen: Er beklagt eine deutliche Haltung gegenüber der Grundschule, sie solle Zubringer für das Gymnasium sein. Er selbst distanziert sich von den Erwartungen seiner Kollegen an die Grundschule. Außerdem werden die fehlenden günstigen Rahmenbedingungen benannt, die so einen Austausch zeitlich und logistisch ermöglichen würden. Er selbst gibt an, dass er eine inhaltliche Annäherung für sinnvoll hielte, gerade in Hinblick auf die Kontroversen, die er skizziert (vgl. Abel 2014, Z. 457-463).

Auch *Herr Ast* bestätigt Herrn Abel: Es finde auch eher ein Austausch über das Verhalten und die Entwicklung einzelner Schüler statt. Inhaltlich tausche man sich mit den Grundschullehrenden im Bereich Englisch aus. Hier fragten die Grundschullehrenden nach, welche Grundlagen sie schaffen sollen. Er sehe jedoch keine Notwendigkeit eines inhaltlichen Austausches, da er es als seine Aufgabe ansehe, den Leistungsstand der Schüler individuell zu beurteilen und sie auf die Leistungsmaßstäbe des Gymnasiums vorzubereiten (vgl. Ast 2014, Z. 324 f.)

---

*Rahmenbedingungen erschweren den Austausch (Frau Murnau)*

Ein weiteres Beispiel für die Praxis der Kommunikation zwischen Grundschule und Gymnasium beschreibt *Frau Murnau*:

es GIBT Kooperationen, und zwar insofern, als die Grundschulen UNS besuchen zumindest die bilinguale Schule kommt mit den zukünftigen fünftklässlern in den Unterricht der JETZIGEN fünftklässler, um das kennenzulernen. wir HATTEN das mal, dass es einen regeren Austausch zwischen den ehemaligen Grundschullehrern und den jetzigen/den Kollegen in der jetzigen fünf gibt, das ist aber so ein bisschen EINGESCHLAFEN. das hat glaube ich teilweise auch Schulpo/also zum einen ist das Zeitbudget der Kollegen sehr zusammengeschrumpft, also die HAM einfach total viel am Hacken und teilweise nicht mehr den NERV und die Zeit, sowas zu organisieren, das ist ZEITAUFWÄNDIG, man muss das VORBEREITEN, man muss da einen Rahmen für schaffen, damit so ein Gespräch auch SINNVOLL ist und nicht einfach "ja, wir haben uns mal getroffen". teilweise laufen da auch komische Dinge, dass Grundschulen sich bestimmten Gymnasien verwandt/oder weiterführenden Schulen verbunden fühlen und da Konkurrenz unter den Schulen herrscht, also das sind so ganz andere Dinge, die da noch reinfließen, die ich sehr unappetitlich teilweise auch finde. und das blockiert solche Prozesse (Murnau 2014, Z. 573-585).

Frau Murnau nennt ebenfalls die Rahmenbedingungen als ungünstig, die „solche Prozesse blockieren“. Während früher ein regelmäßiger Austausch stattgefunden habe, hätten die Beteiligten inzwischen einfach keine Zeit mehr. Sie lege Wert darauf, dass Treffen mit den Grundschulen nur stattfinden, wenn sie auch vorbereitet seien, nur dann seien sie zielführend. Ein weiterer Faktor, der einer engeren Zusammenarbeit im Wege stehe, sei die Konkurrenz unter den Schulen. Trotz der Einsicht, dass ein Austausch nützlich und viele Kontroversen existieren, scheiterten die Lehrkräfte an den Rahmenbedingungen und der zeitlichen Überforderung.

Es hat sich in diesem Kapitel gezeigt, woher die Gymnasiallehrenden ihre Vermutungen und ihr Wissen über den Grundschulschreibunterricht beziehen. Es kristallisiert sich in den analysierten Interviewpassagen heraus, dass die Informationen über den Grundschulunterricht meist aus den Gesprächen mit den Schülern und aus deren Texten entstammen. Nur vereinzelt erwähnen die Lehrenden Gespräche mit Grundschullehrenden.

---

Über gezielte Information kommen die Vorstellungen über den Grundschulschreibunterricht selten zustande, was einige Lehrkräfte auch kritisch reflektieren. Die obenstehenden Ausführungen geben einen Eindruck, wie konfliktbeladen die Praxis der Zusammenarbeit der Schulformen sein kann und welche Hindernisse einem fachlichen Austausch im Wege stehen – sodass, wie im Falle von Herrn Abel, ein inhaltlicher Austausch sogar abgebrochen wird, da er zu häufig zu Konflikten geführt hat.

*Erwartungen werden der Grundschule mitgeteilt (Herr Troffer)*

Es wurde bereits dargestellt, dass Herr Troffer sprachliche und orthografische Defizite der Kinder auf eine unzureichende Arbeit der Grundschule zurückführt. Im Folgenden wird deutlich, dass von Seiten seiner Schule die Unzufriedenheit den Grundschulen auch explizit mitgeteilt wird:

Herr Troffer: [...] das hat mir der DIREKTOR mal gesagt, das wusste ich gar nicht, bis vor kurzem, dass unsere schule den GRUNDSCHULEN unserer schüler, DEUTLICH mitgeteilt hat, DASS wir/was wir für sprachliche schwächen feststellen und dass wir darum bitten, dass da verstärkt drauf geachtet wird. [...] ja (unverständlich). dass wir forderungen stellen durchaus, was das angeht. [...] dass wir sagen, das und das müsste man eigentlich am ende der vierten klasse KÖNNEN (Troffer 2014, Z. 647-662).

An der Schule von Herrn Troffer herrscht offenbar die Ansicht vor, dass die Konzepte des Deutschunterrichts der Grundschule die Verantwortung für die sprachlichen Defizite der Schüler tragen, sodass sogar der Direktor sich an die Grundschulen wendet. Es werde an seiner Schule im Moment darüber nachgedacht, auch einen inhaltlichen Austausch zu initiieren, bisher finde dieser jedoch nicht statt (vgl. ebd., Z. 636-640).

---

### 8.1.5 Zusammenfassung

Es folgt eine zusammenfassende Betrachtung und Kontrastierung der dargestellten Ergebnisse.

#### *Rolle der Grundschule für die Förderung von Schreibkompetenzen*

Der folgende Überblick fasst noch einmal die wesentlichen Vorstellungen und Überzeugungen zusammen, die die Rolle betreffen, die die einzelnen Gymnasiallehrenden der Grundschule für die Förderung von Schreibkompetenzen zuschreiben. Die Ergebnisse in Tabelle 6 beziehen sich auf narrative Texte. Teilweise nannten die Interviewpartner auch bestimmte Kriterien und Techniken des Schreibunterrichts, die aus ihrer Sicht im Schreibunterricht der Grundschule eingeübt wurden. Die Lehrenden heben zwar hervor, dass die Grundschule bereits gezielte angeleitete Schreibförderung leistet, zählen jedoch kaum bestimmte Kriterien auf, die aus ihrer Sicht Thema der Grundschule waren.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> In Kapitel 8.3 werden diese Kriterien, die in den Interviews mit den Gymnasiallehrenden genannt wurden aufgezeigt und denjenigen, die Grundschullehrende nach eigener Auskunft thematisieren, gegenübergestellt.

Tabelle 6 Rolle der Grundschule für die Schreibkompetenzen

Frau Arhof	Die Grundschule sorgt für die „Basics“: Dass Texteschreiben sich an Regeln orientiert, ist den Schülern neu. Im Gymnasium werden dezidierte Kriterien vertieft bzw. neu eingeführt. Da die Rechtschreibkenntnisse defizitär sind, sollte die Grundschule der Rechtschreibförderung Priorität einräumen.
Frau Kastel	Die Grundschule schafft Grundlagen für bestimmte narrative Kompetenzen, insbesondere bei der Revisionskompetenz wird dies sichtbar.
Herr Abel	Die Grundschule vermittelt „theoretische Kenntnisse“ im Bereich Geschichten schreiben.
Herr Ast	Der Schreibunterricht der Grundschule ist eine gute Grundlage für den eigenen Schreibunterricht. Herr Ast äußert geringes Interesse an konkreten Inhalte des Schreibunterrichts der Grundschule.
Frau Gantel	Hervorhebung starker Schreiblust und Kreativität, die sie auf die Grundschule als Ort vielfältiger Schreiberfahrungen zurückführt.
Frau Murnau	Grundschule als spielerischer Raum ohne gezielte Schreibförderung; Leseerfahrung als Grundlage für Schreibkompetenzen.
Frau Bertel	Betonung der Schreiberfahrungen, die die Grundschule ermöglicht.
Herr Troffer	Bevorzugt Vorrang der Sprachförderung vor Schreibförderung.

### *Inhalte des Schreibunterrichts der Grundschule*

Die tabellarische Aufstellung der inhaltlichen Themen des Schreibunterrichts der Grundschule (siehe Anhang 1), die die Gymnasiallehrenden sicher benennen können, zeigt, dass hauptsächlich Frau Gantel sich zu den Themen der Grundschule äußern kann. Frau Murnau und Herr Troffer sind hier nicht aufgeführt, da sie überhaupt keine Inhalte benennen und davon ausgehen, dass Fähigkeiten im Texteschreiben oder dezidiertes Wissen über Kriterien und Textsorten dem eigenen Deutschunterricht zu verdanken ist. Die Aufzählung von konkreten Inhalten, die aus ihrer Sicht sicher im Grundschulunterricht berücksichtigt werden, ist unabhängig davon, wie ausführlich der Grundschulunterricht aus Sicht der jeweiligen Gymnasiallehrkraft das Schreiben behandelt. So zählt beispielsweise



---

Herr Ast, der der Grundschule grundsätzlich zutraut, dass sie bereits Schreibförderung betreibt, nur die Bildergeschichte auf. Frau Arhof dagegen glaubt, dass zumindest Bildergeschichten, Fantasiegeschichten und Erlebnisgeschichten bereits in der Grundschule eine Rolle spielen.

*Sachtexte werden erst im Gymnasium geschrieben*

Alle Lehrenden bis auf Frau Gantel vermuten, dass in der Grundschule noch keine *Sachtexte* geschrieben werden. Diese Vermutung teilen sie, unabhängig davon, ob sie Sachtexte mit dem Bericht gleichsetzen oder auch Beschreibungen etc. in diesen Überbegriff miteinbeziehen. Auffällig ist, dass sie alle ihre Aussagen dazu als Vermutung kennzeichnen und unsicher sind. Nachdem sie ihre Unsicherheit markiert haben, begründen sie, weshalb sie dennoch der Ansicht sind, dass in der Grundschule keine Sachtexte geschrieben werden. Diese Begründungen sind unterschiedlich. Sie werden in Tabelle 7 dargestellt. Frau Gantel fällt in diesem Kontext auf, dass sie bestimmte Sachtextsorten aufzählen kann, die im Curriculum der Grundschule angelegt sind. Herr Troffer äußert sich in diesem Zusammenhang nicht.

Tabelle 7 Keine Sachtexte in der Grundschule: Begründungen

Frau Kastel	keine Begründung
Frau Arhof	Die Schüler der fünften Klasse kennen Schema und Kriterien des Berichteschreibens nicht. Die Schwierigkeit der Textsorten nimmt von der Grundschule zur Oberstufe hin zu.
Herr Abel, Herr Ast	Geschichten sind ein Vehikel zum Ausbau von Schreibfähigkeiten und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, erst auf diesem Fundament können knappe „objektive“ Textsorten geschrieben werden.
Frau Bertel, Herr Ast	Die curriculare Abfolge der Textsorten im Gymnasium lässt darauf schließen, dass in der Grundschule vor allem Geschichten geschrieben werden.
Frau Murnau	Von ihrer Mutter, die selbst Grundschullehrerin war, weiß sie, dass in der Grundschule nur Geschichten thematisiert werden. Dort ist der Unterricht entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder spielerisch.

### *Verhältnis von Rechtschreibförderung und Schreibförderung*

Auch die Sichtweisen, die das Zusammenspiel von Rechtschreibförderung und Schreibförderung im Unterricht der Grundschule erläutern, können tabellarisch zusammengefasst werden (Tabelle 8). Wie groß die Erwartungen an die Grundschule beim Thema *Rechtschreibung* sind, hängt auch davon ab, als wie wichtig sie selbst diesen Kompetenzbereich bewerten und aus welchen Einflussfaktoren er sich speist. Frau Bertel wird hier nicht berücksichtigt, da sie im Unterschied zu den anderen Lehrenden besonders gute Rechtschreibkenntnisse bei ihren Schülern bemerkt.

Tabelle 8 Verhältnis von Rechtschreibung und Schreibförderung

Frau Arhof und Herr Troffer	Forderung an Grundschule: „das Inhaltliche“ und „die formalen Kriterien“ müssten zugunsten der Rechtschreibung verschoben werden.
Frau Kastel	Ambivalent: Überfordert der „Fehlerindex“? Hilft er den Kindern, sich auf die Rechtschreibung zu konzentrieren? Schwankt zwischen ihrer gymnasialen Aufgabe, an den Fehlerindex heranzuführen und ihrer eigenen Neigung zu freien und kreativen Schreibgelegenheiten.
Herr Abel	Eine Wertung von Rechtschreibfehlern überfordert die Kinder, da auf den Text bezogenen Kriterien die Konzentration der Schüler absorbieren. Die orthografischen Defizite sind auch darauf zurück zu führen, dass außerhalb der Schule orthografisch korrektes Schreiben kaum noch eine Rolle spielt.
Herr Ast	Die große Anzahl an Rechtschreibfehlern ist auf das junge Alter der Schüler in der Grundschule zurückzuführen. Zudem werden Inhalte der Grundschule auch über die Sommerferien vergessen. Die Defizite sind kein Skandal, sondern können gut durch Training behoben werden.
Frau Gantel	Es ist wichtig, dass die Schule von Anfang an auf Rechtschreibfehler im Text aufmerksam macht.
Frau Murnau	Die Arbeitseinstellung hat einen entscheidenden Einfluss auf (Rechtschreib-)fertigkeiten.

### *Austausch mit der Grundschule*

Die Einblicke, die die Interviews in den *Austausch mit der Grundschule* geben, ergänzen den Befund, dass die Vorstellungen über den Schreibunterricht der Grundschule entweder aus dem Unterrichtsgespräch oder aus grundsätzlichen Überzeugungen zum Thema Schreibförderung und Curriculum stammen. Es ergeben sich Hinweise auf konfliktbeladene Kommunikation und Streits über die Frage, ob Rechtschreibfehler beim Textschreiben zählen sollen. Die Schilderungen stützen das Ergebnis, dass die Gymnasiallehrenden in dem Austausch mit der Grundschule keine Gelegenheit finden, sich auch über Inhalte und (schreib-)methodische Herangehensweisen auszutauschen. Eine Bereitschaft zur Diskussion der verschiedenen Positionen scheint es kaum zu geben und wie das Bei-

---

spiel von Herrn Abel zeigt, werden konfliktbeladene Themen wie der Streitpunkt Wörterbuch lieber ausgespart. Herr Troffer schildert sogar, dass seine Schule von den Grundschulen einfordert, dass sie für ein höheres Sprachniveau bei den Schülern sorgen sollen.

---

## 8.2 Grundschullehrende

Die folgende Darstellung der Vorstellungen und Überzeugungen von Herrn Sander, Frau Seger und Frau Dorrer unterscheiden sich weniger voneinander als diejenigen der Gymnasiallehrenden. Auch hier wird zunächst zusammengefasst, welche Ergebnisse die Einzelfallanalysen ergeben haben. Anschließend werden die Ergebnisse der Analysen der verbleibenden Interviews zu diesen in Beziehung gesetzt.

### 8.2.1 Sachtexte im Deutsch- und Sachunterricht

Die Einzelfallanalysen von Frau Schmidt (Grundschule S) und Frau Dahl (Grundschule D) haben gezeigt, dass die beiden Lehrerinnen sowohl im Sach- als auch im Deutschunterricht Sachtexte schreiben. Auch das Berichteschreiben oder die Anfertigung instruktiver Texte finden in beiden Fächern statt. Im Deutschunterricht stehen textsortenspezifische bzw. textsortenübergreifende Mittel der Textgestaltung im Vordergrund, im Sachunterricht herrscht der Fokus auf die Funktion des Textes vor und es reichen z.T. Stichpunkte aus. Übergänge zwischen Sprechen, der Anfertigung von Stichpunkten für Referate oder Plakate und das Filtern von Informationen aus Texten sind fließend. Frau Dahl hebt hervor, dass das Schreiben zu einem bestimmten Sachthema damit einhergeht, den entsprechenden Wortschatz zu erarbeiten. Für Frau Schmidt steht die situative Einbindung im Sachunterricht an oberster Stelle.

Wie die Arbeitsteilung zwischen den Fächern aussieht, zeigt beispielhaft ein Auszug aus dem Interview mit *Frau Seger*. Sie geht ihren Schilderungen zufolge ähnlich wie ihre Kollegin Frau Schmidt vor, allerdings spielt für sie die Erarbeitung von textuellen Kriterien ebenfalls eine große Rolle (siehe Kapitel 7.3.4 dieser Arbeit). Im Sachunterricht stehe zunächst nicht der fertige, überarbeitete Text im Vordergrund, sondern die möglichst präzise Umsetzung der kommunikativen Funktion. Die Grenze zwischen dem Schreiben im Deutschunterricht und im Sachunterricht sei fließend: Im Deutschunterricht solle ein Text entstehen, der sich am Leser orientiere, dabei würden die auch von narrativen Textsorten bekannten Merkmale fokussiert, die auf eine abwechslungsreiche und präzise Formulierung zielten. Im Sachunterricht dagegen orientiere sich die Textsorte Beschreibung wesentlich an ihrer Funktion, Stichpunkte sind hier oft sogar ausreichend. Im Deutschunterricht benutze Frau Seger das gleiche Arbeitsheft wie ihr Kollege Herr Sander und beginne

---

ebenfalls bereits ab der zweiten Klasse damit, Beschreibungen zu thematisieren. Die einzelnen Schritte des Sachtextschreibens, die dieses Arbeitsheft thematisiert, würden auch im Sachunterricht teilweise aufgegriffen, indem die Kinder Satzbausteine aus dem Deutschunterricht verwendeten. Allerdings bemerke Frau Seger auch, dass das mündliche und das schriftliche Beschreiben zwei unterschiedliche Anforderungen seien. Gerade das Aufschreiben falle den Kindern oft schwer:

ich mein, ich weiß nich, ob sies eben mitbekommen haben, wir ham ja die sachunterrichtsarbeit geschrieben und eine der fragen WAR: "was bedeutet vollkorn und warum ist es gesünder?". und ganz viele kinder, die wissen zwar, was das ist, aber es fällt ihnen WAHNSINNIG schwer, obwohl wir das bearbeitet haben und besprochen haben, im dritten schuljahr schonmal gemacht haben, es genau auszudrücken. schriftlich dann auszudrücken: "das korn ist voll" (Seger 2014, Z. 474-479).

Anders als für Frau Schmidt geht für Frau Seger das Schreiben von Sachtexten nicht automatisch aus der situativen Anwendung hervor, sondern ist vergleichbar mit dem Schreiben von Texten bei Erwachsenen. Die Interaktion zwischen Sprecher und Zuhörer erleichtere das Beschreiben, während die monologische Situation des Schreibprozesses hier eigene Schwierigkeiten bereite:

naja, ich glaub sie können es nur nich aufschreiben. ich mein viele die/beziehungsweise wenn/beim mündlichen sind die ganz häufig gucken die einen an und reagieren, wenn ich dann fragend reagiere, dann reagieren die und adjustieren das. während die in den seltensten fällen sich nochmal durchlesen, was sie geschrieben haben. also das is leider, das is etwas, dieses: "is das, was ich geschrieben habe, wirklich das, was ich MEINE?". das is ganz schwierig [...] (Seger 2014, Z. 484-499).

*Herr Sander* verlagert nach eigenen Angaben die produktive Auseinandersetzung mit Sachtexten noch stärker in den Deutschunterricht. Im Sachunterricht stehe dagegen die rezeptive Beschäftigung mit Texten im Vordergrund (vgl. Sander, Z. 386). Da er zum Zeitpunkt des Interviews eine zweite Klasse unterrichtet, nennt er Inhalte, die bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt des Anfangsunterrichts eingeübt werden. Die Vielfalt überrasche ihn selbst. Die *Lola* thematisiert bereits in der zweiten Klasse im Deutschunterricht, wie man Dinge und Tiere beschreibt oder Steckbriefe über Personen oder Suchanzeigen verfasst:

ich bin selber ganz BAFF, was wir alles schon im zweiten schuljahr machen (ebd., Z. 330).

Auch Einkaufs- und Namenslisten seien bei ihm Gegenstand des Deutschunterrichts (vgl. ebd., Z. 287).

---

Frau Seger und Herr Sander wollen beide Seiten berücksichtigt sehen: Einerseits die funktionale Einbindung der Schreibanlässe in einen bestimmten Kontext, andererseits auch die produktive Auseinandersetzung mit Ganztexten.

Auch *Frau Dorrer* beschreibt, dass sie Sachunterricht und Deutschunterricht verbinde und zu jedem Thema auch einen Text schreiben lasse. Die genaue Aufteilung zwischen den beiden Fächern wird im Interview nicht deutlich, doch sie betont ähnlich wie ihre Kollegin Frau Dahl, dass ausführliche Schreibeinheiten, die Überarbeitungsschritte mit einbezögen, im Deutschunterricht immer wieder durch die Dominanz der Bereiche Lesen und Rechtschreibung eingeschränkt würden (vgl. Dorrer 2014, Z. 187-190). Es zeigt sich, dass die Lehrenden ähnlich vorgehen, jedoch wird am Beispiel von Frau Schmidt deutlich, dass nicht alle Besonderheiten des Sachtext*schreibens* im Deutschunterricht gesondert fokussiert werden.

### 8.2.2 Zwischen Instruktion und freiem Schreiben

Es wurde bereits in Kapitel 7.3 darauf eingegangen, dass laut *Frau Schmidt* zunächst *freies Schreiben* mit individuellen Anregungen im Vordergrund steht. Ab der dritten Klasse würden auch Kriterien erarbeitet, die verbindlich sind, die einzeln und gezielt geübt werden und die auch in Schreibkonferenzen zur Beurteilung der Texte der Mitschüler dienen. Diese Merkmale würden in den höheren Klassen anhand von Vorbild-Texten erarbeitet. Das Vorgehen, das Frau Schmidt verdeutlicht, beschreiben auch die anderen Lehrenden der beiden Grundschulen: Die Kinder malten zu ihrem Wochenende, schrieben mithilfe der Anlauttabelle ein Wort, steigerten sich zu einem Satz und schrieben ab der zweiten Klasse ganze Geschichten. Die Veröffentlichung im Klassenzimmer oder als persönliches Buch für das einzelne Kind erfolge von Beginn an. Es zeigt sich, dass Konzepte gemischt werden, es existiert nicht *die* eine Methode. Neben dem freien Schreiben würden vor allem ab Klasse zwei auch Anregungen gegeben, die von dem Problem der Ideenlosigkeit entlasten. In der dritten Klasse, das lässt sich auch in den anderen Interviews feststellen, sei das Texteschreiben mit einem Mal auch Bewertungsgegenstand. Das gemeinsame Erarbeiten von Geschichtenmerkmalen sei gleichzeitig das Raster, anhand dessen die Texte benotet werden. Erarbeitet würden die Kriterien für Geschichten anhand von Vorbildern oder Geschichten von Kindern aus der Klasse. Für alle Lehrer ist

---

Überarbeiten ein wichtiger Bestandteil des Schreibunterrichts und das gemeinsame Reflektieren der Geschichte zugleich Lerninhalt. Die Nachvollziehbarkeit für den Leser werde in Schreibkonferenzen bzw. Partnerarbeit überprüft. Die Motivation zum Überarbeiten soll durch die Veröffentlichung der Texte aufrechterhalten werden: Die Lehrerin lese die Texte vor bzw. würden sie in einem Buch gebunden. Genauso wie bei ihren Kollegen Frau Schmidt und *Herrn Sander* sei auch für *Frau Seger* die Veröffentlichung das Ziel, durch das viele Tätigkeiten des Schreibprozesses und des Überarbeitungsprozesses einen für die Schüler nachvollziehbaren Sinn bekommen sollten. Gleichzeitig gibt sie zu bedenken, dass die Zeit, die für eine ausführliche Überarbeitung nötig sei, nicht immer und für alle Kinder ausreichend sei. Das Überarbeiten sei ihr so wichtig, dass sie auch darüber nachdenke, eine Idee der Lehrerin ihres Sohnes umzusetzen und auch in Klassenarbeiten Überarbeitungsschritte einzubauen. Als Hilfestellung für die Überarbeitung diene bei ihr eine Checkliste, auf der die einzelnen Kriterien abgehakt werden könnten bzw. diene die Geschichtenmaus als Orientierung für den Aufbau von Geschichten (vgl. Seger 2014, Z. 161-186).

Die geschilderten Vorgehensweisen der Lehrenden ähneln sich, doch zeigen einige der Interviewten unterschiedliche Probleme, Einschränkungen und Vorteile der jeweiligen Vorgehensweisen auf. Im Folgenden wird am Beispiel von Herrn Sander und Frau Seger aufgezeigt, welche Vorteile und Nachteile das *freie Schreiben* und das Schreiben nach Kriterien in Augen dieser Lehrer hat.

*Freies Schreiben kommt nicht immer ohne Anregungen aus (Herr Sander)*

Während Frau Schmidt die Bedeutung des eigenen Textes und des freien Schreibens uneingeschränkt befürwortet, spricht ihr Kollege Herr Sander auch eine Problematik dieses Ansatzes von freiem Schreiben an:

is aber so n kleines, mal so in Klammern, n KLEINES problem: es gibt halt kinder, die ERLEBEN halt auch nich viel. ja, das merkt man unglaublich halt die unterschiede, wie manche da ERZÄHLEN und andere: 'am Wochenende hab ich fußball gespielt', dann is halt VORBEI. wenn einer im ersten schuljahr den SATZ schreibt, is auch schon ok [...] (Sander 2014, Z. 50-53).

Bei einigen Kindern trage das *freie Schreiben* gerade nicht dazu bei, sie zum ausführlichen Schreiben zu motivieren. Weil Schreiben anfangs heiße, schreibend zu erzählen, sei der Text auch durch die Anzahl der eigenen Ideen unmittelbar limitiert. Er beobachte bei Kindern, denen entsprechende Ideen fehlen, teilweise die gegenteilige Wirkung als Frau



---

Schmidt sie beschreibt. Statt zu motivieren und zum Ausbau der Geschichte anzuregen, könne es ohne entsprechende Idee dazu kommen, dass der Schüler nur einen Satz schreibe.

*Problem der „erzwungenen“ Umsetzung von Kriterien*

*(Herr Sander, Frau Seger)*

Auch das Schreiben nach Kriterien sollte aus Sicht von Frau Seger und Herrn Sander umsichtig und sinnvoll eingesetzt werden. Gebe man den Schülern vor, auf welches Kriterium sie achten könnten, würden sie in der Schreibkonferenz sich auch auf dieses eine Kriterium fixieren. Den erzwungenen Einsatz von schulischen textuellen Mitteln sieht er kritisch:

es is ja auch manchmal ÖDE immer mit/immer KRAMPFHAFT irgendwie 'anschließend, daraufhin, danach', sowas einzusetzen. also die müssen halt son bisschen n gefühl für nen guten text kriegen. [...] (Sander 2014, Z. 98-100).

Das Ziel der Arbeit an Texten und der Erarbeitung von Kriterien ist also in seinen Augen letztendlich, dass sie den sinnvollen Einsatz dieser Mittel erlernen, ein „Gefühl“ entwickeln, wie gute Texte klingen. Die explizite Arbeit an Texten und die Überarbeitung der eigenen Texte sind auch für Herrn Sander ein wichtiger aktiver Beitrag zur Entwicklung eines solchen Gespürs (vgl. ebd., Z. 100-104). Wichtig ist deshalb für Herrn Sander, dass die Kinder den Sinn der Kriterien erfahren: Die Einleitung diene der Hinführung des Lesers zur Handlung, der Hauptteil solle einen spannenden Höhepunkt enthalten (vgl. ebd., Z. 161-170). Dabei ist er nicht so entschieden wie Frau Schmidt gegen das „Gängeln“, sondern merkt lediglich an, dass man bei Grundschulkindern mit einem Trick arbeiten müsse:

man muss da schon auch behutsam damit umgehen. insofern, wenn man da gleich ganz STARK auf die kriterien drängt und sagt: 'die müsst ihr einhalten und rausfinden müsst', das einem anderes sowieso nich gefällt, dann verlieren die auch die LUST am schreiben. und das is schon WICHTIG, dass sie da einfach sich trauen auch [...]. (Sander, Z. 220-227).

Die Arbeit mit Kriterien solle auch nicht dazu führen, dass die Kinder keine Lust mehr zum Schreiben haben. In ähnlicher Weise argumentiert *Frau Seger*:

aber die is/ich glaub das is/wie gesagt also ich, letztendlich is ne begabung (unverständlich), man kann durch üben und durch trainieren, kann man da RANKOMMEN, aber da fehlt/also es fehlt immer so dieser letzte KNIFF für "jo!". manche geschichten, die klingen dann fast MECHANISCH. obwohl alles erfüllt wurde. aber es is immer so ganz haarscharf vorbei. und jemand, der n Gespür dafür HAT, der trifft aufn punkt (Seger 2014, Z. 242-246).

Sie betont jedoch, dass auch dieses „mechanische“ Schreiben für viele Kinder Ergebnis von Übung sei und es einen Fortschritt darstelle, wenn Kinder lernten, die Kriterien anzuwenden. Das Kriterienraster sei gerade für schwächere Schreiber eine Möglichkeit sich zu verbessern, während andere Kinder schon von selbst gute Texte schreiben könnten. Dass die systematische Arbeit mit diesen Orientierungshilfen den Kindern zu Fortschritten verhilft, dessen ist sich Frau Seger sicher:

und dann hat man kinder, die sind zwar jetzt nich/werden keine großen schriftsteller, ABER ham sich diese techniken angeeignet und dann können anhand dieser techniken, die wir bearbeitet haben tatsächlich einen brauchbaren text schreiben, weil sie einfach so das gerüst im kopf haben und wissen: 'ok, wenn ich das BENUTZE, dann kommt ne PASSABLE Geschichte bei rum' und das is ja das, was man eigentlich ERREICHEN möchte, dass mans grundsätzlich weiß, wies funktioniert. und wie gesagt, die kinder/und dann gibts/und ich hab jetzt grade wieder ein mädchen bei mir in der klasse, die schreibt derartig TOLL und hat son derartig eigenen stil, wo man sich natürlich dann von seinen, von diesen maßgaben, wenn etwas nich erfüllt is auch dann entfernen muss, weil man einfach sagt, das ist derartig GUT. dann brauch ich halt nich auf irgendetwas INSISTIEREN, was sie auf ne andere art und weise eigentlich viel besser gelöst hat. das wär/das is ja dann quatsch (Seger 2014, Z. 205-215).

Frau Seger weist darauf hin, dass die Kriterienraster umsichtig umgesetzt werden müssen. Auf der einen Seite profitierten schwächere Schreiber von dem „Training“ und verbesserten sich durch die Anwendung der Hilfestellungen, sie eigneten sich ein Muster an, an das sie sich beim Texteschreiben halten können. Wenn andererseits ein Schüler bereits einen eigenen Stil entwickelt habe und dieser Text „toll“ geschrieben sei, dann sei es unsinnig, die Einhaltung der schulischen Kriterien zu erzwingen.

### *Freies Schreiben setzt basale schriftsprachliche Fähigkeiten voraus*

*(Frau Dorrer)*

Während die Lehrenden der Grundschule S von Anfang an *freies Schreiben* forcieren, bezeichnet Frau Dorrer das Schreiben der ersten beiden Schuljahre nicht mit diesem Begriff. Aus ihren Schilderungen geht hervor, dass Schreiben in der Schule stattfindet: Die Kinder sollten selbstständig nach den vorgegebenen Kriterien schreiben, die Lehrerin wolle verhindern, dass Eltern oder Horterzieher dem Kind die Schreibearbeit abnähmen.

---

Die Kinder könnten zum Teil ihre Schrift gegenseitig nicht lesen, was die Arbeit in Kleingruppen erschwere. Die Arbeit mit Tippkärtchen und Schreibkonferenzen finde somit auch erst im dritten und vierten Schuljahr statt (vgl. Dorrer 2014, Z. 78-108). Die Kriterien, die sie schon in der zweiten Klasse explizit mit den Kindern bespreche, seien sprachnormative und keine konzeptionellen Aspekte: Punkte und Groß- bzw. Kleinschreibung sollten die Kinder berücksichtigen (vgl. ebd., Z. 119-123). Sie hebt hervor: „das MUSS jetzt schon tatsächlich DA sein“ (ebd., Z. 123 f.). Darin unterscheidet sie sich in ihrer Schwerpunktsetzung auch von Frau Seger und Frau Schmidt, die im Interview immer wieder betonen, dass die konzeptionell-inhaltliche Ebene des Textes eine größere Rolle spielten als die Rechtschreibung. Auch die Leserlichkeit der Schrift sei etwas, wozu die Kinder immer wieder angehalten seien.

jetzt kommen so langsam die VERBEN und dann die verschiedenen satzanfänge, das is so das, was dann noch kommt. das kann man auch schon am ende des zweiten schuljahres machen, aber EIGENTLICH würde ich sagen fängt man eigentlich im dritten erst richtig an. weil dann im zweiten schuljahr dieses schreibenlernen an SICH noch gar nich so richtig abgeschlossen is. KLAR passiert das größtenteils im ERSTEN, aber das zieht sich noch weiter in die zweite rein und da müssen die ja erstmal mit dem schreiben an sich klarkommen, bevor sie dann auf den inhalt gehen und das EIGENE überarbeiten, das dauert. (Dorrer 2014, Z. 130-137).

Während in der zweiten Klasse das Texteschreiben noch sehr vom Schriftspracherwerb überlagert sei, würden mit Beginn des dritten Schuljahres auch konzeptionelle Aspekte zunehmend fokussiert. Bei ihr ist die Reihenfolge also stärker auf einen vollständigen Schriftspracherwerb ausgerichtet. Sie beschreibt die ersten Schreibversuche nicht als *freies Schreiben*. Dies setzt für Frau Dorrer zunächst die Beherrschung des Alphabets und erste Lesefertigkeiten voraus:

---

ja die müssen ja auch zum beispiel im ersten schuljahr erstmal die buchstaben lernen. also da gehts ja, da kann man eigentlich überhaupt noch gar nicht frei schreiben, höchstens halt diese tagebücher oder briefe, aber dann kommen sie immer und sagen: "kannst du mir das bitte VORLESEN" ich so ja, dann weiß mans aber halt selber nicht, weil mans ja auch nicht lesen kann. also das ist tatsächlich schwer, während die im vierten DURCHAUS längere texte schreiben können und auch GUTE sachen schreiben können. also/ich hatte da schon kinder, die ham ganz ganz ganz TOLLE geschichten geschrieben, so richtig kleine BÜCHLEIN zum teil ZUHAUSE, die das nochmal mitgebracht haben. also da gibts welche, die machen das wirklich als hobby. dann gibts aber welche, die mögen das GAR nicht. wenn ich dann sage: "heute schreiben wir ne GESCHICHTE", (imitiert seufzer der kinder). ich mein das ist auch SCHWIERIG, wenn man einfach mal sagt: "so und heute müssen wir alle mal was kreatives SCHREIBEN" das FUNKTIONIERT so nicht, da braucht man die richtige MOTIVATION irgendwie, den richtigen auslöser, dass die kinder dann loslegen können und auch was schreiben WOLLEN. wir kennen das ja auch als erwachsene, wenn wir GEZWUNGEN werden was aufzuschreiben, was uns überhaupt nicht INTERESSIERT, klappt das nicht SO gut (Dorrer 2014, Z. 143-157).

Im ersten Schuljahres stehe im Vordergrund, dass die Kinder die technisch-motorischen Aspekte des Schreibens lernen. Der Schriftspracherwerb müsse ein gewisses Stadium erreicht haben, damit man aus ihrer Sicht von freiem Schreiben sprechen könne. Das eigentliche *freie Schreiben* beginnt bei ihr später. Das Schreiben werde auch hier, wo, wie das auch Frau Dahl schildert, andere Aspekte im Vordergrund stünden, von Beginn an genutzt, um sich im Schulalltag auszudrücken. Doch trennt sie diese ersten Schreibversuche explizit von späteren Geschichtenschriften ab, für die basale Schreibfähigkeiten die Voraussetzung sind. Dennoch findet produktive literale Erfahrung hier von Beginn an statt. Die richtige Motivation, der „Aufhänger“ für den Schreib Anlass habe für sie einen zentralen Stellenwert, wenn die Schüler motiviert Texte schreiben sollen. Sie spricht an, dass ein Schreib Anlass Vorbereitung benötige, dass es sich um eine komplexe Aufgabe handle, die initiiert und so präsentiert sein müsse, dass sie anrege, sich etwas auszudenken. Schreibkonferenzen seien besonders in der vierten Klasse ein Thema, damit werde das gemeinsame systematische Überarbeiten etwas später thematisiert als bei Frau Schmidt, Frau Seger und Herrn Sander.

---

### 8.2.3 Rechtschreibkorrektur in Schülertexten?

Was die Rolle der Berücksichtigung der Rechtschreibung in der Überarbeitung von Texten betrifft, wurden in Kapitel 7.3 und 7.4 Unterschiede aufgezeigt. Während Frau Schmidt die Rechtschreibung gänzlich vom Schreibunterricht abgrenzt und ihr ihren Platz im Rechtschreibunterricht zuweist, sollen die Kinder bei Frau Dahl durchaus auf bekannte Rechtschreibphänomene achten. Die anderen Grundschullehrer lassen sich auf den ersten Blick diesen beiden Konzepten zuordnen, die wiederum jeweils von den Kollegen einer Schule geteilt werden. Es äußern sich in diesen Vorstellungen unterschiedliche Konzepte der Schule S und der Schule D. Es geht aus den Angaben der Lehrenden hervor, dass die Kollegien beider Schulen sich zwar einig darin sind, dass die Rechtschreibung keine Rolle für die Benotung der Texte spielen sollte. Frau Dahl gibt jedoch zu Protokoll, dass sie auf die Forderungen der Eltern reagiert, welche die Schule mit einem einheitlichen und outputorientierten Curriculum umsetzt und von Anfang an auch in Ganztexten richtige Schreibung einfordert. Schule S lasse die Korrektur von Rechtschreibfehlern durch die Kinder selbst bewusst außen vor, weil sich die Schüler auf Inhalt, Aufbau und Gestaltung ihrer Geschichte konzentrieren sollten.

*In den eigenen Texten auf Rechtschreibung achten überfordert die Schüler  
(Schule S)*

Frau Schmidt, Herr Sander und Frau Seger gehen entsprechend der schulinternen Absprache ähnlich mit Rechtschreibfehlern in Schülertexten um. Wenn die Schüler ihre Texte überarbeiten, sollen sie auf inhaltlich-konzeptionelle Kriterien achten, die Rechtschreibung dagegen wird kommentarlos durch den Lehrer verbessert. Diese korrigierte Schreibung muss anschließend durch die Schüler ins Heft korrekt übertragen werden. Herr Sander weist die Kinder darauf hin, wenn sie für ein bestimmtes Rechtschreibphänomen noch keine Regel im Rechtschreibunterricht kennengelernt haben, hält sie jedoch dazu an, das betreffende Wort richtig abzuschreiben (vgl. Sander 2014, Z. 135). Die drei Kollegen von Schule S sind sich einig, dass man von den Schülern noch keine eigenständige Korrektur ihrer Fehler verlangen könne. Ab der zweiten Klasse, wenn die Schüler Sicherheit mit dem Alphabet hätten, dürften sie während des Schreibvorgangs auf ein Wörterbuch zurückgreifen. Herr Sander erinnert sich daran, dass früher andere Kriterien für die Gymnasialeignung im Fach Deutsch galten: Die Rechtschreibleistungen der Kinder hätten früher die Hürde für die Gymnasialeignung markiert, so Herr Sander. Er findet es sinnvoll,

---

dass Deutschunterricht und Rechtschreibunterricht in der Grundschule nicht mehr zusammenfallen und weist darauf hin, dass die Leistungen der Kinder im Bereich der konzeptionellen Kompetenzen und im Bereich Rechtschreibung nicht zusammenfielen. Kinder, die Rechtschreibfehler machen, könnten gute Texte schreiben und umgekehrt (vgl. Sander 2014, Z. 454-463).

*Frau Seger* setzt sich im Interview detailliert mit den Begründungen für diese Trennung von Rechtschreib- und Schreibunterricht auseinander. Sie bringt ihren Schülern nahe, dass korrekte Rechtschreibung auch die Leserfreundlichkeit verbessere. Rechtschreibung sei ein Angebot, das die Kinder beim Schreiben berücksichtigen können, wenn sie möchten, Bestandteil der Benotung seien sie jedoch nicht. Bestimmte Grammatikinhalt verlangte sie dagegen durchaus (richtiger Gebrauch der Fälle) (vgl. Seger 2014, Z. 286-308). Rechtschreibung sei also nicht unerheblich für den fertigen Text, doch müsse sie nicht gesondert forciert werden, da sich das Bedürfnis, richtig zu schreiben, im Laufe der Zeit von selbst entwickle:

ich bin der Überzeugung, dass bei nem normal entwickelten Kind, was keine Schwierigkeiten in IRGEND EINER Weise in diesem Bereich Rechtschreibung HAT, dieses/das irgendwann kommt, dass die auch das richtig schreiben wollen. ob das jetzt nun in der vierten Klasse ist, in der fünften, sechsten oder in der achten oder in der neunten ist eigentlich egal. irgendwann hat man/ die schreiben ja nicht mit absicht fehler rein [...] und wenn sie durchlesen, das merkt ja je/das weiß ja jeder erwachsene, wenn man nen text SCHREIBT und man nimmt sich vor, man korrigiert/man guckt auf die Kommasetzung und dann ist man trotzdem irgendwann im INHALT wieder und pfeift auf die Kommasetzung. [...] die kriegen IMMER genügend zeit dass sie ihre texte nochmal überarbeiten, nochmal DURCHLESEN sollen, nochmal NACHSCHAUEN sollen, aber dann gucken die wirklich INHALTLICH. und nicht so sehr, dass es stimmt [...] aber die gucken nicht nach der ORTHOGRAFIE. (Seger 2014, Z. 312-336).

Dass in der Grundschule in freien Texten die Rechtschreibung nicht gewertet wird, entspreche einer natürlichen Rechtschreibentwicklung. Erst mit der Zeit achteten die Schüler von selbst auf ihre Fehler. Der Schwerpunkt liege im Grundschulalter noch auf dem Inhalt und es ist aus ihrer Sicht auch kein Mangel, dass es so sei. Ihre Anmerkungen kommentierten konzeptionelle Aspekte und gingen nicht auf die Rechtschreibfehler ein, da sie in ihren Augen vom Wesentlichen ablenkten. Als Beispiele nennt sie Perspektivenwechsel, Ausgestaltung des Höhepunktes etc. Rechtschreibung sei dagegen Gegenstand im Rechtschreibunterricht. Die Rechtschreibfehler, die sie in den Texten finde, dienten als Orien-

---

tierung für den Rechtschreibunterricht. Sie betont immer wieder, dass der Rechtschreiberwerb nicht Ende der vierten Klasse abgeschlossen sein müsse. Individuell entwickle es sich dagegen schneller oder langsamer. Diese Herangehensweise führt aus Sicht von Frau Seger wiederum dazu, dass die Kinder sich stärker auf die Gestaltung des Textes und seinen Inhalt konzentrierten und deshalb in ihrem Unterricht lernten, wie man gute Texte schreibt.

also die rückmeldungen, die ich bis jetzt bekommen HABE/[...] die rückmeldungen, die ich bis jetzt bekommen HABE von eltern, waren eigentlich immer durchweg positiv, dass sie gut vorbereitet sind, dass diese ganze aufsatzerziehung (...), dass sie da sehr dankbar sind im nachhinein, dass wir das so konsequent BETRIEBEN haben, auch mit den TECHNIKEN gemacht haben.. [...] also ich meine, ich find grundschul-/deutschunterricht is halt nicht nur orthografie, wobei die in den weiterführenden schulen sich dann immer darüber beschweren, die würden so SCHLECHT schreiben und orthogra/und dann wird irgendwie/dann wird da eine methode BESCHULDIGT, die das fördert oder ob das jetzt, keine ahnung, die anlautschreiberei ist oder das silbenschreiben oder sonst irgendetwas, irgendwas ist immer schuld und das is [...] aber wenn ich mir denk/das is wie mit dem lesen. wenn ich mit den kindern im zweiten schuljahr oder wenn man anfängt geschichten zu lesen. die kinder/die geschichten, die die kinder lesen KÖNNEN die sind so BESCHEUERT, weil sie vom wortschatz so einfach sind. dem sind die ENTWACHSEN. und das, was sie INTRESSIERT, das is noch zu SCHWIERIG und genauso isses aber mit dem schreiben. ich mein, wenn ich sie schreiben lasse, was sie tatsächlich auch richtig schreiben können, dann begrenzt ich sie so DERARTIG in ihrer ausdrucksmöglichkeit, also und von daher MUSS ich das laufen lassen und muss natürlich aber auch klar machen, es gibt aber auch REGELN [...] und in den weiterführenden schulen manchmal stellen gerade in den gymnasien hier in s-stadt stellen die sich schon so hin, als ob sie das alles können müssen (Seger 2014, Z. 505-533).

Frau Seger sieht ihre Aufgabe darin, dass die Kinder Texte schreiben können, wenn sie die Grundschule verlassen. Dazu sei nötig, dass die Kinder ihre Ausdrucksmöglichkeiten durch die Anlauttabelle erweiterten. Die Eltern seien zufrieden, dass die Kinder am Ende der Grundschulzeit Techniken des Texteschreibens beherrschten, dies sei die optimale Vorbereitung auf das Gymnasium. Die Forderung der Gymnasien, dass der Rechtschreiberwerb nach der vierten Klasse abgeschlossen sein müsse, weist sie zurück: Es sei essenziell, den Kindern mithilfe der Anlauttabelle Schreiben als Ausdrucksmittel nahe zu bringen. Dass die Rechtschreibentwicklung nicht abgeschlossen sei im vierten Schuljahr, die Kinder nicht vollständig die Rechtschreibung beherrschten, sei nicht problematisch. Sie greift die Debatte um die richtige Methode des Schreibenlernens auf und weist Kritik zurück. Lesen und Schreiben in Lernschritten, die dem Stand des Schriftspracherwerbs

---

entsprechen, schränkt ihrer Ansicht nach die Ausdrucksmöglichkeiten ein. Diese Ausdrucksmöglichkeit und die Schreibfreude sind bei ihr jedoch anders als bei Frau Schmidt kein Selbstzweck. Es komme wesentlich darauf an, Techniken des Texteschreibens zu vermitteln und einzuüben, von denen die Fokussierung der Rechtschreibung zu sehr ablenke. Die Förderung der Rechtschreibung sei aus diesem Grund ein abgegrenzter eigener Bereich. Mit der Zeit entwickelten sich die Rechtschreibfähigkeiten von selbst und es sei natürlich, dass es ein paar Jahre dauere, bis auch in den Texten der Kinder die Fehlerzahl abnehme. Diese Sichtweise vermisse sie bei den Gymnasiallehrern:

und ich weiß es nich, ob da die/ich glaube auch, in den gymnasien findet mittlerweile son perspektivenwechsel STATT, aber ne zeit lang war noch TATSÄCH/war diese VORSTELLUNG, dass das rechtschreiblernen mit ende der vier beendet sein SOLLTE. das herrscht glaub ich nach wie vor in vielen gymnasien vor. und es IST NICHT SO [...]. und ich sehe meine aufgabe in der grundschule nicht mit denen nur RECHTSCHREIBUNG zu pauken. was ich glaube bei den gymnasialleuten noch teilweise so der WUNSCH is, dass wir rechtschreibung mit denen üben, das is ja das, was die grundschulen tun sollen, dass wir rechtschreibung machen. aber wenn sie sich dann in der lage sind n wort, n graden SATZ zu schreiben, is auch doof (Seger 2014, Z. 601-615).

Die Erwartung der Gymnasien weist sie entschieden zurück. Diese sieht sie als Einschränkung ihrer umfassenden Aufgabe als Deutschlehrerin in der Grundschule auf einen Bereich, der nicht die Bedeutung verdient habe, die ihm die Gymnasiallehrer beimessen. Dies begründet sie damit, dass es natürlich sei, wenn Schüler bis zur zehnten Klasse Rechtschreibfehler machten. Dagegen sei es auch ihre Aufgabe, konzeptionelle Schreibkompetenzen zu fördern.

*Im überarbeiteten Text müssen orthografische Fehler ausgebessert sein  
(Schule D)*

Im Interview mit Frau Dorrer, die an Schule D unterrichtet, welche aufgrund des Drucks seitens der Eltern Vergleichbarkeit und Transparenz in den Vordergrund stellt, wird eine andere Handhabung der Anlauttabelle deutlich, als sie Frau Schmidt für Schule S geschildert hat:



die verteufelte anlauttabelle! (lacht) aber NICHT so, wie der jürgen reichen das vielleicht mal irgendwann angedacht hat, dass jeder schreiben kann, wie er will, bis er irgendwie 13 jahre alt is oder so? NEIN! tatsächlich ist das bei uns NICHT so, es gibt schon immer wieder, auch schon in der ersten klasse rechtschreibphänomene, die geübt werden und die MÜSSEN auch richtig geschrieben werden. wenn ein kind allerdings an die mama zum muttertag nen brief schreibt ODER an das klas-senkuscheltier oder einen tagebucheintrag macht würde ich da zum beispiel NICHTS korrigieren, es sei denn sie bitten mich darum. manchmal frage ich auch "möchtest du wissen, wie das in erwachsenensprache geschrieben wird?", weils da einfach um diesen EMOTIONALEN aspekt geht beim schreiben und das möchte ich eigentlich nicht kaputt machen mit diversen roten anstrichen und sagen "falsch, falsch, falsch, falsch! hier acht wörter, zwölf fehler". das tu ich nich. natürlich, das was im unterricht geschrieben wird, in die hefte, auf den arbeitsblättern, das MUSS tatsächlich korrekt sein [...] (Dorrer 2014, Z. 46-57).

Die Formulierung „verteufelte Anlauttabelle“ ist eine Erinnerung an die Kontroverse, die in der Öffentlichkeit existiert. Sie scheint sich auf die Vorwürfe an die Grundschule zu beziehen, dass dort keine Rücksicht auf orthografische Fehler genommen werde. Diesen Vorwurf wehrt sie ab und weist darauf hin, dass die Kinder bei ihr nicht schreiben dürften wie sie wollen. Es gebe ab der ersten Klasse bereits bestimmte Regeln, die geübt würden und dann auch berücksichtigt werden müssten. Eine Einschränkung in diesem Vorgehen gebe es allerdings schon: Wenn die Kinder sich an einen bestimmten Adressaten wenden, für einen bestimmten Anlass oder für sich selbst schreiben, würden keine Rechtschreibfehler korrigiert. Hier sehe sie selbst die Korrektur als demotivierend an, solange der Schüler nicht selbst darum bittet. Die Rechtschreibung werde als Anregung dem Kind vorgestellt als Möglichkeit, wie ein Erwachsener zu schreiben. Ausdrücklich wendet sie sich dagegen, Fehler in freien Texten ungefragt anzustreichen, da dies dem „emotionalen Aspekt“ entgegenstehe. Dennoch sieht es durchaus als Ideal an, dass Texte auch orthografisch richtig geschrieben sind. Sie stelle dem einzelnen Kind ihre Tipps, die Rechtschreibung betreffend auch als Möglichkeit vor, einen richtigen, erwachsenen Text zu schreiben. So korrigierten bei ihr die Kinder ihre Texte auch selbst.

es is aber NICHT so, dass die einfach so wie ihnen die nase wächst einfach schreiben dürfen! nein! sie ham schon REGELN. (lacht) das is schon vor der einschulung n großes thema schon bei den ELTERN gewesen. da kam schon zum ersten eltern-abend der erste brief. mit irgendwelchen ARTIKELN über die VERTEUFELUNG DER ANLAUTTABELLE [...] (Dorrer 2014, Z. 61-65).

Die Benutzung der Anlauttabelle müsse nicht bedeuten, dass man „schreiben [dürfe], wie man will“. Die Ursache, dass ihre Grundschule darauf so viel Wert legt, nennt sie gleich im Anschluss. Die Elternklientel ihrer Schule sei über die aktuelle Debatte um die Anlauttabelle informiert und fordere die Berücksichtigung der Rechtschreibung vehement

---

und auf Basis von Informationen aus Zeitschriften ein. Dieser gymnasiale Anspruch werde hier in der Grundschule bereits berücksichtigt, er teile sich durch die Forderungen der Eltern mit. In der Entgegensetzung von Rechtschreibung und konzeptionellen Schreibfähigkeiten entschieden sich die Eltern eindeutig für das:

denen isses egal, ob die kinder n text schreiben können oder wie der text aussieht, hauptsache er is RICHTIG geschrieben (Dorrer 2014, Z. 166-168).

Dass darin ein Unterschied liegt zu anderen Grundschulen, ist ihr bewusst. Sie nennt die Ausrichtung an orthografischen Richtlinien „leistungsorientiert“ (vgl. Dorrer 2014, Z. 165).

Neben der eindeutigen Präferenz der Eltern für Orthografie zu Ungunsten von konzeptionellen Schreibkompetenzen und Schreibanlässen, die sich an Situationen des Schulalltags orientieren, spielten in der Schule von Frau Dorrer Vergleichsarbeiten eine große Rolle. Da diese den Schwerpunkt Lesen und Rechtschreibung hätten, falle das Schreiben hinten herunter. Texteschreiben gelte laut Frau Dorrer den Eltern als „Kinkerlitzchen“ (ebd., Z. 180). Was darüber in den Hintergrund gerate, sei das freie Schreiben, aber auch die Zeit, die man sich Berichten oder kreativen Texten widmen könne (vgl. ebd., Z. 172-190).

Sie als Grundschullehrerin stoße auf ähnliche Probleme, wie die Gymnasiallehrenden sie schildern: Es falle den Kindern immer schwerer, motorisch die Technik des Schreibens zu lernen bzw. richtig zu schreiben (vgl. ebd., Z. 608-613). Ihren Umgang mit Rechtschreibfehlern in Texten schildert sie wie folgt: Rechtschreibphänomene (tz in „Katze“), die mehrmals geübt wurden, setze sie auch in geschriebenen Texten voraus (vgl. ebd., Z. 681). Das Wörterbuch sei dabei ein erlaubtes Hilfsmittel, mit dem die Kinder selbstständig ihre Fehler verbessern könnten. Diese Selbstständigkeit in Hinblick auf die Orthografie könne im Gymnasium zu Recht vorausgesetzt werden (vgl. ebd., Z. 690). Rechtschreibung sei im Vergleich zum Setzen von Punkten am Satzende oder dazu, eine bessere Formulierung zu finden, weniger schwierig. Die Korrektur sei schnell vollzogen und könne den Kindern auch selbst überlassen werden (vgl. ebd., Z. 633). Offenbar ist ihr nicht bewusst, dass im Gymnasium Wörterbücher nicht üblich sind. Was sie also als Erziehung zur Selbstständigkeit versteht, ihr Arbeiten daran, dass die Kinder selbstständig Rechtschreibfehler verbessern, hält sie für eine Grundlage, an die das Gymnasium anknüpfen kann:

---

aber es GEHT. die KÖNNEN das. und ich finde auch in der weiterführenden schule kann das ERWARTET werden, dass die kinder da selbstständig n bisschen was MACHEN. dafür ham sie vier jahre lang schon geübt.[...] (Dorrer 2014, Z. 689-692).

Ihr letzter Satz macht deutlich, wie sie den Grundschulschreibunterricht bzw. den Grundschulunterricht allgemein wahrnimmt: „[W]ie gesagt, singen und tanzen ist NICH so!“ (ebd., Z. 700). Sie wehrt sich gegen das Bild von einer Grundschule, an der kein ernst zu nehmender Unterricht stattfindet.

#### 8.2.4 Ziele des Schreibunterrichts

Die Ziele der Lehrenden ähneln sich. Frau Dahl hat zum Ziel, dass die Schüler lernen, ihre Texte ansprechend und abwechslungsreich zu gestalten. Der Höhepunkt solle ausgestaltet und die Ereignisse in der richtigen Reihenfolge erzählt werden. Frau Schmidt wünscht sich ähnlich wie Frau Dahl, dass die Kinder selbstständig die Hilfsmittel und Kriterien, die sie gelernt haben, anwenden können und in der Lage seien, einen guten Text zu gestalten. Da sich im Bereich der Zielvorstellungen der Lehrenden keine Kontraste ergaben, untergliedern die folgenden Zwischenüberschriften die Ausführungen nach Lehrkraft.

##### *Herr Sander*

Die Kinder sollen, so Herr Sander, informative Texte schreiben können, die auch „grammatikalisch einigermaßen richtig“ (Sander 2014, Z. 424) sind. Die zentrale Kompetenz, auf die es ihm ankommt, ist die Adressatenorientierung. Die Kinder sollten erfassen, dass sie für andere schreiben und den Text entsprechend konzeptionieren. An diesem Ziel der Adressatenorientierung richte sich dann die Gestaltung der Geschichte (spannend, abwechslungsreich etc.) aus. Dabei habe er den individuellen Fortschritt der Kinder im Blick: Ein Kind, das früher nur einen Satz und am Ende der vierten Klasse sieben Sätze schreibe, habe gemessen an diesem Maßstab große Fortschritte gemacht. Die Bandbreite der Kompetenzen sei groß, deshalb gehe es darum, jedes einzelne Kind individuell voran zu bringen (vgl. Sander 2014, Z. 423-450).

---

*Frau Seger*

Zentral für Frau Seger ist, dass die Schüler sich am Ende der vierten Klasse schriftlich ausdrücken können. Die "Aufsatzerziehung" (Seger 2014, Z. 508) sei ein zentraler Aspekt ihres Unterrichts, der gut auf den Schreibunterricht der weiterführenden Schule vorbereite.

dass sie sich AUSDRÜCKEN können, genau und dass sie dem auch gewachsen sind. und wenn die dann/ich kann nich alle textsorten mit denen vorbereiten, aber wenn die dann lernen, ok, und jetzt schreiben wir zusammenfassungen, dann ham die vielleicht noch nie bei mir ne zusammenfassung geschrieben, aber sie wissen, wie man SCHREIBT. und auch, wenn ich ne geschichte HÖRE und dann muss ich mir halt die stichpunkte zu den wichtigsten/ das LERNEN die dann da hoffentlich worauf muss ich achten, aber grundsätzlich satzanfänge, adjektive, erzählzeit, also diese techniken, die KÖNNEN sie. und auch/und können die ANWENDEN und die müssen nicht erst ERARBEITET werden (Seger 2014, Z. 578-585).

Grundsätzliche Techniken wie Adjektive, Erzählzeit etc. würden in ihrem Schreibunterricht grundlegend verankert und könnten auch auf andere Textsorten angewendet werden. Diesen Grundstock zu schaffen, sei ihr Ziel. Diese Techniken sollten die Schüler dann auch wirklich einüben und beherrschen, wenn sie auf die weiterführende Schule wechseln.

*Frau Dorrer*

Frau Dorrer nennt Spaß und Motivation zum Schreiben als Ziele. Außerdem erwähnt sie Selbstständigkeit beim Arbeiten: Die Schüler sollten Hilfsmittel und Techniken kennen, mit denen sie ihren Text verbessern können. Dazu gehöre auch, dass sie das Wörterbuch benutzen können. Des Weiteren sollten die Kinder wissen, dass Texteschreiben auch Überarbeiten bedeutet, dass man erst einmal Notizen machen darf und nicht alles beim ersten Versuch sitzen muss (vgl. Dorrer 2014, Z. 555-572). Zentral ist für Frau Dorrer also, Strategien für das Texteschreiben zu kennen.

Gemeinsam ist allen interviewten Lehrenden, dass sie nach eigener Auskunft versuchen, den Schülern den Sinn und Zweck der Textsortenschemata zu vermitteln und die Motivation, für einen Leser zu schreiben, als zentrales Vehikel fürs Texteschreiben und Vermittlungsziel ansehen. Der Schreibunterricht der Grundschule soll in ihren Augen das Ergebnis haben, dass die Kinder mit Techniken des Schreibprozesses und Kriterien des Schreibproduktes umgehen können und sich individuell verbessern. Zu den Kriterien und Techniken, die sie beherrschen sollen, zählen die Benutzung des Wörterbuchs, einzelne

---

Überarbeitungsschritte und Notizen machen, Adjektive und Satzanfänge abwechslungsreich einsetzen, den Höhepunkt ausgestalten und die Erzählzeit einhalten.

#### 8.2.5 Austausch mit Gymnasium

Frau Schmidt sieht ihre Aufgabe nicht darin, für die Anforderungen des Gymnasiums ein bestimmtes Ausgangsniveau herzustellen, sondern misst die Leistungen der Kinder an deren individuellen Fortschritten. Umgekehrt erwarte sie von den Gymnasien, dass sie sich auf die Ergebnisse der Arbeit der Grundschule einstellen und an die Rechtschreibkenntnisse der Kinder anknüpfen. Frau Dahl wiederum beschwert sich zwar über die Erwartungshaltung, die ihr von Seiten der Gymnasiallehrer entgegenschlage: Diese versuchten nicht, an den Unterricht der Grundschule anzuknüpfen, sondern orientierten sich „nach oben“. Allerdings teilt sie anders als die Kollegen der Schule S, die Sorge der Gymnasiallehrer um das sprachliche Niveau der Schüler. Man könne, so beklagt sie, im Unterricht immer später Texte schreiben, der Schriftspracherwerb falle den Kindern immer schwerer. Sie weist die Verantwortung für bestimmte Defizite in Grammatik und Rechtschreibung von sich und konstatiert ein allgemein absinkendes Niveau der Kinder.

*Gymnasium fordert Priorität der Förderung von Rechtschreibkompetenzen*

*(Frau Seger)*

Auch hier zeigen sich wieder deutliche Ähnlichkeiten bei den Lehrern einer Schule. Frau Seger erwartet von den Gymnasiallehrern, dass sie mit einem heterogenen Niveau der Rechtschreibfähigkeiten umgehen:

---

ja, dass es orthografisch nich/also ich mein/ich kann also/wie warn das in deutsch? dass es sehr unterschiedlich is, dass die kinder sehr unterschiedlich vorbereitet von den grundschulen kommen. also dass es manche grundschulen GIBT/ das is LEHRERABHÄNGIG und das is grundschulabhängig/also das is SCHULABHÄNGIG. ich weiß, dass wir von hier von der schule mit beiden gymnasien noch nie schwierigkeiten hatten. jetzt die s-schule. ich kenn andere GESCHICHTEN, wo die sagen, das is einfach sehr sehr unterschiedlich das niveau, auf dem die kinder SIND, mit dem die kinder aus den verschiedenen schulen dann zusammenkommen in der fünften. und es is jetzt nich nur innerhalb, also das is auch/auch kinder die mit GLEICHEN noten kamen. ich mein, es kommen ja auch kinder mit ner drei in deutsch, die waren in MATHE gut, gehen AUCH aufs gymnasium. die sind sicher schwächer, als n kind, was ich mit ner EINS schicke. aber trotz alledem is es halt sehr unterschiedlich. aber damit müssen auch die gymnasien arbeiten. [...] (Seger 2014, Z. 543-554).

Aus dem Austausch mit Gymnasiallehrern kenne Frau Seger die Klagen über das heterogene Leistungsniveau, gerade im Bereich Rechtschreibung. Sie selbst entgegnet der Feststellung der Gymnasiallehrenden, dass dies auch an dem unterschiedlichen Leistungsniveau der Kinder im Bereich Deutsch liege. Von den Gymnasien verlangt sie, dass diese sich auf diese Unterschiede einstellen sollen, dass Kinder mit einer Eins in Deutsch und Kinder mit einer Drei in Deutsch aufs Gymnasium kommen. Frau Seger äußert sich nicht zu bestimmten Austauschprojekten. Aus ihren Ausführungen geht hervor, dass sie von Gymnasien Kritik an ihrem Vorgehen kennt (siehe Kapitel 8.2.3).

Die Gymnasien reduzierten den Deutschunterricht und ihre Aufgaben als Deutschlehrerin der Grundschule auf Rechtschreibung. Sie sehe die Beschuldigung des freien Schreibens mithilfe der Anlauttabelle als ungerechtfertigt an. Aus ihrer Schilderung hört man heraus, dass sie mit Vorwürfen seitens der Gymnasien konfrontiert worden sein muss. Die Vorbereitung, die sie für wichtig halte, sei, dass die Kinder Texte schreiben können (vgl. ebd., Z. 578-585).

*Mangelnde Rechtschreibkenntnisse zeigen allgemein absinkendes Sprachniveau (Frau Dorrer)*

Frau Dorrer argumentiert ähnlich wie Frau Dahl: Die unterschiedlichen Rechtschreibkenntnisse sind für sie kein Anzeichen eines quasi natürlichen Leistungsniveaus, auf das sich das Gymnasium einstellen sollte, sondern sie bemängelt es selbst, weist aber die Verantwortung dafür von sich.

---

ich hatte jetzt neulich n vater da, der dann auch meinte so: "naja, jetzt, wenn die kinder endlich was lernen!" da hab ich dann herzlich gelacht und meinte so: "was war denn VORHER?" so -"naja, seien wir doch mal ehrlich. GRUNDSCHULE, so da werden die auch mehr VERHÄTSCHELT". da hab ich so an die WOCHEN davor gedacht oder an die tage davor gedacht, "NEIN". mhm (verneinend). es is halt. es is so n bisschen, es hat auch mal jemand gesagt, jeder war ja mal in der SCHULE. und deswegen hat auch jeder das gefühl, er könnte da MITREDEN. und grade in der GRUNDSCHULE hat halt JEDER das gefühl: "naja, das KANN man ja wohl. JEDER hat ja die grundschule geschafft und NATÜRLICH kann man da mal mitreden". ich sage ja auch: aber jeder war auch schonmal beim arzt, aber trotzdem würd ich nie auf die idee kommen irgendwie ne DIAGNOSE zu stellen (lacht) also das is son bisschen deswegen/naja. (Dorrer 2014, Z. 705-715).

Weniger über die Gymnasien direkt als über die Eltern spiegelt sich ein Bild von der Grundschule, das Frau Dorrer vehement zurückweist. Die Grundschule werde nicht ernst genommen (vgl. Dorrer 2014, Z. 700). Sie weist die Erwartung der Gymnasien nicht zurück, wie es Frau Seger tut. Sie sei selbst der Ansicht, dass ein gewisses Niveau in der Rechtschreibung vorausgesetzt werden könne. Doch sie selbst betont, dass sie in ihrem Unterricht genau dies einübe und selbst nicht wisse, woher die Defizite kommen.

### 8.2.6 Zusammenfassung

Die Themen des Schreibunterrichts, die die Grundschullehrenden in den Interviews nennen und die in diesem Kapitel dargestellt wurden, sind der Übersicht in Anhang 2 dargestellt. Die Inhalte des Schreibunterrichts werden in Aspekte unterteilt, die den Schreibprozess bzw. das Schreibprodukt betreffen (siehe auch Kapitel 2.1 dieser Arbeit). Zur Prozessperspektive werden Aspekte gezählt, die sich auf die Herstellung des Textes und Strategien zur Beurteilung und Überarbeitung beziehen. Die Produktaspekte betreffen die Aufzählung der Textformen, die nach Auskunft der Lehrenden im Unterricht Thema sind und die Kriterien, die besonders ab der dritten Klasse im Vordergrund stehen. Die tabellarische Darstellung in Anhang 2 zeigt die Vielfalt der Themen, die die Lehrkräfte nennen. Es finden sich zwischen allen Lehrenden viele Übereinstimmungen.

Das Erzählen über das eigene Wochenende (hier als *Erlebniserzählung* bezeichnet) findet in fast allen Klassen statt. Es wird von allen Lehrenden erwähnt, dass es zum Schulalltag gehört, dass die Schüler Erlebnisse in kleinen Geschichten erzählen. Dazu gehört die klassische Wochenend- oder Feriengeschichte oder eine Geschichte über ein Ereignis des Schulalltags. Die Bildergeschichte wird explizit nur von drei Lehrenden genannt, sie ist

---

die Textsorte, die von Gymnasiallehrenden häufig als die klassische Textsorte der Grundschule angenommen wird. Briefe gehören bei allen interviewten Lehrkräften dazu. Meistens ab der ersten Klasse steht ein Klassenbriefkasten zur Verfügung. Märchen und Sagen nennen lediglich zwei der Grundschullehrenden als expliziten Unterrichtsinhalt. Die meisten der interviewten Grundschullehrenden geben an, dass der Schreibprozess in seiner Gänze im Deutschunterricht stattfindet. Das Sammeln von Ideen in Mindmaps und Clustern, die Verwendung von Kriterienrastern und das Überarbeiten von Texten findet abgesehen von der Personenbeschreibung fast ausschließlich bei Geschichten statt. An den Geschichten wird spätestens ab Klasse drei, zum Teil auch schon früher systematisch und detailliert gearbeitet.

#### *Begriff des freien Schreibens in Grundschule S und D*

Der Begriff des *freien Schreibens* wird von den Lehrenden der Grundschule S und der Grundschule D unterschiedlich besetzt (siehe Tabelle 9). Die Lehrenden der Grundschule S sehen bereits das Aufschreiben eines Wortes, Satzes bis hin zu einer Geschichte als Schritte hin zum *freien Schreiben*. Das freie Schreiben von Anfang an soll Motivation zum Schreiben und zur Gestaltung des Textproduktes fördern. Durch die Anlauttabelle werde die Möglichkeit geboten, sich von Anfang an selbst auszudrücken. Frau Dorrer von Schule D dagegen sieht erste basale Kenntnisse von Buchstaben und Lesefertigkeiten als Voraussetzung dafür an, dass man von freiem Schreiben sprechen kann. In beiden Schulen nach Auskunft der Lehrenden ab Klasse drei nicht mehr nur individuelle Anregungen zur Verbesserung des Textes gegeben, sondern die oben genannten Merkmale und Hilfsmittel, die den Schreibprozess in Teilschritte aufgliedern und unterstützen sollen, gelernt und dienen fortan als Raster für die Bewertung von Texten. Hierbei fällt auf, dass die Lehrenden um den Unterschied zwischen mechanischer Anwendung von schulischen Kriterien wissen. Sie formulieren das Ziel, dass die Einübung der vorgegebenen Kriterien letztendlich dazu führt, dass die Kinder nach und nach ein Gefühl für einen guten Text bekommen.



Tabelle 9 *freies Schreiben* Schule S und D im Vergleich

---

Schule S (Frau Schmidt, Herr Sander, Frau Seger)	<i>Freies Schreiben</i> von Beginn an Malen – Wörter und Sätze schreiben – Geschichten schreiben als Kontinuum.
Frau Dorrer (Schule D)	<i>Freies Schreiben</i> setzt basale Lese- und Schreibfertigkeiten voraus.

Das Schreiben in der Schule unterteilt sich in *freies Schreiben* auf der einen und *angeleitete kriteriale* Schreiben auf der anderen Seite. Im Anfangsunterricht steht vor allem in Schule S *freies Schreiben* zu bestimmten Anlässen im Vordergrund. Bereits in der ersten Klasse verfassen die Schüler erste Texte in Form von Briefen, Sätzen zu Bildern als eine Vorstufe der Erlebniserzählung oder Tagebucheinträgen. Ab Klasse drei werden Kriterien und Techniken eingeführt, die mit der Klasse als Bewertungsraster gemeinsam erarbeitet werden. Diese Kriterien werden an den eigenen Geschichten oder an Textvorbildern herausgearbeitet. Das freie Schreiben im ersten und vor allem im zweiten Schuljahr wird von individuellen Hilfestellungen durch die Lehrkraft unterstützt. Jedes Kind erhält auch vorher schon Tipps, wie es seinen Text verbessern kann. Herr Sander beschreibt es so, dass man versuche, dem Kind einsichtig zu machen, dass der Text mit bestimmten Tricks noch besser klinge und spannender sei. Der Unterschied zu vorher ist in Klasse drei und vier, dass die Kriterien allgemein verfügbar und nun auch verbindlich sind. Frau Dorrer sieht das Schreiben in der ersten Klasse noch nicht als Beitrag zum freien Schreiben, sondern als eine Vorstufe. Für sie ist die Voraussetzung für das Schreiben eigener Texte, dass basale Schreib- und Lesefertigkeiten im Unterricht erarbeitet wurden.

Tabelle 10 Sachtextschreiben im Deutsch- und Sachunterricht

Frau Schmidt	Sachtexte im Deutschunterricht sind „langweilig“. Sie müssen situativ eingebunden sein, durch Anwendung lernen Schüler, auch Sachthemen schriftlich zu verarbeiten.
Herr Sander, Frau Seger	Das Schreiben von Sachtexten muss auch im Deutschunterricht geübt werden: <i>Schreiben</i> von Sachtexten als eigenständige Anforderung.
Frau Dahl	Arbeit an Sachtexten bedeutet Wortschatzarbeit.

Sachtexte werden im Deutsch- und im Sachunterricht thematisiert (Tabelle 10). Vereinzelt weisen die Lehrenden auch auf das Schreiben in Religion oder Mathematik hin. Im Deutschunterricht stehen der Schreibprozess und die Ausgestaltung des Textes im Vordergrund und es werden Merkmale von Beschreibungen zum Thema gemacht. Im Sachunterricht überwiegt die kommunikative Funktion der Texte. Hier sind die Übergänge zwischen Schreiben von Ganztexten, dem Notieren von Stichworten und mündlichem Präsentieren fließend. Der Ganztext in all seinen Facetten steht dort nicht im Vordergrund. Bei diesem Thema lassen sich keine deutlichen Kontraste herausfiltern, der Umgang wird von allen Lehrenden ähnlich beschrieben. Aus Sicht der Lehrenden haben die situative Einbindung der Texte und ihre kommunikative Funktion im Vergleich zu den Textsortenmerkmalen, die Thema im Deutschunterricht sind, und das Schreiben von Ganztexten unterschiedliches Gewicht. Besonders Herr Sander und Frau Seger betonen, dass das *Schreiben* von informativen oder instruktiven Texten eine eigenständige Kompetenz gegenüber dem mündlichen Umgang mit Informationen ist. Frau Schmidt dagegen hält den funktionellen Umgang mit Informationen für den entscheidenden Motor, der sowohl die Produktion von eigenen Sachtexten begünstigt als auch mündliches Präsentieren befördert. Die Thematisierung im Deutschunterricht ist für sie nicht motivierend.

#### *Austausch mit dem Gymnasium*

Den Austausch mit dem Gymnasium beschreiben alle als konfliktbeladen. Es wird eine Unterschätzung der eigenen Arbeit festgestellt und beklagt. Die Lehrer der Schule S weisen darauf hin, dass ihr Schreibunterricht die Kinder dazu befähigt, Texte zu schreiben und fordern von den Gymnasien, die Rechtschreibung nicht überzubewerten. Frau Dahl

---

und Frau Dorrer sehen die mangelnden sprachlichen Fähigkeiten selbst kritisch, weisen darauf hin, dass sie selbst bemüht seien, diese Defizite auszugleichen und beklagen eine Unterschätzung ihrer Arbeit durch die Gymnasiallehrer.

#### *Ziele für den Schreibunterricht der Grundschule*

Es ist allen interviewten Grundschullehrenden ein wichtiges Anliegen, dass ihre Schüler lernen, Kriterien in ihren Texten selbstständig zu berücksichtigen. Dabei legen sie außerdem Wert auf eine sinnvolle Anwendung der Kriterien und eine grundsätzliche Freude am Schreiben. Diesen Aspekt hebt besonders Frau Schmidt hervor, da sich in ihren Augen gerade im Stellenwert des eigenen Textes und der Schreibfreude die Grundschule vom Gymnasium unterscheidet. Alle Lehrenden sind überzeugt, dass der Grundschulunterricht die Schüler in die Lage versetzen soll, selbstständig Texte zu schreiben und sich der Anregungen, Techniken und Hilfsmittel zu bedienen, die sie kennengelernt haben.

In der Schulpraxis können die Lehrenden dem Schreiben nicht den Raum zugestehen, den es in ihren Augen bräuchte. Besonders an Schule S besitzt das Schreiben von Texten einen großen Stellenwert im Unterricht. Allerdings weisen alle Lehrenden darauf hin, dass neben Rechtschreib-, Lese- und Grammatikunterricht die zeitlichen Möglichkeiten begrenzt sind. Besonders an Schule D werde das Schreiben von der Vorgabe überlagert, dass Vergleichsarbeiten geschrieben und das Schulbuch, an das sie sich halten müssen, neben dem Texteschreiben auch die anderen Bereiche des Deutschunterrichts abdeckt. Da Schreiben auch bedeutet, dass Ideen gesammelt, Entwürfe geschrieben und überarbeitet, Anregungen umgesetzt und der Text ins Heft übertragen wird, ist es zeitlich kaum möglich, immer alle Aspekte des Schreibens im Unterricht zu berücksichtigen. Dieser Umstand wird als zentrales Problem für den Schreibunterricht beschrieben. Enge Vorgaben von Seiten der Schule, wie es an Schule D der Fall ist, begrenzen hier die Möglichkeiten für einen umfassenden Schreibunterricht.

### 8.3 Vergleichende Perspektive

Nachdem die Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrenden beider Schulformen separat rekonstruiert wurden, wird nun entsprechend der dritten Forschungsfrage (siehe Ka-

---

pitel 6.1) eine komparative Perspektive eingenommen. Die Vorstellungen und Überzeugungen der Gymnasiallehrenden auf den Schreibunterricht der Grundschule werden denjenigen der Grundschullehrenden gegenübergestellt. Kapitel 8.3.1 vergleicht zwei Checklisten aus Grundschule und Gymnasium miteinander und stellt die Inhalte, die die Grundschullehrer benennen, den Inhalten, die nach Auskunft der Gymnasiallehrer in der Grundschule bereits behandelt werden, gegenüber. Kapitel 8.3.2 vergleicht die Vorstellungen und Überzeugungen der beiden Lehrergruppen auf das Schreiben von Sachtexten in der Grundschule. In 8.3.3 werden zwei kontrastierende Überzeugungen in Bezug auf das Verhältnis von Texteschreiben und Rechtschreibung von Frau Seger auf der einen und Frau Arhof und Herrn Troffer auf der anderen Seite verglichen.

### 8.3.1 In der Grundschule die „Basics“, im Gymnasium die Details?

Die Überblicksdarstellung in Anhang 3 vergleicht die Inhalte des Schreibunterrichts der Grundschule, die die Lehrenden der jeweiligen Schulart explizit im Interview erwähnen. Sie verdeutlicht, dass die Gymnasiallehrenden weitaus weniger konkrete Inhalte benennen können, die im Schreibunterricht der Grundschule behandelt werden, als die Grundschullehrer angeben. Kriterien und Hilfsmittel sind aus Sicht der Grundschullehrer weitaus vielfältiger, als die Gymnasiallehrenden vermuten. Über das Schreiben von Sachtexten wissen die Gymnasiallehrenden besonders wenig. Die Beschreibungen der Grundschullehrenden über den Schreibunterricht enthalten mehr kleinschrittige Kriterien und mehr Textsorten, als die interviewten Gymnasiallehrenden vermuten. Anhand der beiden Checklisten von Frau Dahl und Frau Arhof (Abbildung 9 und 10) wird besonders deutlich, dass sich die Inhalte des Schreibunterrichts der Grundschule und der fünften Klasse ähnlich zu sein scheinen. Deshalb erfolgt nun ein Vergleich der beiden Arbeitsblätter.

## Aufsatz: Erlebniserzählung \_\_\_\_\_

## Das hast du gut gemacht:

Deine Überschrift passt/ist originell.	Redebegleitungen sind abwechslungsreich und passend.
Deine Überschrift ist spannend/macht neugierig.	Deine Geschichte wirkt lebendig.
In deiner Geschichte ist alles tatsächlich passiert.	Du rundest in wenigen Sätzen deine Geschichte ab.
Deine Einleitung ist kurz und führt gut in die Erzählung ein.	Du hast einen überraschenden Schluss gewählt.
Du hast alle W-Fragen abgehandelt.	Du verwendest treffende Verben und passende Adjektive.
Du erzählst genau ein Erlebnis.	Du hältst schön die zeitliche Reihenfolge ein.
Du erzählst in allen Einzelheiten/ lückenlos.	Du vermeidest Wiederholungen.
Du erzählst ausführlich auf den Höhepunkt hin.	Du wechselst Satzanfänge regelmäßig ab.
Dein Höhepunkt ist spannend/interessant.	Du hältst schön die Erzählzeit (Vergangenheit) ein.
Du gebrauchst abwechslungsreich Gedanken, Gefühle, wörtl. Rede, Frage- und Ausrufesätze.	Du hältst die Personalform konsequent ein.

## Darauf musst du noch achten:

Deine Überschrift passt nicht gut.	Baue viel mehr ein:
Deine Überschrift sollte kürzer sein.	-Gedanken, Gefühle.
Deine Überschrift verrät zu viel.	-wörtl. Rede, Frage- und Ausrufesätze.
Deine Überschrift fehlt.	Gebrauche die wörtliche Rede richtig: Oma sagte: „...“
Hauptpersonen genauer vorstellen.	Redebegleitungen wiederholen sich/passen nicht.
Erwähne, wann die Geschichte spielt.	Man weiß bei dir nicht immer, wer etwas sagt.
Hauptpersonen Namen geben ist ansprechender.	Dein Schluss ist zu lang/ ungenau.
Erzähle kurz, was vorher passierte.	Dein Schluss passt nicht zu deiner Erzählung.
Beschreibe kurz den Handlungsort.	Dein Schluss ist zu kurz.
Deine Einleitung ist zu lang. Fasse dich kürzer.	Verwende mehr treffende Adjektive und passende Verben.
Erzähle in der richtigen zeitlichen Reihenfolge.	Vermeide Wiederholungen.
Erzähle nur ein Erlebnis.	Wechsle deine Satzanfänge häufiger ab.
Erzähle viel mehr Einzelheiten/ lückenlos.	Halte die Erzählzeit (Vergangenheit) konsequent ein.
An einigen Stellen musst du noch genauer schreiben.	Achte auf den Satzbau.
Manchmal weiß man nicht, wen du meinst, wie etwas gekommen ist oder warum etwas so ist.	Setze Punkte nach einem Satz.
Erzähle in Einzelheiten <u>auf den Höhepunkt hin</u> .	Einige Sätze sind nicht gut zu lesen.
Gestalte deinen Höhepunkt ausführlicher aus- zu kurz!	Halte die Personalform richtig ein.
Erzähle im Höhepunkt viel spannender/aufregender.	
Wo ist dein Höhepunkt?	Erzähle nur wahre Begebenheiten.

Abbildung 9 Erlebniserzählung Frau Dahl

*Die Checkliste von Frau Arhof und Frau Dahl im Vergleich*

Die folgende Ausführung zeigt, dass die Einschätzung von Frau Arhof, dass der Schreibunterricht des Gymnasiums erstmals Kriterien für Texte einführt und detailliertere Kriterien vermittelt als die Grundschule, keineswegs dem entspricht, wie die Grundschullehrenden ihren Unterricht schildern. Ein Vergleich der Checkliste, die Frau Dahl verwendet mit derjenigen von Frau Arhof, macht deutlich, dass diejenige der Gymnasiallehrerin keineswegs ausführlicher oder genauer ist (siehe Abbildungen 9 und 10).

Checkliste für das Überprüfen und Überarbeiten einer Erzählung	
Hilfen für das Überprüfen	Hilfen für die Überarbeitung
<b>Inhalt</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ist das Erlebnis erzählenswert?</li> <li>✓ Regt der Titel zum Lesen der Geschichte an?</li> <li>✓ Weckt der Erzählanfang Aufmerksamkeit?</li> <li>✓ Ist die Erzählung spannend und interessant? Wollt ihr wissen, wie sie endet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Spannungsbogen zeichnen</li> </ul>
<b>Aufbau</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ist ein klarer Erzählplan erkennbar?</li> <li>✓ Werden wichtige Dinge ausführlich erzählt, unwichtige dagegen knapp?</li> <li>✓ Werden zwischen den einzelnen Teilen Absätze gemacht?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Roten Faden einzeichnen</li> </ul>
<b>Sprache</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wird an passender Stelle wörtliche Rede eingesetzt?</li> <li>✓ Werden anschauliche Verben und Adjektive verwendet?</li> <li>✓ Werden abwechslungsreiche Satzanfänge benutzt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wörtliche Rede unterstreichen</li> <li>✓ Wortlisten anlegen</li> </ul>
<b>Sprachrichtigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sind die Regeln der Rechtschreibung eingehalten?</li> <li>✓ Wird das Erzähltempo sinnvoll verwendet?</li> <li>✓ Sind die Satzzeichen richtig eingesetzt (Kommas, Punkte, Anführungszeichen bei der wörtlichen Rede)?</li> <li>✓ Ist die Grammatik korrekt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rechtschreibprogramm und Wörterbuch verwenden</li> </ul>

Abbildung 10 Checkliste Frau Arhof

Es fällt zunächst als zentraler Unterschied auf, dass auf dem Arbeitsblatt der Gymnasiallehrerin, die ja auch im Interview immer wieder betont, wie wichtig ihr die Orthografie in Schülertexten ist, ein eigener Punkt „Sprachrichtigkeit“ aufgeführt ist. Vergleicht man die sonstigen Punkte, fällt auf, dass alle zentralen Punkte des Arbeitsblattes von Frau Arhof auch im Arbeitsblatt von Frau Dahl vorhanden sind: Die Checkliste bzw. Feedbackbogen von Frau Dahl ist sehr ausführlich. Die Kriterien sind nahezu deckungsgleich. Der Bereich, der im zweiten Arbeitsblatt mit „Inhalt“ überschrieben ist, ist vergleichsweise kurz gehalten. Die Checkliste der Grundschullehrerin führt hier genauer die Anforderungen aus. Es sind einzelne Kriterien herausgegriffen, die auf dem Arbeitsblatt von Frau Arhof innerhalb von Oberkategorien abgedeckt sind. So verwendet das Arbeitsblatt von Frau Arhof die Formulierung: „Ist die Erzählung spannend und interessant? Wollt ihr wissen, wie sie endet?“. Dagegen spaltet das Arbeitsblatt der Grundschullehrerin die einzelnen Kriterien auf, die gemeinhin im schulischen Schreiben als spannungserzeugend bzw. interessant gelten: Es wird an das Einstreuen von Gedanken und Gefühlen erinnert. Die Anforderungen an die Einleitung sind genau benannt. Es wird nicht zwischen „Inhalt“ und „Sprache“ getrennt, sondern der Gebrauch eines abwechslungsreichen Wortschatzes zählt hier auch als konzeptionelle Anreicherung der Geschichte. Dagegen ist hier ein

neues Kriterium eingeführt: Die Rechtschreibung taucht hier als eigener Anforderungsbereich an die Geschichte auf. Es ist eher dieses Hinzutreten der Rechtschreibung, durch welches die Anforderungen des Arbeitsblattes von Frau Arhof komplexer erscheinen als dasjenige von Frau Dahl. Mit diesem Feedbackbogen lässt sich also nicht bestätigen, dass, wie Frau Arhof vermutet, der Gymnasialunterricht die Kriterien der Erlebnisgeschichte ausführlicher bespricht als die Grundschule.

### 8.3.2 Das Stichwort „Sachtext“ im Vergleich

Zunächst muss festgehalten werden, dass das Stichwort „Sachtext“ in einigen Interviews der Gymnasiallehrenden synonym mit „Bericht“ verwendet wurde. Dagegen spaltet sich der gleiche Begriff bei den Grundschullehrenden auf in verschiedene Textsorten: Neben Bericht nennen die Grundschullehrenden Beschreibungen, Rezepte, Listen, sogar Reportagen u. ä. im Zeitungsprojekt.

Tabelle 11 Kontrastierung Frau Seger, Herr Sander - Herr Abel

Frau Seger, Herr Sander

Das *Schreiben* von Sachtexten muss gesondert geübt werden, es handelt sich um eine eigenständige Anforderung.

Herr Abel

Geschichtschreiben als Vehikel: Zunächst werden die sprachlichen Mittel in Geschichten ausgebaut (Grundschule, 5. Klasse) und können dann in „knapperen“ Textsorten umgesetzt werden (6. Klasse).

Auch die grundsätzliche Überzeugung, in welchen Schritten Schreibförderung bzw. die Entwicklung von Schreibkompetenzen kontrastieren, spielen eine Rolle in der Einschätzung, dass die Grundschule noch keine Sachtexte thematisiert. Die Gymnasiallehrenden begründen ihre Einschätzung. Sie gehen zwar von der Überzeugung aus, dass Sachtexte erst im Gymnasium eingeführt werden, doch berufen sie sich alle auf eine Begründung. Herr Abel beruft sich auf eine Textsortenstufung, die in der Schreibentwicklung begründet ist. Diese Sicht kontrastiert unmittelbar mit derjenigen von Frau Seger und Herrn Sander (Tabelle 11).

Frau Seger und Herr Sander sind der Überzeugung, dass Sachtexte zu schreiben gegenüber dem Geschichtschreiben und dem mündlichen Umgang mit Sachinformationen eigenständige Übung erfordert und besondere Schwierigkeiten bereitet. Herr Abel dagegen sieht es genau umgekehrt: Mit der Erfahrung im Geschichtschreiben wachsen die sprachlichen Mittel, die dann leicht auch auf andere Textsorten übertragen werden können.

Tabelle 12 fasst die Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrenden der beiden Schulformen noch einmal zusammen. Die detaillierten Aussagen der einzelnen Lehrenden wurde in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt.

Tabelle 12 Sachtexte – Vergleich Grundschullehrer und Gymnasiallehrer

Herr Sander, Frau Seger, Frau Dorrer, Frau Dahl	Herr Abel, Herr Ast, Frau Arhof, Frau Kastel, Frau Murnau, Frau Bertel
Beschreibungen, Rezepte, Listen, Berichte etc. in Deutsch- und Sachunterricht. Im Deutschunterricht liegt der Schwerpunkt auf Anforderungen an den Text, im Sachunterricht auf Wiedergabe von Sachinformationen.	In der Grundschule werden keine Sachtexte geschrieben. Ihre Erfahrung beschränkt sich auf rezeptiven Umgang.
Frau Schmidt	Frau Gantel
Sachtexte werden hauptsächlich im Sachunterricht geschrieben.	In der Grundschule werden Sachtexte geschrieben.

Hier zeigt sich in der direkten Gegenüberstellung, dass die Gymnasiallehrenden mit Ausnahme von Frau Gantel nicht wissen, dass in der Grundschule bereits produktiv mit Sachtexten verfahren wird. Dies ist umso auffälliger, als im Bereich des Geschichtschreibens zwar nur lückenhafte Kenntnisse über die Inhalte des angeleiteten Schreibunterrichts der Grundschule vorhanden sind, insgesamt die meisten Gymnasiallehrenden jedoch davon ausgehen, dass bereits in der Grundschule angeleiteter Schreibunterricht stattfindet.



### 8.3.3 Spannungsfeld Rechtschreiben – Texte schreiben

Die Analysen haben gezeigt, dass die Grundschullehrenden das freie Schreiben der *Korrektur von Rechtschreibfehlern* gegenüberstellen und Gymnasiallehrende sich zu diesem Konzept mal kritisch, mal verständnisvoll äußern. Stellt man die Position von Frau Seger zum Konzept des freien Schreibens der Position von Frau Arhof und Herrn Troffer gegenüber, ergeben sich maximale Kontraste (siehe Tabelle 13). Diese Gegenüberstellung gewinnt besonders dadurch an Bedeutung, dass Frau Arhof sich auch ausdrücklich negativ über die Grundschule S äußert und ihr bei ihrer Herangehensweise, bei der freie Schreibprozesse und inhaltlich-konzeptionelle Kriterien großen Raum einnehmen, vorwirft, sie vernachlässige die Rechtschreibung. Die Fähigkeit, Texte zu schreiben, die Frau Sander und ihre Kollegen als Erfolg verbuchen, nimmt Frau Arhof von ihrer Warte aus hauptsächlich als mangelhaft wahr.

Tabelle 13 Kontrastierung Frau Seger – Frau Arhof/Herr Troffer

Frau Seger	Frau Arhof/ Herr Troffer
Texte schreiben von Anfang an stärkt die Fähigkeit, gute Texte zu schreiben.	eine Überbetonung der „inhaltlichen“ Aspekte geht auf Kosten der eigentlichen Aufgabe der Grundschule, Rechtschreibkompetenzen zu sichern.
Mit vielfältigen Schreibgelegenheiten und gezielter Arbeit an den Schreibkompetenzen legt die Grundschule den Grundstein für den Schreibunterricht des Gymnasiums.	„Formelle Kriterien“ können auch im Gymnasium erarbeitet werden, Rechtschreibung sollte Vorrang haben.
Frau Seger über Rückmeldungen von Eltern: „dass sie da sehr dankbar sind im Nachhinein, dass wir das so konsequent betrieben haben, auch mit den Techniken gemacht haben.“	„Es ist schwieriger für die sich jetzt in der Rechtschreibung umzugewöhnen [...] als jetzt hier nochmal was dazu zu lernen, wie man es inhaltlich machen kann, nochmal zu schauen, wo kann ich denn die wörtliche Rede einbauen oder so.“
Schreibfähigkeiten erfordern Schreiberfahrung und Übung.	Texte schreiben bedeutet Orientierung an Kriterienrastern.
Rechtschreibkompetenz entwickelt sich mit der Zeit automatisch.	Rechtschreibfehler verankern sich, wenn man sie nicht korrigiert.
Forderung ans Gymnasium: Einsicht, dass die Grundschule nicht nur Rechtschreibung unterrichtet.	Forderung an die Grundschule: Homogene und fortgeschrittene Rechtschreibfähigkeiten anbahnen.

---

Diesen beiden Extremen lassen sich jedoch nicht alle Lehrenden zuordnen. Es ergeben sich vielfältige Nuancen und teilweise bei den Gymnasiallehrenden kritische Blicke auf zu starke Kritik an der Grundschule. Frau Seger und ihre Kollegen Herr Sander und Frau Schmidt äußern ähnliche Stellungnahmen wie sie. Das Interview von Frau Dorrer zeigt dagegen, dass auch einige Grundschullehrende bei einer großen Fehlerzahl in Texten kritisch sind und ratlos sind, wenn sie geringe Sprachkompetenzen beobachten. Sie sieht darin kein Versäumnis ihrer eigenen Arbeit in der Grundschule, sondern einen allgemeinen Verfall der Kompetenzen der Kinder. Mit diesem Befund ähnelt die Sicht der Grundschullehrerin derjenigen des Gymnasiallehrers Herrn Abel.

#### 8.3.4 Zusammenfassung

Während in der nach Schulform getrennten Analyse die Kontraste innerhalb der Gruppen der Grundschullehrenden auf der einen und der Gymnasiallehrenden auf der anderen Seite im Vordergrund standen, zeigt die direkte Gegenüberstellung die Kontraste zwischen Vorstellungen und Überzeugungen der beiden Lehrergruppen.

Unabhängig davon, ob die Gymnasiallehrenden die Rolle der Grundschule explizit positiv hervorheben oder nicht, sind die Lücken in ihrem Wissen über die Inhalte des Grundschulunterrichts offensichtlich.

In Kapitel 8.3.1 wurde dargestellt, welche Inhalte die Grundschullehrenden nach eigener Auskunft im Verlauf der ersten vier Schuljahre thematisieren und welche Inhalte laut den Gymnasiallehrenden im Grundschulunterricht thematisiert werden. Es zeigt sich, dass die Grundschullehrenden weitaus mehr Textsorten, Hilfsmittel und Schritte des Schreibprozesses nennen, als die Gymnasiallehrenden vermuten, wenn sie über den Schreibunterricht der Grundschule sprechen. Die Gegenüberstellung der Checklisten zur Erlebniserzählung von Frau Dahl und Frau Arhof ähneln sich, von einer gestiegenen Komplexität der Kriterien, die Frau Arhof thematisiert im Verhältnis zu denjenigen, die Frau Dahl mit den Schülern bespricht, kann hier nicht gesprochen werden.

---

## 9 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie werden nun zunächst in überindividuellen *Überzeugungen* zusammengefasst und Zusammenhänge zwischen Überzeugungen aufgezeigt, die gemeinsam auftreten. Anschließend werden die Ergebnisse in Hinblick auf die *schreibdidaktische Forschung* kontextualisiert. Außerdem werden sie in den Kontext der Vorgaben von *Kerncurricula* bzw. *Rahmenlehrplänen* gesetzt.

### 9.1 Übergeordnete Überzeugungen und ihre Zusammenhänge

In den Kapiteln 7 und 8 wurden detaillierte Einblicke in die Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrenden gegeben und Unterschiede hervorgehoben. Auch wenn angesichts der geringen Fallzahl eine Typenbildung nicht möglich ist, so haben sich Überzeugungen herauskristallisiert, die mehrere Lehrende teilen (vgl. Kruse 2015, S. 621). Die Ergebnisse werden nun in Bezug auf ihren überindividuellen Charakter befragt und visualisiert, welche Zusammenhänge zwischen bestimmten Überzeugungen bestehen.<sup>47</sup>

Wie in Kapitel 5.3 erläutert, haben Überzeugungen den Charakter von relativ beständigen vorstrukturierenden Sichtweisen, die schon vor dem Eintritt in den Beruf bestehen können (vgl. Pajares 1992, S. 326). Es fällt auch in dieser Studie auf, dass viele der Interviewten ihre Aussagen zu einem bestimmten Thema selbst als *Vermutung* markieren, jedoch dennoch sicher sind, dass ihre Überzeugung wahr ist:

ich hab da son bisschen erfahrung (...). is jetzt auch schon EIN WENIG her, aber (.) trotzdem. (...) dass es da VIEL MEHR darum geht, sich die kinder son bisschen freier ausprobieren zu lassen und sie ÜBERHAUPT eben wie gesagt zum sprechen und zum schreiben zu bringen. (...) deshalb KANN ich mir das nich vorstellen, aber ich weiß es nich. (...) (Murnau 2014, Z. 362-366).

Frau Murnau beruft sich auf die Berufstätigkeit ihrer Mutter. Obwohl sie selbst merkt, dass sie keine unmittelbare Evidenz in ihrem Erfahrungsschatz als Lehrerin wiederfindet, die für ihre Auffassung spricht, hält sie daran fest, dass in der Grundschule noch keine Sachtexte geschrieben werden (vgl. Pajares 1992, S. 325). Ihre Überzeugung speist sich

---

<sup>47</sup> Zwischen bestimmten Überzeugungen und dem Alter, der Berufserfahrung oder dem Geschlecht der Interviewperson waren keine Zusammenhänge festzustellen.

---

also nicht aus dem Umgang mit Grundschullehrenden oder einer Auseinandersetzung mit dem Grundschulunterricht, sondern bestand schon vor ihrer eigenen Lehrtätigkeit. Die Erzählungen ihrer Mutter aus dem Berufsalltag, aus denen sie ihr Bild vom Grundschulunterricht allgemein bezieht, prägen ihre Sicht auf den Schreibunterricht der Grundschule und auf die Schreibentwicklung. Sie ist als „insider“ (Pajares 1992, S. 323) in die Schule gekommen und glaubt, deshalb etwas über die Grundschule zu wissen. Auch Frau Arhof und Herrn Troffer halten der in ihren Augen defizitären Arbeitsweise der Grundschule entgegen, dass in der eigenen Schulzeit Rechtschreibung besser und fundierter vermittelt worden sei (siehe Kapitel 7.1 bzw. 8.1.3). Es fällt auch bei den anderen Lehrenden auf, dass sie ihre Überzeugungen häufig selbst als eine Vermutung kennzeichnen und dennoch an ihnen festhalten. Obwohl sie sich häufig nicht gezielt über den Grundschulunterricht informiert haben, halten sie ihre Annahmen über das Schreiben in der Grundschule für *subjektiv wahr* (vgl. Op't Eynde/Erik/Verschaffel 2002; Pajares 1992; Baumert/Kunter 2011a).

*Überzeugungen zur Rolle des Schreibunterrichts der Grundschule und zu Einflussfaktoren auf die Schreibkompetenzen*

Abbildung 11 zeigt Überzeugungen über das Schreiben in der Grundschule und eine sinnvolle Abfolge der Kompetenzförderung. Die Erwartung, dass die Grundschule sich der Förderung sprachlicher Kompetenzen widmen sollte, geht mit der Auffassung einher, dass gezielter Schreibunterricht in der Grundschule kaum stattfindet und erst im Gymnasium Textsortenmerkmale und Regeln des Texteschreibens behandelt werden (linke Seite). Die Lehrenden, die diese Überzeugung teilen, sind auch der Auffassung, dass die beobachteten inhaltlich-konzeptionellen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler beim Texteschreiben im Wesentlichen von ihrer Lektüreerfahrung, ihrer Arbeitseinstellung und dem Schreibunterricht des Gymnasiums beeinflusst werden. Diese Lehrenden berufen sich auf bereits früh in ihrer Biographie gesammelte Erfahrungen wie die eigene Grundschulzeit, deren didaktisches Konzept als Vorbild herangezogen wird, oder die Berichte der Mutter, die Grundschullehrerin war. Auf der rechten Seite sind die Lehrenden aufgeführt, die glauben, dass in der Grundschule bereits gezielt am Schreiben von Geschichten geübt und gearbeitet wird. Diese Überzeugung korrespondiert mit der Auffassung, dass die Berücksichtigung von Orthografie und konzeptionellen Aspekten gleich-

ermaßen eine komplexe Aufgabe für die Fünftklässler darstellt. Diese Lehrenden schließen aus vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten der Kinder darauf, dass die Grundschule als Einflussfaktor eine Rolle spielt.

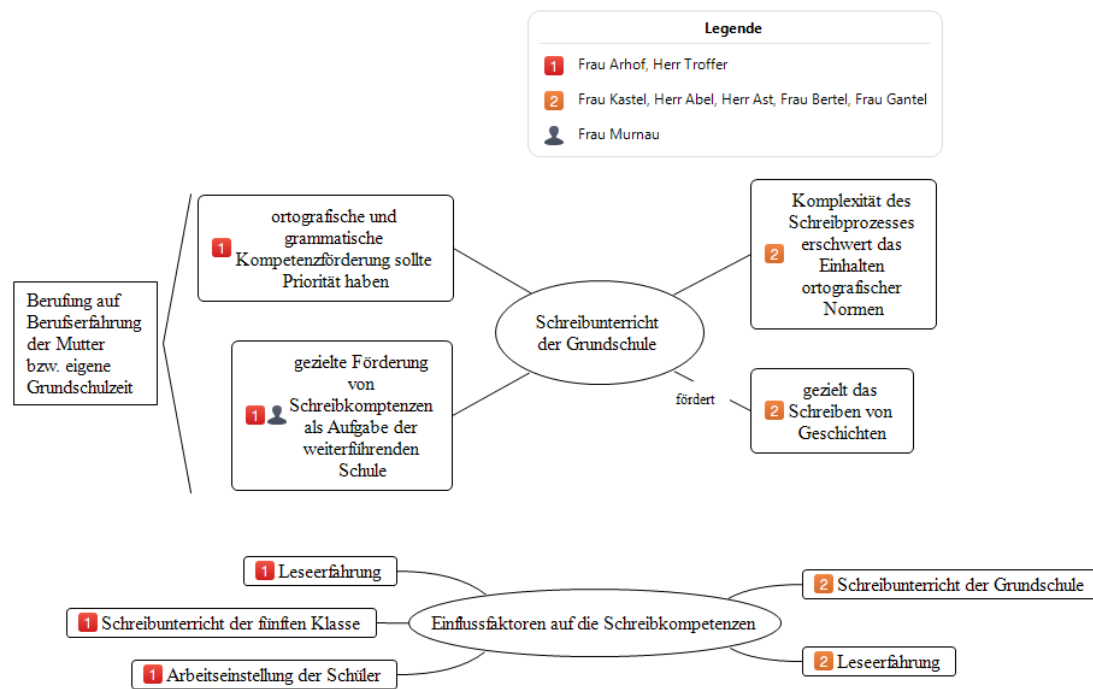


Abbildung 11 Schreibunterricht und Einflussfaktoren auf Schreibkompetenzen

### Überzeugungen zum Sachtextschreiben

Ein weiterer Komplex, in dem sich zwei Gruppen von Überzeugungen finden, ist das Thema *Sachtexte*. Abgesehen von Frau Gantel sind alle Lehrenden der Ansicht, dass kaum bis gar keine Sachtexte in der Grundschule geschrieben werden. Diese Annahme steht unabhängig von der Begründung fest, wobei die Lehrenden unterschiedliche Gründe für ihre Überzeugung benennen (Abbildung 12). Die Beispiele von Herrn Abel, Herrn Ast und Frau Bertel auf der einen und Frau Murnau auf der anderen Seite zeigen, dass der Aussage, dass in der Grundschule keine Sachtexte geschrieben werden, Grundannahmen über das Schreiben von Texten in der Schule und Schreibentwicklung überhaupt zu Grunde liegen. Dass in der Grundschule nur Geschichten geschrieben werden sei demnach sinnvoll, weil das schriftsprachliche Handwerkszeug anhand von Geschichten besonders sinnvoll erarbeitet werden könne. Zudem prägt auch die Stufung der Textsorten

von Geschichten hin zu Sachtexten die Überzeugung, dass auch in der Grundschule Geschichten vorwiegen. Auch die Annahme, dass Geschichten aufgrund ihres spielerischen Charakters dem Entwicklungsstand der Kinder entgegenkommen, wirkt sich auf das Bild vom Schreiben in der Grundschule aus (Frau Murnau):

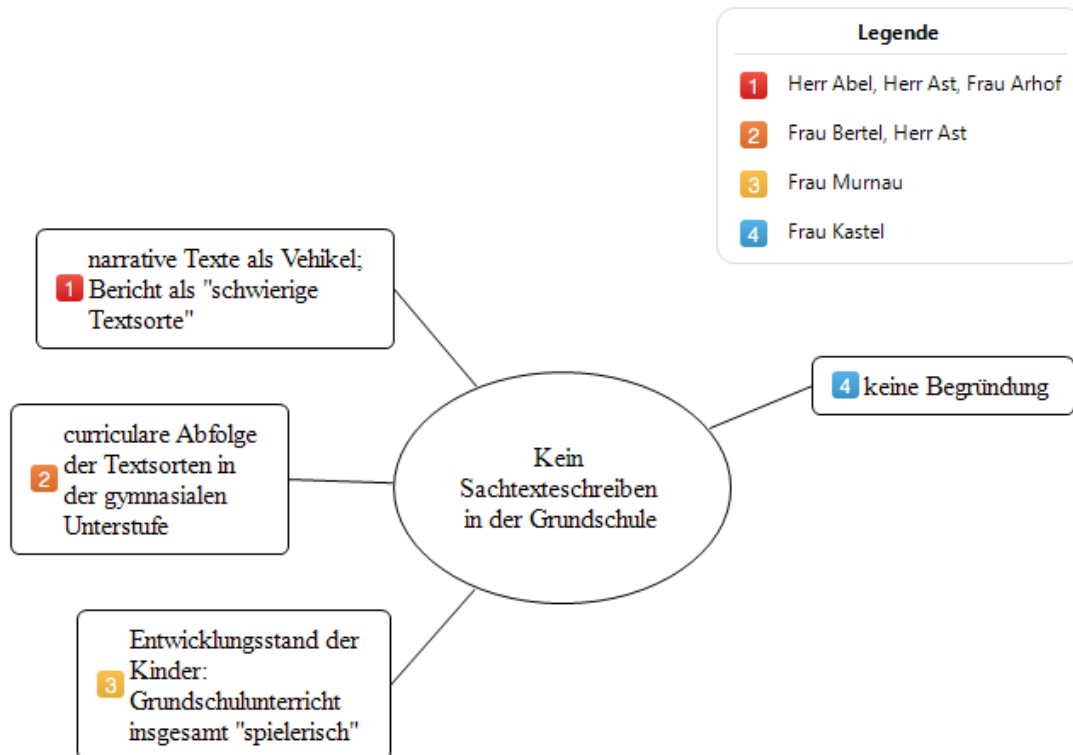


Abbildung 12 Überzeugungen zum Sachtextschreiben

### *Freies Schreiben in Schule S und Schule D*

Bei den Grundschullehrenden lassen sich zwei unterschiedliche Überzeugungen herausfiltern, die im Wesentlichen dem Konzept der Schule entsprechen, an der sie unterrichten (siehe auch Kapitel 8.2).

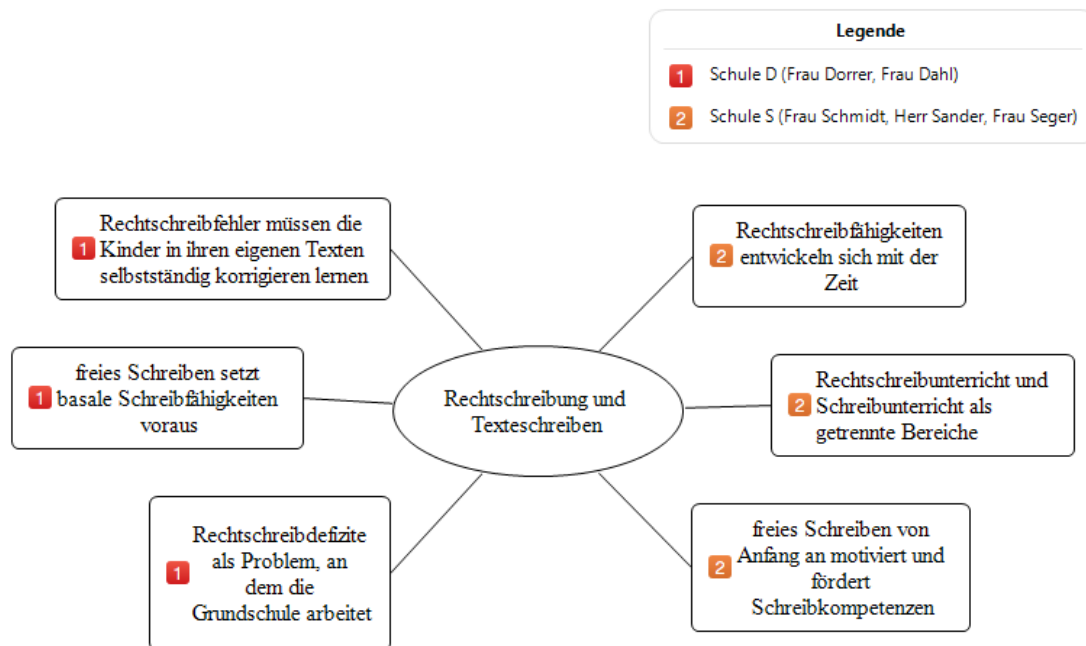


Abbildung 13 Überzeugungen *Rechtschreibung – freies Schreiben*

Auf der linken Seite in Abbildung 13 finden sich Überzeugungen, die die beiden Lehrerinnen der Schule D (Frau Dahl und Frau Dorrer) teilen. Diese unterscheidet sich von der Überzeugung der Lehrenden von Schule S, dass eine Korrektur der Rechtschreibung in den Schülertexten der Schreibmotivation und der Konzentration auf konzeptionelle Aspekte schadet. Auffällig ist, dass die Überzeugungen der Lehrenden auch dem Konzept entsprechen, das an der jeweiligen Schule praktiziert wird. Während Frau Dahl und Frau Dorrer wiederholt angeben, dass ihre Schule im Verhältnis zum Lesen und Rechtschreiben wenig Zeit für Schreibprozesse lässt und die Rechtschreibung auch bei der Überarbeitung von Texten eine wichtige Rolle spielt, steht an Schule S die Arbeit mit unterschiedlichen Materialien zur Erarbeitung von inhaltlich-konzeptionellen Aspekten im Vordergrund. Rechtschreibung zu korrigieren sehen, sie als eine Anforderung, die die Schüler leicht überfordert.

Die obenstehenden Ausführungen verdeutlichen, dass sich aus den rekonstruierten Ergebnissen sozial geteilte Überzeugungen herauskristallisieren. Überzeugungen zu bestimmten Themen treten gemeinsam mit Überzeugungen zu anderen Themen auf. So geht eine bestimmte Auffassung über die *Rolle*, die der *Grundschulunterricht* für die Schreibförderung und den Schriftspracherwerb spielt bzw. spielen sollte damit einher,

---

welche *Faktoren* besonders auf die Schreibkompetenzen der Schüler einwirken (Abbildung 11). Die Überzeugung, dass in der Schule keine Sachtexte geschrieben werden, geht einher mit der Berufung auf allgemeinere Überzeugungen darüber, in welcher Reihenfolge Textsorten sinnvollerweise zu thematisieren sind, um der Schreibentwicklung der Schüler zu entsprechen (Abbildung 12). Abbildung 13 zeigt, dass an beiden Schulen unterschiedliche Auffassungen zum Verhältnis von freiem Schreiben und Rechtschreibung bestehen. Die Überzeugungen der Lehrenden scheinen, auch wenn Frau Dahl das Konzept ihrer Schule kritischer sieht als Frau Dorrer, von dem Konzept ihrer jeweiligen Schule geprägt zu sein.

## 9.2 Fachdidaktische Reflexion der Vorstellungen und Überzeugungen

Das vorliegende Kapitel legt noch einmal den Fokus auf einige Überzeugungen zum Textschreiben in der Schule. Diese werden mit den schreibdidaktischen Konzepten aus Kapitel 2.3 kontrastiert. Die Überzeugungen von Lehrenden stellen eigenständige Konstrukte dar, die von Vorannahmen und Erfahrung beeinflusst sind (siehe Kapitel 5): Universitäre Theorien müssen von der individuellen Ausprägung des von Erfahrungen, sozial geteilten Deutungsmustern und Vorerfahrungen beeinflussten Lehrerwissen unterschieden werden (vgl. Bromme 1992, S. 100; vgl. Dewe 1998, S. 80; Terhart 1991, S. 133). Insofern geht die folgende Ausführung nicht davon aus, dass die in Kapitel 2.3 dargestellten Konzepte von Schreibunterricht mit den Überzeugungen der Lehrenden deckungsgleich sind. Es geht auch nicht um eine Bewertung der geäußerten Überzeugungen. Da die Lehrenden ihre fachdidaktischen Konzepte für wahr halten und hier teilweise auch persönliche Präferenzen äußern und begründen, spricht viel dafür, auch in diesem Abschnitt von *Überzeugungen* zu sprechen (vgl. Sturm/Weder 2016, S. 124). Die folgende Analyse gibt einen Einblick, welche der in Kapitel 2.3 erläuterten Ansätze Wiederhall in den Überzeugungen der Lehrenden finden.



---

*Orientierung an einer tradierten Progression der Textsorten: „kompliziertere Schreibanlässe“*

In den Interviews mit den Gymnasiallehrenden der Schule A herrscht stärker als bei den Grundschullehrenden die Orientierung an der „tradierte(n) Progression“ (Pohl 2014, S. 125) der Textsorten vor: Geschichten bilden für die Lehrenden der Schule die Grundlage für die Beherrschung aller weiteren Textsorten. Die in ihrer Schule übliche curriculare Stufung Geschichte-Bericht orientiert sich in ihrer Überzeugung also an der Komplexität der Schreibanlässe für die Kinder. Diese klassische curriculare Abfolge von Textsorten gilt aus Sicht der Forschung als obsolet. Jede Textsorte ist für sich pragmatisch bestimmbar und stellt gemäß ihrer spezifischen kommunikativen Aufgabe unterschiedliche Anforderungen an den Schreiber (vgl. Augst et al. 2007; siehe auch Kapitel 2.2 dieser Arbeit; Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Weinhold 2000; Weinhold 2014; Ossner 1995, S. 35).

In Kapitel 9.3 wird sich zeigen, dass Lehrende im bis 2011 gültigen Lehrplan eine Quelle für diese curriculare Abfolge der Textsorten finden.

*Produktorientierung: „kriteriengeleitetes Schreiben“*

Allgemein kristallisiert sich bei allen Lehrenden eine Orientierung an klassischen Textsortenmerkmalen heraus. Die Interviews zeigen, dass deduktiv vorgegebene Kriterien wie abwechslungsreiche Satzanfänge, Verwendung von Präteritum und wörtlicher Rede vermittelt werden (siehe auch Anhang 2) und in der Überzeugung der Lehrenden die Rolle von „Handwerkszeug“ (Schmidt 2014, Z. 108-133; Abel 2014, Z. 150-173) einnehmen.

*Schreiben von Geschichten: Regeln und Handwerkszeug*

Diese Beobachtung gilt zunächst für die interviewten *Gymnasiallehrer*. Wenn die Gymnasiallehrenden von den „Kenntnissen“ über das Verfassen von Geschichten sprechen, die einige Schüler aus der Grundschule mitbringen (vgl. Abel 2014, Z. 150-173; Bertel 2014, Z. 56-66; siehe auch Kapitel 8.1.2), dann meinen sie damit Kriterien, an denen sich das Produkt orientieren sollte: „Ausschmückung“, „Einleitung, Hauptteil, Schluss“, „Spannungsbogen“. Frau Arhofs Aussage zeigt sogar, dass ihr Selbstüberprüfungsbogen

---

den Zweck erfüllt, dass ihre Schüler während einer Klassenarbeit ihre Geschichte an den Vorgaben der Lehrerin messen können (vgl. Arhof 2014, Z. 121-128). Geschichtsschreiben ist ihrer Überzeugung zufolge eine Anforderung, die die Schüler relativ leicht bewältigen können, da sie nur die Kriterien ihrer Checkliste auf den eigenen Text übertragen müssen (siehe Kapitel 7.1). Und diese Orientierung an „Regeln“ sei neu für die Fünftklässler (Arhof 2014, ebd.). Texteschreiben in der fünften Klasse ist ihrer Überzeugung zufolge also vor allem durch Regeln und Kriterien geprägt. Als Ziel für ihren Schreibunterricht nennt sie „AUSGESTALTUNG und kriteriengeleitetes schreiben“ (Arhof 2014, Z. 573-588).

#### *Grundschullehrende*

Der Eindruck einiger Gymnasiallehrender, dass Schüler am Anfang der fünften Klasse bereits vertraut mit den gängigen Normen von Geschichten seien, scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass diese Normorientierung auch bereits in der Grundschule angelegt wird. Frau Kastel kritisiert dies selbst nicht, aber ihr fällt an den Schülerinnen und Schülern auf, dass sie „Floskeln“ gebrauchen, um Texte von Mitschülern zu beurteilen (vgl. Kastel 2014, Z. 148; siehe Kapitel 7.2.2). Dies entspricht den Schilderungen der Grundschullehrenden. Auch ihrer Überzeugung nach sind die oben genannten Kriterien nützliches Rüstzeug für die Entwicklung von Schreibkompetenz.

#### *Schreiben von Berichten und Beschreibungen*

##### *Gymnasiallehrende*

Auch das *schriftliche Beschreiben und Berichten* wird in den Interviews zumeist schematisch bestimmt. Es finden sich alle Merkmale einer „Anti-Erzähldidaktik“, wie sie häufig in der Schulpraxis zu finden ist (vgl. Feilke 2014b). Eine Orientierung an den Merkmalen der traditionellen Aufsatzdidaktik scheint vorzuliegen (Knappheit des Berichts, Präsenz, W-Fragen<sup>48</sup>). Bei Herrn Abel findet sich die Unterscheidung in subjektive und objektive Textsorten, wie Marthaler (1962) sie beschrieben hat. Frau Kastel ist der Überzeugung, dass Berichteschreiben im Verhältnis zum Geschichtsschreiben den Schülern leichter fällt, „da das ziemlich schematisch ist“ (Kastel 2014, Z. 182).

---

<sup>48</sup> Vgl. hierzu auch Feilke (2017), der sich auf die Originalfassung der Dissertation von Annika Dix bezieht. Diese ist inzwischen erschienen (Dix 2017), lag jedoch zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Arbeit der Verfasserin noch nicht vor.

---

*Grundschullehrende*

Was Berichte und Beschreibungen betrifft, wird von einigen *Grundschullehrenden* der Versuch unternommen, diese Textsorten vornehmlich anhand ihrer kommunikativen Funktion zu vermitteln – insofern unterscheiden sie sich von den Gymnasiallehrenden. Eine solche Verschränkung von Deutsch- und Sachunterricht, wie sie sie schildern, kann hier zielführend sein, da sie ja gerade den kontextuellen Zweck der Beschreibung fokussiert (vgl. Ossner 2014, S. 267).

Es muss festgehalten werden, dass eine Normorientierung auch eingeführt wurde, um Transparenz zu ermöglichen und einer als willkürlich wahrgenommenen Form von Schülertextbeurteilung entgegenzuwirken (vgl. Steinhoff 2010, S. 257). Steinhoff zufolge sollten die Beurteilungskriterien sich dann jedoch an kommunikativen Aufgaben des Textes und dem Schreibentwicklungsstand des jeweiligen Schülers orientieren (vgl. ebd., S. 259). Checklisten könnten beispielsweise mit den Schülern gemeinsam anhand vorliegender Texte aus der realen Lebenswelt erarbeitet werden (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Jantzen 2010, S. 150).

*Orientierung am Leser*

Die Lehrenden der Grundschule halten eine Verbindung von Deutsch- und Sachunterricht für sinnvoll. Ein Verfassen von Beschreibungen im Sachunterricht ist ihnen zufolge motivierender als die Textsorte Beschreibung im Deutschunterricht fern von einem situativen Kontext zu thematisieren. Für Herrn Sander ist die Orientierung am Adressaten sogar ein wichtiges Ziel seines Schreibunterrichts (vgl. Sander 2014, Z. 423-450; siehe Kapitel 8.2.4). Diese Überzeugungen der Grundschullehrenden erinnern an Ansätze der leserorientierten Schreibdidaktik, die eine Orientierung am Leser und der kommunikativen Situation des Textes in den Vordergrund stellen (vgl. Merz-Grötsch 2010, S. 122; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2003, S. 57)<sup>49</sup>. Dass Texte Leser haben und für diese geschrieben werden, ist also fest verankert in den Überzeugungen der Grundschullehrenden.

---

<sup>49</sup> Laut Ossner gibt es zwar einen Unterschied zwischen der *Beschreibung* als Textsorte und dem *Beschreiben* als mündliche Sprachhandlung vgl. Ossner (2014, S. 262). Allerdings sei aus schreibdidaktischer Sicht wünschenswert, dass die Kinder sich beim Schreiben solcher Texte an authentischen schulischen Alltagssituationen orientieren könnten und zunächst noch weniger textsortenschematische Kriterien im Vordergrund stehen: „In diesem Sinne geht es in der Schule nicht nur um die Textsorte/ das Textmuster als solches, sondern ebenso und mehr noch um eine Herausforderung zur kognitiven Weiterentwicklung“ Ossner (2014, S. 262).

---

Von Seiten der Gymnasiallehrenden gibt es hier kaum Ergebnisse, da die Beschreibung ihres eigenen Schreibunterrichts in den Interviews nicht im Vordergrund steht.

#### *Aspekte und Methoden der Prozessorientierung*

Anhang 2 gibt einen Überblick über die Methoden und Inhalte, die die Grundschullehrenden nach eigener Auskunft in ihrem Schreibunterricht verwenden. Es finden sich hier einige Aspekte, die den Schreibprozess vorbereiten sollen: Tippkärtchen, Checklisten, um den Text zu überarbeiten. Cluster, Mindmaps oder Brainstorming, um den Schreibprozess vorzubereiten. Die Lehrenden der Grundschule S erwähnen das Clustern und Brainstormen als eine Möglichkeit den Schreibprozess vorzubereiten. Frau Dahl beklagt, dass sie für solche Schritte kaum Zeit finde. Frau Dorrer nennt vor allem die Vermittlung von Überarbeitungskompetenzen als ihr Ziel (vgl. Dorrer 2014, Z. 555-572; siehe Kapitel 8.2.4). Herr Sander oder Frau Dahl sprechen von mechanisch klingender oder „krampfhafter“ Umsetzung der Anregungen. Frau Segers Ziel ist eine Verankerung von Textsortenmerkmalen bei den Schülern (Seger 2014, Z. 578-585; siehe Kapitel 8.2.4).

Auch die Gymnasiallehrenden erwähnen, dass sie Methoden verwenden, die der Textrevision dienen. Genannt wird beispielsweise die Textlupe oder Checklisten. Frau Kastel betont, dass sie Schreibkonferenzen und ähnliche Verfahren für gewinnbringend erachtet und dass sie bereits fortgeschrittene Beurteilungskompetenzen bei Fünftklässlern feststelle. Den meisten Gymnasiallehrenden ist es sehr wichtig, dass Schüler ihre Texte überarbeiten. Sie bedauern, wenn Schüler gar nicht oder nur oberflächlich mit Tipps umgehen (siehe z.B. Murnau 2014, Z. 129-142; siehe Kapitel 8.1.3).

Clustern, Brainstorming und Checklisten sind Methoden aus der prozessorientierten Schreibdidaktik (siehe Kapitel 2.3). Es ist also besonders bei den Grundschullehrenden festzustellen, dass hier keineswegs das „Ideal vom ‚Schreiben in einem Zug‘“ (Hochstadt/Krafft/Olsen 2013, S. 92) vorherrscht – es findet sich dagegen die Vorstellung, dass der Schreibprozess als Ganzer im Unterricht thematisiert werden müsse und dass ein Text schrittweise entstehe. Allerdings erwähnen die Interviewten auch immer wieder, dass die Zeit fehle, den Schreibprozess als Ganzes in den Unterricht einzubeziehen.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik hat in diesen Vorgehensweisen ihren Widerhall in der Schulpraxis und ihre Manifestierung in Schulmaterialien gefunden. In der Forschung werden Checklisten dagegen mitunter auch kritisch bewertet. Laut Jantzen ist fraglich,

---

inwieweit Überarbeitungsprozesse von Checklisten profitieren können, da diese den Blick auf die dort aufgeführten Merkmale verengen. Die Funktion und die Erfahrungen der Schüler mit der Textsorte gerieten jedoch aus dem Blick (vgl. Jantzen 2010, S. 159). In Kapitel 2 wurde bereits auf die Kritik an diesem Mittel der Textüberarbeitung hingewiesen (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011). Gerade die Abweichung von Normen, mit denen das Kind sich vielleicht an literarischen Vorbildern orientiere, könne sich einer bestimmten Ausdrucksintention verdanken (vgl. ebd., S. 87). Wenn Kinder nun in Schreibkonferenzen die Texte der anderen starr an den schulischen Normen mäßten, fielen ihnen andere Vorzüge des Textes nicht mehr auf. Der Text werde nicht in seiner Eigenständigkeit wahrgenommen, sondern nur als Abweichung von einem Vergleichsmaßstab gesehen (vgl. ebd., S. 91). Statt dieser verbreiteten Herangehensweise schlagen Dehn et al. vor, dem Text des Schülers „verstehend zu folgen und aus ihm die Orientierung zu gewinnen“ (ebd.).

### *Freies und kreatives Schreiben*

Die Grundschullehrenden sind der Überzeugung, dass *freies Schreiben* besonders in den ersten Lernjahren zu einer größeren Schreibmotivation verhilft. Diese Annahme deckt sich, wie in Kapitel 2.3 erwähnt, mit Ergebnissen der Forschung. Da das freie Schreiben, also das Schreiben ohne Anleitung von außen, die epistemische Funktion des Schreibens stütze, habe es eine positive Auswirkung auf die Schreibmotivation. Wie in Kapitel 2.3 gezeigt, sollten Schüler in den Anfangsjahren bereits angeleitet werden, eine Überbetonung der Motivation zuungunsten gezielter Kompetenzerweiterung wird kritisch gesehen (vgl. Weinhold 2014, S. 153; Blumenstock 2003, S. 12).

Die Grundschullehrenden verwenden auch Anregungen aus dem *kreativen Schreiben*: Geschrieben wird auch entlang von Impulsen (Bilder etc.). Wie sehr die Lehrkraft den Schreibprozess durch Gespräche mit dem Schüler unterstützt, scheint von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich zu sein. Grundsätzlich ist jedoch eine Zweiteilung der Schreibförderung erkennbar: In den ersten beiden Schuljahren leiten die Grundschullehrenden den Schreibprozess nicht gezielt an, um dann im dritten Schuljahr zur Vermittlung von Textsortenmerkmalen überzugehen. Erste und fortgeschrittene Schreiberfahrungen scheinen unvermittelt aufeinander zu folgen. Auf diese Weise erfolgt dann jedoch keine Anknüpfung an die Schreiberfahrungen der ersten zwei Schuljahre (vgl. ebd., S. 152). vgl. ebd.).

---

Aus den Schilderungen der Gymnasiallehrenden geht hervor, dass die Bildergeschichte in der fünften Klasse nach wie vor ihren festen Platz hat. Frau Arhof beklagt: Die Schülerinnen und Schüler gestalteten ihre Bildergeschichte nicht aus, meist fehle die Spannung. Hier stößt Frau Arhof auf ein grundsätzliches Problem der Bildergeschichte: Diese Form der Erzählung berge die Gefahr, dass statt Geschichten *Bildbeschreibungen* entstünden – damit stehe die erzielte Wirkung dieser Methode des kreativen Schreibens seinem Zweck, Ideen für das Erzählen zu liefern, entgegen (vgl. ebd., S. 154). Gerade das bringt ihr Kritik ein (vgl. Bredel 2001; Baurmann 2002).

#### *Unvermitteltes Nebeneinander von Rechtschreibung und Texteschreiben*

Die Schilderungen der Grundschullehrenden legen nahe, dass es in beiden Grundschulen nicht gelingt, Rechtschreibung sinnvoll in die Korrektur der Texte einzubeziehen. Diese Beobachtung deckt sich mit derjenigen von Reichardt 2015, dass der Unterricht entweder Rechtschreibung oder Texteschreiben priorisiert (vgl. Reichardt 2015, S. 240). In Schule D ist zwar die orthografisch korrekte Schreibung ein Teil der Revision der Texte. Doch scheint dies auch dem Umstand geschuldet zu sein, dass die Schule dem Druck der Eltern nachgibt, die wiederum teilweise das Texteschreiben als Zeitverschwendung bewerten. Entsprechend wenig Raum bleibt dann nach Auskunft von Frau Dahl und Frau Dorrer für ausführliche Schreibprozesse, die Ideensammlung, Textentwurf und Revision einbeziehen. In Schule S dagegen, wo Frau Seger ausdrücklich die Rechtschreibung „kommentarlos“ korrigiert, ist der Rechtschreibunterricht ein getrenntes Feld ohne funktionalen Bezug zum Texteschreiben. Dies ist nicht nur deshalb problematisch, da die Kinder spätestens in der weiterführenden Schule auch Rechtschreibfehler in ihren Texten korrigieren müssen und ihnen hierfür auch kein Wörterbuch zur Verfügung steht. Auch die Forschung wird betont, dass beide Bereiche funktional aufeinander bezogen werden sollten (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 120; Weinhold 2015; Reichardt 2015). Damit keine Überforderung entstehe, könne in den ersten Grundschuljahren sogar ausschließlich Grammatik und Orthografie korrigiert werden. Die Rechtschreibung erhalte erst in ihrer Anwendung im Text ihren Sinn (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 120; Naumann/Weinhold 2011; Weinhold 2015). Laut Reichardt entlastet eine Automatisierung der Rechtschreibung die jungen Schreiber und setzt kognitive Ressourcen zur Textgestaltung frei (vgl. Reichardt 2015, S. 240). Dennoch solle daraus nicht gefolgert werden, dass das Schreiben von Texten im Anfangsunterricht fehl am Platz sei. Im Gegenteil

---

spreche viel für eine Integration der Förderung von konzeptionellen und basalen Schreibkompetenzen, wobei aber noch nicht abschließend geklärt sei, wie die beiden Kompetenzbereiche voneinander profitierten (vgl. Reichardt 2015, 84).

### *Fazit*

Da entsprechend der Fragestellung der Grundschulschreibunterricht im Mittelpunkt steht, sind zu den Überzeugungen der Gymnasiallehrenden zur Schreibförderung im Gymnasium nur eingeschränkt Aussagen möglich. Aspekte von Leser-, Schüler- und Prozessorientierung spiegeln sich vor allem in den Überzeugungen der Grundschullehrenden wider. Gemeinsam ist ihnen mit den Gymnasiallehrenden, dass überprüfbare Produktaspekte für sie ein hilfreiches Instrumentarium zum Schreiben von Texten sind. Gleichzeitig scheinen die Lehrenden der Überzeugung zu sein, dass Normen und vorgegebene Kriterien für Texte ein gutes Instrumentarium sind, um Schreibfähigkeiten auszudifferenzieren. Dies fällt besonders bei den Gymnasiallehrenden auf. Die Gymnasiallehrenden sind außerdem überzeugt, dass der Erwerb von Schreibkompetenzen gemäß der Reihenfolge der klassischen Aufsatzdidaktik erfolgt. Für die Grundschullehrenden steht in den ersten beiden Schuljahren die Schreibmotivation im Vordergrund. Dabei ist der Schreibunterricht zweigeteilt in eine Phase des freien und des angeleiteten Schreibens.

Die Grundschule scheint dem Schreibunterricht mehr Freiräume zu bieten, nicht zuletzt durch die Möglichkeit der Verbindung von Deutsch- und Sachunterricht.

Es bleibt festzuhalten, dass die vorangegangenen Analysen nicht den Schreibunterricht als Ganzen abbilden können – eine Beobachtung der Unterrichtspraxis ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Gezeigt werden konnte, wie die Überzeugungen der Lehrenden zum Schreiben von Texten beschaffen sind. Es wird auch deutlich, dass sie teilweise über zeitliche Einengung und strukturelle Schwierigkeiten klagen, ihr eigenes Ideal vom Schreibunterricht umzusetzen. Im Folgenden wird deutlich, dass auch zwischen Vorgaben aus Curricula und Lehrplänen und den Überzeugungen und Vorstellungen der Lehrenden Parallelen bestehen.

---

### 9.3 Kontinuierlicher Wissensaufbau im Kerncurriculum und in der Praxis

In Kapitel 3.2 wurde die Synopse der Bildungsstandards für Grundschule und Sekundarstufe I, die im Kerncurriculum des Gymnasiums aufgeführt werden, betrachtet. Das Kerncurriculum der Sekundarstufe I beansprucht ausdrücklich, dass die aufgezeigten Inhalte und Standards auf denjenigen der Grundschule aufbauen. Es wurde in Kapitel 3 auch aufgezeigt, dass sich die Inhalte der beiden Schulformen im Kompetenzbereich *Schreiben* weitgehend entsprechen und es keine curriculare Abfolge von „leichteren“ Textformen zu „schwierigeren“ Textformen gibt. Vielmehr wird eine Zunahme von Komplexität und Umfang der Anforderungen innerhalb der jeweiligen Schreibformen gefordert. Die rekonstruierten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden nun anhand zweier Beispiele in den Kontext der organisatorisch-institutionellen Unterschiede der beiden Schulformen gestellt. Betrachtet man die Überzeugungen der Gymnasiallehrenden, fällt auf, dass sie eng mit den Vorgaben des Lehrplans für die fünfte Klasse in Zusammenhang stehen – auch wenn inzwischen das Kerncurriculum verbindlich gilt.

Zunächst ist bei den Lehrenden des *Gymnasiums A* festzustellen, dass die Stufung, in der sie die Textsorten in den Klassen fünf und sechs thematisieren, an die Vorgaben des Lehrplans erinnert. In den Kerncurricula werden keine bestimmten Textsorten benannt, sondern nur *Schreibformen*, die als sprachliche Handlungsmuster verstanden werden (vgl. GY 2011, S. 23). Erzählen ist sowohl in den Bestimmungen der Primar- als auch in denjenigen der Sekundarstufe I nur eine unter vielen Schreibhandlungen, die es fokussiert (siehe Kapitel 3 dieser Arbeit). Ein Blick in den Rahmenplan zeigt hingegen, dass hier in Klasse fünf die Bildergeschichte und die Fantasiegeschichte vorgeschlagen werden (vgl. Lehrplan G9, S. 14). Es ist anzunehmen, dass die Lehrenden sich hier an Unterrichtsmaterial orientieren, das genau diese Textsorten vorgibt.

Die Schreibform *Berichten* wird im Kerncurriculum erst in der achten Klasse als Schwerpunkt benannt (vgl. GY 2011, S. 32). Die Lehrenden von Schule A schildern jedoch, dass sie bereits in der sechsten Klasse den Bericht thematisieren. Von den Schreibformen, die das Kerncurriculum für die sechste Klasse als Schwerpunkt vorsieht (Beschreiben, Anleiten, Dokumentieren, Zusammenfassen) ist dagegen kaum die Rede (vgl. ebd.). Die



---

Überzeugung, dass das Schreiben von Bildergeschichten den Grundschulunterricht fortführt, Sachtexte sinnvollerweise hingegen erst in Klasse sechs erstmals gefördert werden sollten, scheinen die Lehrenden aus den ihnen bekannten oder durch Unterrichtsmaterialien vermittelten Vorgaben des Lehrplans zu beziehen.

Die Interviews mit den Grundschullehrenden verweisen darauf, dass die im *Kerncurriculum für die Grundschule* vorgesehene Bandbreite der Schreibformen oder Schreibhandlungen nur teilweise umgesetzt wird. Während Grundschule S den Schwerpunkt auf das Schreiben legt und im Laufe der vier Grundschuljahre vielfältige Schreibansätze zur Verfügung stellt, spielt an Grundschule D das Schreiben eine geringere Rolle neben den anderen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts. An Grundschule D findet sich eine starke und durch die Eltern gewollte Fokussierung auf vergleichbare Leistungen. Die Outputorientierung des Kerncurriculums wird an dieser Schule berücksichtigt, die Bandbreite der Texterfahrungen, die das Kerncurriculum ebenso enthält, gerät dabei – zumindest im Vergleich zur Grundschule S – in den Hintergrund. Dieser Umstand bestätigt die Kritik an den Bildungsstandards und Kerncurricula, die in Kapitel 3 dieser Arbeit ausgeführt wurde: Die Festlegung von überprüfbaren Ergebnissen, die jeweils am Ende der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe I verlangt werden, geht auf Kosten der Bandbreite an schreibprozess- und schreibproduktbezogenen Inhaltsdimensionen der Bildungsstandards und Kerncurricula und der wünschenswerten und auf wissenschaftlichen Konzepten beruhenden Ausdifferenzierung des Kompetenzbereichs *Schreiben*.

Die Beispiele zeigen, dass der Ansatz des Kerncurriculums, den Schreibunterricht der fünften Klasse unmittelbar an die Inhalte der Grundschule anknüpfen zu lassen, im Bewusstsein der Lehrenden und in der geschilderten Praxis kaum eine Rolle spielt. In der Grundschule fällt auf, dass hier zwar die Orientierung an Kompetenzerwartungen umgesetzt wird, dies jedoch auf Kosten vielfältiger Schreiberfahrungen zu gehen scheint. Die Überzeugungen der Gymnasiallehrenden zum Schreibunterricht der Grundschule scheinen nicht nur aus Vorannahmen und Gesprächen mit den Schülern, sondern auch aus den Vorgaben des Lehrplans gespeist zu sein. Aus der aus dem Lehrplan bekannten bzw. tradierten curricularen Stufenfolge der Textsorten wird auf den Grundschulunterricht zurückgeschlossen. Somit scheint der Bruch, der hinsichtlich des Umgangs mit und der Produktion von informativen Texten zwischen der Grundschule und der sechsten Klasse in den Lehrplänen angelegt ist (siehe Kapitel 3.2), auch in den Überzeugungen der Gymnasiallehrenden auf.

---

## 10 Schluss

Die in der Einleitung der vorliegenden Arbeit dargestellte Problemlage – die Verfasserin dieser Arbeit beobachtete, dass der Schreibunterricht der Grundschule von einer Gymnasiallehrerin unterschätzt wurde – lieferte den Anlass für die Verbindung einer schreibdidaktischen Perspektive mit dem Problem des Übergangs. Während zu Beginn der Arbeit an der vorliegenden Dissertation das Thema *Übergang* noch kaum Beachtung innerhalb der deutschdidaktischen Forschung fand, zeigen Beispiele wie das PROWITEC-Symposium *Schreiben im Übergang – Übergänge gestalten*<sup>50</sup> bzw. der Sammelband von Knorr/Lehnen/Schindler (2017), dass die Bedeutung von Schwellen zwischen Bildungsgängen für das schulische Schreiben mittlerweile erkannt wird.

In Kapitel 2 wurde zunächst die schreibdidaktische Forschung vorgestellt. Damit wurde der theoretische Hintergrund zum Schreibunterricht dargelegt. *Schreiben* wurde gekennzeichnet als komplexe Anforderung, die vielfältige Kompetenzen erfordert. Es wurde aufgezeigt, dass Schreibunterricht von Beginn an auf bereits existierende literale Erfahrungen der Schüler aufbauen und sämtliche Schreibanlässe zum Thema machen muss. Zudem wurden gängige Konzepte der Schreibdidaktik vorgestellt, die relevant für die Schulpraxis waren und sind. Ein Anknüpfen des Schreibunterrichts des Gymnasiums an denjenigen der Grundschule sieht auch das Kerncurriculum für das Land Hessen in seinen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen vor (siehe Kapitel 3), setzt sie jedoch nicht in aller Konsequenz um. Die bis 2011 gültigen Rahmenlehrpläne für Grundschule und Gymnasium formulieren zwar den Anspruch einer Anknüpfung, setzen diesen jedoch noch inkonsequenter um, als das Kerncurriculum. Kapitel 4 zeigte, dass die Lehrenden eine zentrale Rolle für die Gestaltung des Unterrichts am Übergang spielen. Eine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Lehrenden der Primar- und Sekundarstufe wird demnach durch Vorbehalte erschwert und kaum praktiziert. Die Bedeutung und Dimensionen von Lehrervorstellungen und -überzeugungen wurde in Kapitel 5 erläutert. Hier wurde auch deutlich, dass innerhalb der deutschdidaktischen Lehrerforschung nur wenige Erkenntnisse existieren, die sich dem Schreibunterricht widmen. Die Arbeit folgte den Fragestellungen:

---

<sup>50</sup> <http://ids12.phil-fak.uni-koeln.de/21935.html?&L=0> (gesehen am 08.06.2016).

---

*Welche Vorstellungen und Überzeugungen haben Gymnasiallehrende über den Schreibunterricht der Grundschule? Welche Vorstellungen und Überzeugungen haben Grundschullehrenden über ihren eigenen Schreibunterricht? Wie verhalten sich die Vorstellungen und Überzeugungen der Gymnasiallehrenden und diejenigen der Grundschullehrenden auf den Schreibunterricht der Grundschule zueinander?*

In qualitativen leitfadengestützten Interviews hat die vorliegende explorative Studie Vorstellungen und Überzeugungen, die ihr Bild vom Schreibunterricht der Grundschule betreffen, von Deutschlehrkräften von fünften bis siebten Gymnasialklassen erhoben und analysiert. Es wurden außerdem Grundschullehrende zu ihren Vorstellungen und Überzeugungen von Schreiben und Schreibkompetenzentwicklung und ihrem eigenen Vorgehen befragt. Das Ziel war eine möglichst breite Erhebung und Beschreibung der Konzepte der Lehrkräfte. Dabei wurden die qualitativen Leitfadeninterviews mithilfe der *Grounded Theory Method* nach Glaser und Strauss (2010) und Strauss (1991) und des *integrativen Basisverfahrens* nach (2015) ausgewertet, um so auch implizite Wissensbestände und sprachliche Darstellungsweisen in die Analyse einbeziehen zu können (siehe Kapitel 6). Die Einzelfallanalysen jeweils zweier Gymnasiallehrerinnen und Grundschullehrerinnen wurden zuerst einer tiefgehenden Analyse unterzogen. Anschließend erfolgte die Rekonstruktion der Vorstellungen und Überzeugungen von fünf weiteren Interviews mit Gymnasial- und drei mit Grundschullehrern. Im tatsächlichen Kodierungsprozess wurden die Kategorien immer wieder durch neu gefundene Aspekte ergänzt. Literaturrecherche, Erhebungs- und Auswertungsprozess waren dabei verschränkt.

Am Anfang stand eine Beobachtung im Rahmen des *nosing around* an einer Grundschule, die die Vorannahme, dass die Ansichten über das Schreiben in der Grundschule bei Gymnasial- und Grundschullehrenden kontrovers sein könnten, festigte. Durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kann dieses Bild differenziert werden.

#### *Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse*

Frau Arhof und Herr Troffer und Frau Murnau sehen im Schreibunterricht der Grundschule keine bzw. keine wichtige Basis für ihren eigenen Schreibunterricht. Die übrigen Gymnasiallehrer dagegen gehen alle davon aus, dass im Schreibunterricht der Grundschule gezielt an Merkmalen von Geschichten gearbeitet wird und heben hervor, dass die

---

Kinder einige wichtige Kenntnisse aus der Grundschule mitbringen. Von einer Unterschätzung der Grundschule, wie es in der Übergangsforschung nachgewiesen wird, kann also nur mit Einschränkung gesprochen werden.<sup>51</sup> Die Grundschullehrenden geben an, dass sie versuchen, vielfältige *freie* Schreiberfahrungen zu ermöglichen und spätestens ab der dritten Klasse dann mehr oder weniger unvermittelt auch auf die Arbeit mit Hilfsmitteln und Kriterien dringen.

Die Lehrenden positionieren sich zudem im Spannungsfeld von Rechtschreibung und Texteschreiben: Beide Kompetenzbereiche werden als konkurrierende Unterrichtsbereiche dargestellt. Während die Lehrenden der Grundschule S sich hier eindeutig dafür aussprechen, die Korrektur von Rechtschreibfehlern in den Texten der Kinder zu unterlassen, spricht sich besonders Frau Dorrer für eine eigenständige Rechtschreibkorrektur in den eigenen Texten durch die Schüler selbst aus. Auch die Gymnasiallehrenden beziehen Stellung sowohl zur Vorgehensweise, die aus ihrer Sicht viele Grundschulen anwenden, als auch zu der Frage, ob bei der Bewertung von Texten die Bewertung der Rechtschreibung die Schüler von inhaltlich-konzeptionellen Aspekten ablenkt. Wie sie sich in diesem Spannungsfeld positionieren, hängt auch damit zusammen, wie die Gymnasiallehrenden die Arbeit des Schreibunterrichts in der Grundschule einschätzen. Die Ansicht, dass Rechtschreibförderung Vorrang haben sollte, geht mit einer Erwartungshaltung an die Grundschule und der Einschätzung einher, dass in der Grundschule noch kaum gezielte Schreibförderung stattfindet. Diejenigen Lehrenden, die der Grundschule fundierte Arbeit im Bereich des Texteschreibens attestieren, sind der Ansicht, dass Texteschreiben früh gefördert werden muss und sich diese Arbeit auch in den Schülertexten niederschlägt. Diese Lehrenden zeigen Verständnis für die Schwierigkeiten der Schüler, *richtig* zu schreiben und führen dies eher auf die Komplexität des Schreibprozesses und die Anforderungen an das Schreibprodukt selbst als auf Versäumnisse der Grundschule zurück.

Die Gymnasiallehrenden weisen der Grundschule eine Rolle innerhalb der Faktoren zu, die den Stand der Schreibkompetenzen bei Schülern beeinflusst. Unabhängig von der Rolle, die die Grundschule aus Sicht der Lehrenden für den Erwerb der Schreibkompetenzen spielt, ist der Kontrast zwischen den Angaben der Grundschullehrer und den Vorstellungen der Gymnasiallehrer in Bezug auf die *konkreten Inhalte* (Textsorten, Kriterien,

---

<sup>51</sup> Zur Problematik der Vorannahmen in der Forschungsperspektive der Grounded Theory Method siehe Kapitel 6.1 und 6.2.2 dieser Arbeit.

---

Arbeitsweisen) groß. Dies betrifft die meisten der Interviewpartner. Auffällig ist, dass unabhängig davon, wie stark die Grundschule aus Sicht des jeweiligen Lehrenden für vorhandene Schreibkompetenzen verantwortlich ist, ein traditionelles Bild von der Abfolge von Textsorten in der Grundschule dominant ist. Die Überzeugung, dass es eine Übereinstimmung zwischen der klassischen curricularen Abfolge von Textsorten und der Schreibentwicklung der Schüler gibt, wird besonders am Beispiel der Sachtexte deutlich: Die Gymnasiallehrenden sind bis auf eine Ausnahme davon überzeugt, dass in der Grundschule noch keine Sachtexte geschrieben werden – und dass dies auch der Schreibentwicklung der Schüler angemessen ist. Doch die Grundschullehrenden geben an, dass neben Geschichten auch Listen, Rezepte und sogar Berichte geschrieben werden, wie es auch den Vorgaben des Kerncurriculums entspricht. Die vorliegende Arbeit kann und will keine Aussage darüber treffen, welchen Raum solche Textsorten tatsächlich im Grundschulalltag einnehmen, oder ob nicht doch das Geschichtschreiben überwiegt. Entscheidend ist, dass die Grundschullehrenden durchweg ihren Schülern bereits das Verfassen informativer, appellierender und instruktiver Texte zutrauen, wohingegen die meisten Gymnasiallehrenden der Überzeugung sind, dass es für die Schreibentwicklung sinnvoll ist, erst Geschichten zu schreiben und erst später zu anderen Textformen überzugehen.

Es zeigt sich zudem, dass die Gymnasiallehrenden Kenntnisse über bestimmte Inhalte beim Geschichtschreiben nicht aus erster Hand erhielten. Ihre Vermutungen verdanken sich teilweise einer grundsätzlichen Überzeugung über die Schreibentwicklung bzw. kognitive Entwicklung von Kindern überhaupt. Zudem verweisen sie auf Gespräche mit den Schülern im Unterricht, zufälligen Austausch mit Eltern oder den Rahmenplan für das Gymnasium. Der inhaltliche Austausch mit der Grundschule bzw. dem Gymnasium steht laut den Auskünften der interviewten Lehrkräfte bei keiner Schule im Fokus. Aus der Schilderung von Herrn Abel, Frau Arhof oder Frau Murnau ergibt sich das Bild eines konfliktbeladenen Austauschs (ein Beispiel ist der Streit über das Thema Wörterbuch, den Herr Abel schildert). Es ist nicht nur die Zeit, sondern auch die gegenseitigen Vorbehalte, die sich auf die Kontroversen zum Thema Rechtschreibung beziehen, die hier den Dialog zu verhindern scheinen. Gleichzeitig findet sich aber ein Bewusstsein vom Konfliktreichtum des Dialogs mit der Grundschule und ein kritischer Blick auf „gymnasialtypische“ Erwartungen.

---

*Schlussfolgerungen für weitere Forschungen und die Schul- bzw. Lehrerbildungspraxis*

Für die *Praxis der Lehrerbildung* werden auf Basis der Ergebnisse die folgenden Wege aufgezeigt:

Zunächst ist zu bemerken, dass in dieser Arbeit sogar Lehrer, die die positive Rolle der Grundschule hervorheben, wenig über die Inhalte wissen, die der Schreibunterricht der Grundschule fokussiert (siehe Kapitel 8.1 und 8.3). Dies gilt nicht nur für den Bereich der Sachtexte, sondern auch für die Merkmale von Texten sowie Hilfsmittel und Techniken der Textüberarbeitung. Die ersten Texte, die die Kinder im Gymnasium zu Papier bringen, werden dann in Bezug auf die Maßstäbe beurteilt, die der jeweilige Lehrer oder die jeweilige Schule anlegt. Schreiberfahrungen und -produkte aus der Grundschule werden nicht in den Unterricht einbezogen. Stattdessen könnten Bücher, wie sie in Schule S im Lauf der vier Grundschuljahre produziert werden, herangezogen werden, um die Schreiberfahrungen der Kinder zu reflektieren und ein Ausblick auf das Schreiben im Gymnasium gegeben werden. Unabhängig davon, ob jedes Kind aus seiner Grundschulzeit eine ähnliche Textsammlung aufweisen kann, wie Schule S bzw. auch Frau Dahl von Schule D es beschreiben, könnte eine fünfte Klasse anhand von Schülertexten aus der Grundschule darüber ins Gespräch kommen, was sie selbst schon umsetzen und benennen können. Dazu könnten Informationsmaterialien Gymnasiallehrenden einen Überblick geben, welche Kriterien und Materialien in der Grundschule verwendet werden.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die meisten Grundschullehrer und die Gymnasiallehrer bereits an Gesprächen mit Kollegen der jeweils anderen Schulform teilgenommen haben. Einige äußern sich positiv. Einzig Frau Kastel berichtet davon, dass auch *ein inhaltlicher* Austausch im Bereich Texteschreiben stattfindet. Sie schätzt die Arbeit der Grundschule in der Textarbeit und hat über die Jahre selbst an den Kenntnissen der Schüler Fortschritte bemerkt, die die Rückmeldefähigkeit der Kinder betreffen. Diese positive Einstellung gegenüber dem Austausch mit der Grundschule ist eine wichtige Grundlage für gezielten Austausch. Es zeigt sich auch, dass an anderen Schulen Inhalte nicht besprochen werden, weil Themen wie der Umgang mit Rechtschreibfehlern im Schreibprozess oder die Verwendung von Wörterbüchern zu Konflikten führen. Damit fundiertes Wissen über die Grundschule bei den Gymnasiallehrern verankert werden kann, dürfen nicht

---

mehr Vorannahmen, grundsätzliche Überzeugungen und zufällige Gespräche mit Grundschullehrern und Schülern das Bild vom Schreibunterricht der Grundschule prägen. Da die Zeit der Lehrenden beschränkt ist und offenbar kaum dazu ausreicht, um vorgeprägte Überzeugungen zu relativieren und zu einem echten Austausch über den Schreibunterricht zu kommen, müsste die Trennung der Schulformen bereits in der Lehrerbildung aufgelöst werden. Auch später spielen gemeinsame Fortbildungen von Lehrenden beider Schulformen zu bestimmten Themen wie dem Schreiben in der Schule eine wichtige Rolle für eine bessere Vernetzung (vgl. Koch 2001, S. 156). Eigene Vorannahmen könnten verbalisiert und diskutiert werden, denn Überzeugungen zu reflektieren ist ein wesentliches Moment von Professionalität. Die Überzeugungen zum Grundschulunterricht sind eng verknüpft mit denjenigen zum Texteschreiben, seiner Förderung und dem Erwerb von Schreibkompetenzen. Eine gemeinsame Reflexion der unterschiedlichen Bedingungen an beiden Schulstufen müsste sich mit der Förderung von schreibdidaktischen Kompetenzen verbinden. Fragen wie: „Welche Vorgaben gibt es?“, „Wie sieht die Praxis des Schreibunterrichts in Grundschule und Gymnasium aus?“ und „Welche Probleme gibt es?“ müssten reflektiert und verbunden werden mit der Anbahnung von Wissen über Konzepte und Forschungsbefunde zum Texteschreiben.

Eine kritische Betrachtung des Verhältnisses von Rechtschreibung und Texteschreiben muss in der Lehrerausbildung verankert werden. Dabei ist auch die fachdidaktische Forschung angesprochen: Die Forschung muss Antworten darauf geben, wie beide Kompetenzbereiche aufeinander bezogen werden können, ohne dass inhaltlich-konzeptionelle Aspekte dabei in den Hintergrund gedrängt werden.

Zudem hat sich gezeigt, dass einige Konzepte der jüngeren Schreibdidaktik zwar Wiederhall in den Überzeugungen der Lehrenden finden, jedoch nach wie vor Qualifizierungsbedarf besteht. Es soll an dieser Stelle auch noch einmal betont werden: Nicht zuletzt scheint in den Schilderungen der Lehrenden auf, dass die Gegebenheiten des Schulalltags die Umsetzung eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts erschweren. Das Nebeneinander der unterschiedlichen Anforderungsbereiche des Deutschunterrichts verhindert nach Auskunft der Lehrer, beispielsweise umfangreiche Revisionsprozesse umzusetzen.

---

*Desiderata*

Die Frage, ob die Vorstellungen und Überzeugungen *generalisiert* werden können, konnte in dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Weitere Forschungen könnten die in dieser Arbeit rekonstruierten Vorstellungen und Überzeugungen in Ratingskalen durch eine repräsentative Stichprobe von Lehrenden beurteilen lassen. Offen geblieben ist auch die Frage nach der *Veränderbarkeit* der Vorstellungen bzw. Überzeugungen der Lehrenden. Bei Frau Kastel, die im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn bemerkt, dass in Grundschulen das gegenseitige Feedbackgeben geübt wird, zeigt sich, dass sie ihre Vorstellung von der Grundschule ihren Beobachtungen anpasst. Es müsste überprüft werden, ob sich die Vorstellungen der Lehrenden verändern, wenn sie mit den folgenden vorgeschlagenen Interventionen konfrontiert werden und welche besonders stabil und somit als Überzeugungen zu bezeichnen sind. Zudem wäre es bezüglich der Reflexionen in Kapitel 9.2 interessant, wie sich die Auskünfte der Grundschullehrenden über ihren Schreibunterricht zu ihrer Praxis verhalten. Dabei wäre besonders von Bedeutung, wie groß die Rolle des Sachtexteschreibens im Deutschunterricht und im Sachunterricht im Vergleich ist, wie an die Besonderheiten des Schreibens im Bereich der Beschreibung, der Instruktion und des Berichts herangeführt wird. Es wäre zudem aufschlussreich zu untersuchen, ob die Vorstellungen und Überzeugungen der Gymnasiallehrenden schulformspezifisch sind oder ob sie auch von Lehrenden anderer Schulformen der Sekundarstufe geteilt werden und welche Erwartungen Lehrende an Real- und Mittelschulen an den Schreibunterricht der Grundschule haben. Umgekehrt könnten Einblicke in die Vorstellungen und Überzeugungen von Grundschullehrenden zum Schreibunterricht der weiterführenden Schulen aufschlussreiche Ergebnisse liefern. Studien, die die Gestaltung des Unterrichts einbeziehen oder den Weg einzelner Schüler im Schreibunterricht beider Schulformen begleiten, könnten interessante Einblicke in die Praxis des Schreibunterrichts am Übergang von der Elementar- in die Sekundarstufe liefern und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ergänzen.



## Anhang

Anhang 1	Von den Gymnasiallehrenden genannte Themen des Schreibunterrichts der Grundschule
Anhang 2	Von den Grundschullehrenden genannte Themen des Schreibunterrichts der Grundschule
Anhang 3	Themen des Schreibunterrichts der Grundschule aus Sicht der Gymnasiallehrenden und Grundschullehrenden im Vergleich
Anhang 4	Leitfaden Gymnasiallehrer
Anhang 5	Leitfaden Grundschullehrer
Anhang 6	Protokollbogen (vgl. Helfferich 2011, S. 201)



	Frau Schmidt	Herr Sander	Frau Seger	Frau Dorrer	Frau Dahl
Prozessaspekte					
Hilfsmittel					
Tippkärtchen				•	•
Einzelne Produktspekte getrennt üben	•	•	•		•
Checkliste		•	•	•	•
Wörterbuch benutzen		•	•	•	
Veröffentlichung	•		•		•
Nachschlagwerk für Wortschatzerweiterun...	•		•		
einen Entwurf schreiben	•	•	•		
Text überarbeiten	•	•	•	•	
Rückmeldungen geben		•			
Schreibkonferenz/gemeinsam überarbeiten	•	•	•	•	•
Geschichte weiterschreiben	•		•	•	•
Ideensammeln, Mindmaps, Cluster		•	•	•	•
Produktspekte		•	•		
informativ und instruktive Textformen		•	•	•	
Stichpunkte aufschreiben			•	•	•
Bericht	•		•	•	
Reportage	•		•		
Listen und Pläne schreiben		•			•
Beschreibung und Steckbrief		•	•	•	
Vorgangsbeschreibung	•	•	•		•
Personenbeschreibung		•	•		•
Sach-/Tierbeschreibung	•	•	•	•	•
Briefeschreiben	•	•	•	•	•
Gedichte	•	•	•	•	
Zeitungsprojekt	•	•	•		
Tagebuch			•	•	•
narrative Textformen				•	
Nacherzählung					•
Klassenzeitung				•	
Sage und Märchen			•	•	
Geschichte zuende schreiben		•		•	
Fantasiegeschichte	•	•	•	•	
Reizwortgeschichte		•	•		
Bildgeschichte		•	•		
Schreiben zu einem Bild		•	•	•	
Erlebniserzählung	•	•	•	•	•
Kriterien für das Texteschreiben (nicht näher b...	•		•		
Spannung erzeugen, Höhepunkt ausgestalten	•	•	•		•
innerer Monolog		•			
verschiedene Verben	•		•	•	
Erzählperspektive einhalten			•		•
treffender Wortschatz	•	•	•		•
passende Überschrift	•	•	•		•
Aufbau von Geschichten	•	•	•	•	•
verschiedene Satzanfänge	•	•	•	•	•
verschiedene Adjektive	•	•	•	•	•
Erzählzeit		•	•		•
lückenlose Informationen im Text		•			
präzise und knapp beschreiben und berichten	•		•	•	
Sachtext im Präsens	•		•		
wörtliche Rede	•	•	•	•	•

	Grundschullehrer	Gymnasiallehrer
Prozessaspekte		
Hilfsmittel		
Tippkärtchen	■	
Einzelne Produktaspekte getrennt üben	■	
Checkliste	■	
Wörterbuch benutzen	■	■
Veröffentlichung	■	
Nachschlagwerk für Wortschatzerweiterun...	■	
einen Entwurf schreiben	■	
Text überarbeiten	■	
Rückmeldungen geben	■	■
Schreibkonferenz/gemeinsam überarbeiten	■	
Geschichte weiterschreiben	■	
Ideensammeln, Mindmaps, Cluster	■	
Produktaspekte	■	■
informative und instruktive Textformen	■	
Stichpunkte aufschreiben	■	
Bericht	■	■
Reportage	■	
Listen und Pläne schreiben	■	
Beschreibung und Steckbrief	■	
Vorgangsbeschreibung	■	
Personenbeschreibung	■	
Sach-/Tierbeschreibung	■	■
Briefeschreiben	■	■
Gedichte	■	■
Zeitungsprojekt	■	
Tagebuch	■	■
narrative Textformen	■	■
Nacherzählung	■	
Klassenzeitung	■	
Sage und Märchen	■	■
Geschichte zuende schreiben	■	
Fantasiegeschichte	■	■
Reizwortgeschichte	■	
Bildergeschichte	■	■
Schreiben zu einem Bild	■	
Erlebniserzählung	■	■
Kriterien für das Texteschreiben (nicht näher b...		■
Spannung erzeugen, Höhepunkt ausgestalten	■	■
innerer Monolog		
verschiedene Verben	■	
Erzählperspektive einhalten	■	
treffender Wortschatz	■	
passende Überschrift	■	
Aufbau von Geschichten	■	■
verschiedene Satzanfänge	■	
verschiedene Adjektive	■	■
Erzählzeit	■	
lückenlose Informationen im Text	■	
präzise und knapp beschreiben und berichten	■	
Sachtext im Präsens	■	
wörtliche Rede	■	

- **Ausgangslage bzgl. Schreibkompetenzen am Anfang von Sek I: Welche Fähigkeiten bringen die Kinder mit? Welche Schwierigkeiten bestehen?**
- **Die Förderung welcher Kompetenzen ist aus Sicht der Lehrkraft besonders wichtig?**

### 1. Stimulus

Thema ist ja der Schreibunterricht, also der Teil des Deutschunterrichts, in dem Sie die verschiedenen Schreibanlässe thematisieren, die in Klasse 5-7 normalerweise behandelt werden.

Erzählen Sie doch mal, wie erleben Sie das Texteschreiben in der Unterstufe?

- ☞ Hinweis: neutral formulieren, nicht gleich ein Angebot machen! Bloß nicht mit „Schwierigkeiten“ anfangen!
- ☞ 10 Sekunden warten vor Nachfrage!
- ☞ Lehrer soll hier seinen Schwerpunkt selbst wählen, von selbst darauf kommen, was ihm besonders auffällt.

### Steuerungsfragen

- a. Welche Kompetenzen in Bezug auf das Texteschreiben fallen Ihnen auf am Beginn der Sekundarstufe? bzw. Bitte darum, näher auf genannte Fähigkeiten/Schwierigkeiten einzugehen.
- b. Wenn auf die Grundschule eingegangen wird: Was würden Sie erwarten, mit welchen Kenntnissen die Kinder „ankommen“? (falls das nicht genannt wird)
  - ☞ Gelegenheit für Interviewpartner, die Schreibanlässe selbst zu wählen.  
Ggf. die einzelnen Inhalte nachfragen wie folgt:
- c. Was ist Ihnen bei der Förderung der Schreibkompetenzen der Schüler besonders wichtig?

### 2. Inhaltliche Themen

- a. Geschichten: Merkmale einer spannenden Geschichte: Satzanfänge, Adjektive und Verben, Struktur von Geschichten, Erzählzeit.
- b. Sachtexte
- c. Brief

## II Ursachen für Schreibkompetenzen

- ☞ Offene Frage, damit Lehrkraft selbst entscheiden kann, woher bestimmte Kompetenzen kommen.

### 3. Wie erklären Sie sich diese Beobachtungen?

**Steuerungsfrage: Wo kommt das her, dass die ... besonders gut können/da so Schwierigkeiten haben?**

- ☞ Was wird genannt?
  - Grundschule: Woran macht der Lehrer das fest, dass die Grundschule bestimmte Dinge leistet bzw. versäumt?
  - Lesen  
Wie genau wirkt sich Lesen aus?
  - sozialer Hintergrund
  - Migrationshintergrund/sprachlicher Hintergrund
  - bzw. überhaupt das Verhältnis von Rechtschreibung/Grammatik zum Textschreiben
- ☞ Notizen machen, nachfragen und um Ausführung bitten

### 4. Ziele für 5.-7. Klasse

**Was wären Ihre persönlichen Ziele für den Schreibunterricht der Unterstufe, welche Kompetenzen sollen die Kinder im Laufe der Unterstufe erwerben?**

### 5. Haben Sie schon einmal an Kooperationsprojekten mit Grundschulen teilgenommen?

- ☞ erzählen lassen. Ggf. Nachhaken, was dem Interviewpartner aufgefallen ist, wichtig ist

I

## 1. Stimulus

Erzählen Sie doch mal, wie erleben Sie das Texteschreiben in der Grundschule?

### ☞ Inhaltliche Themen

- a. Geschichten: Merkmale einer spannenden Geschichte: Satzanfänge, Adjektive und Verben. Struktur von Geschichten. Erzählzeit
- b. Sachtexte
- c. Brief

### ☞ Wann wird mit dem Texteschreiben begonnen? Wann werden einzelne Textsortenmerkmale explizit eingeführt?

## 2. Eigenes Vorgehen: Beispielaufgabe

Aufgabe

Beschreibung von Tieren (S. 91 Sprachbuch Bausteine)

Das Buch zeigt Fotos von verschiedenen Insekten. Aufgabe (Kopie zeigen):

„1 Beschreibe die Tiere auf den Fotos möglichst genau. Denke an:

- Größe
- Körperform
- Farbe
- Besonderheiten

2 Lies die Beschreibung einem anderen Kind vor und lass die Beschreibung zeichnen. Vergleiche Beschreibung und das Bild“

1. Arbeiten Sie mit solchen Tierbeschreibungen?
2. Arbeiten Sie mit Aufgabenstellungen in dieser Art?
3. Wie führen Sie die Kinder an solche Aufgaben heran?
4. Was ist Ihnen besonders wichtig, wenn die Kinder eine Beschreibung schreiben?“

### ☞ das eigene Vorgehen thematisieren

### ☞ Eigene Schwerpunkte bei der Förderung: Was ist besonders wichtig bei dieser Textsorte?

### ☞ Sachtexte eher im Deutsch- oder eher im Sachunterricht?

## 3. Welche Kompetenzen sollen die Kinder bis zur vierten Klasse lernen? Ziele für den Schreibunterricht?

- ☞ Bei sprachlicher/sozialer Hintergrund: ggf. nachhaken, ob es mehr im Sinne von Nicht-Muttersprachler oder eher im sozialen Sinne gemeint ist.

**4. Mit welchen Materialien arbeiten Sie und warum?**

☞ Zeigen lassen

**5. Fallen den Kindern bestimmte Dinge besonders leicht oder schwer?**

**6. Wie sehen Sie die Wertung von Rechtschreibung in freien Texten?**

**7. Haben Sie Erfahrungen mit Kooperationen mit Gymnasien/anderen Sekundarstufen gemacht?**

☞ **Eher inhaltlicher Austausch oder Austausch über Kinder? Welcher Art ist der Austausch? Welches Feedback geben die Sekundarstufen?**



## **II Ausbildung**

- a. In welchem Bundesland haben Sie studiert?
- b. Welches Lehramt haben Sie studiert?
- c. In welchem Bundesland haben Sie Referendariat gemacht?
- d. Wie lange unterrichten Sie schon (ab Beginn Referendariat)?
- unter 5 Jahre
  - 5-10
  - 10-15
  - 15-20
  - 20-30
- e. Wie viele Klassen haben Sie bereits vom ersten bis zum vierten Schuljahr begleitet?

### III Protokollbogen

Interview Code-Nr.:

- m
- w

Alter

- 30-35
- 35-40
- 40-45
- 45-50
- 50-60

Fächer außer Deutsch (entweder im Interview genannt oder fragen)

Datum

Dauer

Bemerkungen zu Interviewatmosphäre

Besonderheiten bei bestimmten Interviewpassagen

Check

- Einverständniserklärung eingeholt?
- Infoblatt dagelassen?

---

## Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (Hrsg.) (2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer.
- Abraham, U. (2014): Geschichte des schulischen Schreibens. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 3–30.
- Abraham, U./Kupfer-Schreiner, C./Maiwald, K. (Hrsg.) (2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Donauwörth: Auer.
- Amrehn, I./Schmitt, R. (Hrsg.) (2012): Übergänge gestalten! Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Organisationshilfen – Praxismaterialien – Vorlagen für die Elternarbeit. Donauwörth: Auer.
- Augst, G. (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz. In: Pohl, T./Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010b): Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Francke, S. 63–95.
- Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./Pohl, T./Völzing, P.-L. (2007): Textsortenkompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bachmann, T./Becker-Mrotzek, M. (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, T./Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010b): Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Francke, S. 191.
- Bauch, B./Dirzus, U./Greven, M./Hinze Gabriele/Sack, A. (2009): Bausteine Sprachbuch. Braunschweig: Diesterweg.
- Baudendistel, K./Dreier-Kuzuhara, D. (2012): Einsterns Schwester 4. Themenheft Text schreiben. Berlin: Cornelsen.
- Baumert, J./Kunter, M. (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München: Waxmann Verlag, S. 29–53.

- 
- Baumert, J./Kunter, M. (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München: Waxmann Verlag, S. 163–192.
- Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München: Waxmann Verlag, S. 7–25.
- Baurmann, J. (1995): Schreiben in der Schule. Orientierung an Schreibprozessen. In: Baurmann, J./Weingarten, R. (Hrsg.) (1995): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 51–69.
- Baurmann, J. (2002): Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Baurmann, J./Pohl, T. (2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.) (2011): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 75–103.
- Becker-Mrotzek, M. (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M. (2014a): Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 481–500.
- Becker-Mrotzek, M. (2014b): Schreibkompetenz. In: Grabowski, J. (Hrsg.) (2014): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich Sprache, Medien und Kultur. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 51–71.
- Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I. (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- 
- Becker-Mrotzek, M./Günther, H./Jambor-Fahlen, S. (2015): Lesen und schreiben lehren und lernen. Grundlagen für die Schulentwicklung - ein integratives Konzept für den Anfangsunterricht. München: Oldenbourg.
- Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (2007a): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (Hrsg.) (2007b): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, S. 7–26.
- Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (Hrsg.) (2007b): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke.
- Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Hrsg.) (1980): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Earlbaum, S. 73–93.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (2008): "Schulen im Team". Einblicke in netzwerkbasierete Unterrichtsentwicklung. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.) (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster/New York/München: Waxmann Verlag, S. 19–70.
- Blumenstock, L. (2003): Schreiben und schreiben lernen. Tipps, Materialien und Übungen zum freien und angeleiteten Schreiben ; Klassen 1 bis 4. Weinheim: Beltz.
- Boettcher, W. (1974): Schulaufsätze, Texte für Leser. 2. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske & Budrich, S. 191–212.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007b): Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–27.

- 
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2007): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–307.
- Bommes, M./Dewe, B./Radtke, F.-O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen: Leske & Budrich.
- Böttcher, I. (Hrsg.) (1999): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden ; Beispiele für Fächer und Projekte ; Schreibecke und Dokumentation. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bräuer, C./Winkler, I. (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: *Didaktik Deutsch*, H. 33, S. 74–91.
- Bredel, U. (2001): Ohne Worte -- Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten., H. 11, S. 4–21.
- Bredel, U.: Expertenanhörung zum Thema Rechtschreibung im Schulausschuss der Hansestadt Hamburg. Stellungnahme Prof. Dr. Ursula Bredel (Universität Hildesheim).  
[http://www.grundschulverband.de/fileadmin/aktuell/NEWS/Pressemitteilung/bredel.13.anhoerung\\_schulausschuss-HH.Lds\\_rsu.OR.131206.pdf](http://www.grundschulverband.de/fileadmin/aktuell/NEWS/Pressemitteilung/bredel.13.anhoerung_schulausschuss-HH.Lds_rsu.OR.131206.pdf) (Abruf 8.6.2016).
- Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. (2011): Vorwort der Herausgeber. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.) (2011): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 9–11.
- Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern/Göttingen/Toronto: Hans Huber.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Franz E. Weinert (Hrsg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.
- Brügelmann, H. (2000): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 7. Auflage. Bottighofen: Libelle.

- 
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2012): Freies Schreiben im Anfangsunterricht? In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* (auch online unter [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_2\\_Bruegelmann.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Bruegelmann.pdf), Abruf 8.6.2016).
- Bruns, C./Krejeschi, T./Lange, K./Czerwonka, E. (2008): Tinto 4 Basisbuch. Sprache, Lesen. Berlin: Cornelsen.
- Büchner, P./Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske & Budrich.
- Bühler, K. (1999 (1934)): Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer.
- Corbin, J. M. (2008): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. Auflage. Los Angeles u.a.: Sage Publications.
- Cunningham, A. E./Zibulsky, J./Stanovich, K. E./Stanovich, P. J. (2009): How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts. The Mismatch Between Self-Reported and Best Practices. In: *Journal of Learning Disabilities* 42, H. 5, S. 418–430.
- Dann, H.-D. (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Martin K. W. Schweer (Hrsg.) (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–207.
- Dehn, M./Merklinger, D./Schüler, L. (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Denner, L./Schumacher, E. (2004): Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen – bildungspolitische, pädagogische, didaktische und curriculare Überlegungen. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52–74.
- Dewe, B. (1998): Zur Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In: Schulz, W. K. (Hrsg.) (1998): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, S. 67–86.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Budrich, S. 70–91.

- 
- Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 143–162.
- Dix, A. (2017): Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Dissertation.
- Dresing, T./Pehl, T. (2012): f4. dr. dresing & pehl GmbH (auch online unter <http://audiotranskription.de>, Abruf 8.6.2016).
- Dresing, T./Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg (auch online unter <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>, Abruf 8.6.2016).
- Ehlich, K. (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, A./Sandig, B. (Hrsg.) (1984): Text – Textsorten – Semantik, S. 9–25.
- Ehlich, K. (1998): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, C. (Hrsg.) (1998): Schrift und Gedächtnis. 3. Auflage. München: Fink, S. 24–43.
- Equit, C./Ruberg, C. (2012): Übergänge. Bildungsbiografische Perspektive. In: Järvinen, H./Otto, J./Sartory, K./Sendzik, N. (Hrsg.) (2012): Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln: Link, S. 3–22.
- Eyrainer, J./Leopold, W. (2010): Eine Brücke zwischen Grundschule und Gymnasium. Mehr Kontinuität statt Kluft – Materialien zum Übertritt von der Grundschule auf das Gymnasium. Bamberg: Buchner.
- Feilke, H. (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, S. 178–192.
- Feilke, H. (2014a): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 33–53.
- Feilke, H. (2014b): Schriftliches Berichten. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 233–251.
- Feilke, H. (2017): "Auf offener See" -- Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. In: *Didaktik Deutsch* 22, H. 42, S. 53–69.



- 
- Feilke, H./Augst, G. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G./Krings, H.-P. (Hrsg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 297–328.
- Feilke, H./Lehnen, K. (Hrsg.) (2012): Schreib- und Textroutinen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Feilke, H./Pohl, T. (2014): Vorwort der Herausgeber dieses Bandes. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. XIII–XIV.
- Filipp, S.-H. (1995a): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 3–52.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1995b): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fix, M. (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Fix, M. (2007): Zur Problematik von Kompetenzstufen für Schülertexte. In: Willenberg, H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 84–95.
- Flick, U. (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Reinbeck: Rowohlt.
- Flower, L./Hayes, J. R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication* 32, H. 4, S. 365–387 (auch online unter <http://www.jstor.org/discover/10.2307/356600?uid=3737864&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21106648183113>, Abruf 8.6.2016).
- Fuchs, S./Tippelt, R. (2012): Bereichsübergreifende Kooperationen als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In: Berkemeyer, N./Beutel, S.-I./Järvinen, H./van Ophuysen, S. (Hrsg.) (2012): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und der weiterführenden Schule. Köln: Carl Link, S. 73–97.
- Garz, D. (2013): Objektive Hermeneutik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 249–262.

- 
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2000): Wissensanwendung im Handlungskontext. Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln. In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen/Bern/Toronto: Hogrefe, S. 289–321.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. 3. Auflage. Bern: Hans Huber.
- Gläser-Zikuda, M. (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.) (2011): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–119.
- Grießhaber, W. (2006): Schreiben mit ausländischen Kindern. In: Johannes Berning, Nicola Keßler, Helmut H. Koch (Hrsg.) (2006): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin: LIT Verlag, S. 306–333.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen: A. Francke.
- Gudrun Spitta (1998): Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozeßforschung? In: Spitta, G. (Hrsg.) (1998): Freies Schreiben - eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 18–28.
- Heckel, B. (1996): Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: *Der Deutschunterricht*, H. 49, S. 226–230.
- Hein, S. (1984): Übergangsprobleme im Lernbereich Deutsch. In: *Grundschule* 1, H. 16, S. 33–35.
- Held, U. (2006): Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Schreibkompetenzen bei jungen Schreibern. Frankfurt Bern: Lang.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W./Ziems, C./Kramer, R. T./Thiersch, S. (2012): Der Übergang in die Sekundarstufe aus Sicht der Kinder und dessen Bedeutung für die Schülerbiografie bis zur 7. Klasse. In: Berkemeyer, N./Beutel, S.-I./Järvinen, H./van Ophuysen, S. (Hrsg.) (2012): Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln: Link, S. 122–159.

- 
- Hessisches Kultusministerium: Leitfaden. Maßgeblichen Orientierungstexte zum Kerncurriculum. Sekundarstufe I. Wiesbaden (auch online unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/leitfaden\\_deutsch\\_sekundarstufe\\_i.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/leitfaden_deutsch_sekundarstufe_i.pdf), Abruf 5.3.2016).
- Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusministers vom 21.3.1995 (auch online unter [https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/HKM\\_Internet/med/8e2/8e25e9fb-a45b-901b-e592-697ccf4e69f2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true](https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/8e2/8e25e9fb-a45b-901b-e592-697ccf4e69f2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true), Abruf 8.6.2016).
- Hessisches Kultusministerium (2009a): Anlage 9b OAVO (zu §9 Abs. 13) Bewertung und Beurteilung von schriftlichen Arbeiten im Fach Englisch. OAVO 9b (auch online unter [http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.html?doc.id=jlr-LehrBiGHE2011rahmen&showdoccase=1&doc.hl=1&documentnumber=1&numberofresults=2&currentNavigationPosition=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:7117229,1,20150416](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.id=jlr-LehrBiGHE2011rahmen&showdoccase=1&doc.hl=1&documentnumber=1&numberofresults=2&currentNavigationPosition=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:7117229,1,20150416), Abruf 8.6.2016).
- Hessisches Kultusministerium (2009b): Anlage 9e zu OAVO (zu §9 Abs. 12) Bewertung und Beurteilung von schriftlichen Arbeiten im Fach Deutsch. OAVO 9e (auch online unter [http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.html?doc.id=jlr-LehrBiGHE2011rahmen&showdoccase=1&doc.hl=1&documentnumber=1&numberofresults=2&currentNavigationPosition=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:7117229,69,20090815](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.id=jlr-LehrBiGHE2011rahmen&showdoccase=1&doc.hl=1&documentnumber=1&numberofresults=2&currentNavigationPosition=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:7117229,69,20090815), Abruf 8.6.2016).
- Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 13 (auch online unter [https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/HKM\\_Internet/med/5a2/5a250e9f-ba45-b901-be59-2697ccf4e69f,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true](https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/5a2/5a250e9f-ba45-b901-be59-2697ccf4e69f,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true), Abruf 8.6.2016).

- 
- Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe (auch online unter [https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/HKM\\_Internet/med/3e6/3e6604b5-267f-121a-eb6d-f191921321b2,22222222-2222-2222-222222222222,true](https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/3e6/3e6604b5-267f-121a-eb6d-f191921321b2,22222222-2222-2222-222222222222,true), Abruf 8.6.2016).
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Deutsch (auch online unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc\\_deutsch\\_prst\\_2011.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_deutsch_prst_2011.pdf), Abruf 8.6.2016).
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Deutsch (auch online unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum\\_deutsch\\_gymnasium.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf), Abruf 8.6.2016).
- Hessisches Kultusministerium: Curriculare Grundlagen für den Unterricht. Lehrpläne. <https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene> (Abruf 8.6.2016).
- Hessisches Kultusministerium: Hessische Kerncurricula. <https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene> (Abruf 8.6.2016).
- Hochstadt, C./Krafft, A./Olsen, R. (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 7, H. 2, S. 97–115 (auch online unter <http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PPN=GDZPPN001998382>, Abruf 8.6.2016).
- Hopf, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolf, S. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, S. 177–182.

- 
- Hughes, R./Huby, M. (2004): The construction and interpretation of vignettes in social research. In: *Social Works an Social Sciences Review* 11, H. 1, S. 36–51 (auch online unter <http://journals.whitingbirch.net/index.php/SWSSR/article/viewFile/428/464>, Abruf 8.6.2016).
- Jantzen, C. (2010): Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform. In: Pohl, T./Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010b): *Textformen als Lernformen*. Köln: Gilles & Francke, S. 143–162.
- Järvinen, H./Otto, J./Sartory, K./Sendzik, N. (2012): Schulnetzwerke im Übergang. Das Beispiel Schulen im Team. In: Berkemeyer, N./Beutel, S.-I./Järvinen, H./van Ophuysen, S. (Hrsg.) (2012): *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Köln: Link, S. 208–237.
- Kamzela, K. (2015): Die Perspektive von Lehrenden auf basale Lesefähigkeiten zu Beginn der Sekundarstufe 1. In: Wieser, D./Bräuer, C. (Hrsg.) (2015): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–70.
- Kiper, H. (2012): Übergänge im Schulsystem und das Curriculum. In: Järvinen, H./Otto, J./Sartory, K./Sendzik, N. (Hrsg.) (2012): *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Köln: Link, S. 47–70.
- Klieme, E. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Stand Juni 2003 (2. unveränd. Aufl.)*. Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- KMK (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand.
- KMK: *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)*. Informationsschrift des Sekretariats der Kultuministerkonferenz. Stand 19.02.2015. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_02\\_19-Uebergang\\_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf) (Abruf 8.6.2016).
- Knorr, D./Lehnen, K./Schindler, K. (2017): *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Peter Lang.
- Koch, K. (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Opladen: Leske & Budrich.

- 
- Koch, K. (2008): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 577–592.
- Kolbe, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Können. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wils, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206–232.
- Krauss, S./Blum, W./Brunner, M./Neubrand, M./Baumert, J./Kunter, M./Besser, M./Elsner, J. (2011): Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München: Waxmann Verlag, S. 148–161.
- Kropf, M./Gresch, C./Maaz, K. (2010): Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, S. 401–429.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M./Baumert, J. (2011): Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München: Waxmann Verlag, S. 345–366.
- Kunze, I. (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 515–526.

- 
- Liegmann, A. (2014): Der Grundschulübergang als komplexer Prozess. Empirische Forschung zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In: Liegemann, A. B./Mammes, I./Racherbäumer, K. (Hrsg.) (2014): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 35–48.
- Ludwig, O. (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York: de Gruyter.
- Mackowiak, K. (2012): Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In: Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B. (Hrsg.) (2012): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–29.
- MAXQDA. Software für qualitative Datenanalyse (2016). Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH (auch online unter <http://www.maxqda.de/>, Abruf 8.6.2016).
- McCutchen, D./Berninger, V. W. (1999): Those Who *Know*, Teach Well. Helping Teachers Master Literacy-Related Subject-Matter Knowledge. In: *Learning Disabilities Research and Practice* 14, H. 4, S. 215–226.
- Meidinger, H.-P. (2010): Der Übertritt auf eine weiterführende Schule – konkret und grundsätzlich. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2010): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–34.
- Merklinger, D. (2010): Schreiben lernen durch Diktieren: Zum Zusammenhang von Können, Lehren und Lernen. In: Merklinger, D./Jantzen, C. (Hrsg.) (2010): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Filibach, S. 149–172.
- Merklinger, D. (2011): Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau: Filibach.
- Merton, R. K./Kendall, P. L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, C./Barton, A. H./Büchner, F. (Hrsg.) (1979): Qualitative Sozialforschung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171–204.
- Merz-Grötsch, J. (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Meuser/Nagel (2002): Vom Nutzen der Expertise. In: Bogner/Littig/Menz (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Opladen.

- 
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.) (1991): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, S. 441–471.
- Meuser, M./Nagel, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 457–471.
- Mey, G./Mruck, K. (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Springer VS, S. 11–48.
- Mitzlaff, H./Wiederhold, K. (1989): Gibt es überhaupt ein Übergangsproblem? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Portmann, R. (Hrsg.) (1989): *Übergänge nach der Grundschule*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., S. 12–41.
- Naumann, C. L./Weinhold, S. (2011): Rechtschreiben. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.) (2011): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 185–201.
- Neuweg, G. H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1, H. 48, S. 10–29 (Abruf 8.6.2016).
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Op't Eynde, P./Erik, D. C./Verschaffel, L. (2002): Framing Student's Mathematics-Related Beliefs. A Quest For Conceptual Clarity And A Comprehensive Categorization. In: Leder, G. C./Pehkonen, E./Törner, G. (Hrsg.) (2002): *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Springer Science & Business, S. 13–36.
- Ossner, J. (1995): Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, J./Weingarten, R. (Hrsg.) (1995): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 29–50.
- Ossner, J. (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 21, S. 5–19.



- 
- Ossner, J. (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 252–269.
- Pajares, F. M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62, H. 3, S. 307–332.
- Philipp, M. (2014): Grundlagen der effektiven Schreibförderung und der systematischen Schreibförderung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Pissarek, M./Schilcher, A. (2015): Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg. Lehrende im Blick: Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. In: Wieser, D./Bräuer, C. (Hrsg.) (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 321–340.
- Pohl, T. (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 101–140.
- Pohl, T. (2017): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, M./Grabowski, J./Steinhoff, T. (Hrsg.) (2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 89–108.
- Pohl, T./Steinhoff, T. (2010a): Textformen als Lernformen. In: Pohl, T./Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010b): Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Francke, S. 5–26.
- Pohl, T./Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010b): Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Francke.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Racherbäumer, K. (2014): Individualisiertes Lehren im Übergang? Ergebnisse einer Lehrer/innebefragung zur Unterrichtsgestaltung nach dem Übergang in die Primar- bzw. Sekundarstufe. In: Liegemann, A. B./Mammes, I./Racherbäumer, K. (Hrsg.) (2014): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 65–78.

- 
- Racherbäumer, K./Kohnen, M. (2014): Schulstufenübergreifende Kooperationen von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse am Beispiel der Naturwissenschaften und Mathematik. In: Liegemann, A. B./Mammes, I./Racherbäumer, K. (Hrsg.) (2014): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 95–109.
- Radtke, F.-O. (1983): Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim/Basel: Beltz.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Reichardt, A. (2015): Rechtschreibung im Textraum. Modellierungen der Schreibkompetenz in der Grundschule. Duisburg: Gilles & Francke.
- Reichen, J. (2001): Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Lesedidaktische, lernpsychologische und schulpädagogische Grundlagen eines vom Schüler selbstgesteuerten Schriftspracherwerbs. 5. Auflage. Aarau: Sabe [u.a.].
- Reichen, J. (2008): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. 5. Auflage. Hamburg: Heinevetter.
- Reichertz, J. (1997): Objektive Hermeneutik. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske & Budrich, S. 31–55.
- Reinert, J. (2012): Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform. Hildesheim: Universitätsbibliothek Hildesheim.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag, S. 478–495.
- Roos, J./Treutlein, A./Zöllner, I./Schöler, H. (2013): Gesamtdiskussion. In: Roos, J./Schöler, H. (Hrsg.) (2013): Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–211.
- Scherf, D. (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.

- 
- Schneider, H./Anskeit, N. (2017): Digitale Schreibwerkzeuge. In: Becker-Mrotzek, M./Grabowski, J./Steinhoff, T. (Hrsg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Schürer, S./Harazad, B./van Ophuysen, S. (2006): Übergangsgestaltung durch schulstufenübergreifende Lehrerkooperation. In: Hinz, R./Pütz, T. (Hrsg.) (2006): *Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 90–96.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15, H. 2, S. 4–14.
- Spitta, G. (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Frankfurt a.M.: Scriptor.
- Steinhoff, T. (2010): Differenzierte Schülertextbeurteilung. In: Pohl, T./Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010b): *Textformen als Lernformen*. Köln: Gilles & Francke, S. 257–280.
- Strauss, A. L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1990): *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif. u.a.: Sage Publications.
- Sturm, A./Lindauer, N. (2014): Zwischen begrenztem Wissen und Widerspruch. Zur Expertise von Kursleitenden im Bereich des funktionalen Analphabetismus. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Thema: Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf* 3, S. 115–129.
- Sturm, A./Weder, M. (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 4, S. 580–597.
- Terhart, E. (1991): Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): *Zeitschrift für Pädagogik*. 27. Beiheft. Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 129–141.

- 
- van Ophuysen, S. (2006): Erwartungen an den Übergang und der Start in der weiterführenden Schule. In: Hinz, R./Pütz, T. (Hrsg.) (2006): Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 77–83.
- van Ophuysen, S. (2012): Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Befunde aus quantitativen Studien. In: Berkemeyer, N./Beutel, S.-I./Järvinen, H./van Ophuysen, S. (Hrsg.) (2012): Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln: Link, S. 98–121.
- Voss, T./Kleickmann, T./Kunter, M./Hachfeld, A. (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York/München: Waxmann Verlag, S. 235–257.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz.
- Weinhold, S. (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg im Breisgau: Filibach.
- Weinhold, S. (2014): Schreiben in der Grundschule. In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 143–158.
- Weinhold, S. (2015): Die Rechtschreibung hat eine dienende Funktion. In: *Die Grundschulzeitschrift*, H. 290, S. 29–32.
- Weitzel, C. (2004): Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt? Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In: Denner, L. (Hrsg.) (2004): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten: Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106–119.
- Wieser, D. (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Wieser, D. (2015): Theorie(?) -Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In: Wieser, D./Bräuer, C. (Hrsg.) (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–34.

- 
- Wieser, D./Bräuer, C. (Hrsg.) (2015): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winzen, H. J./Altegoer, R. (2008): *Mit Pfiffikus auf Wörterfang. 45 Kopiervorlagen zur Wortschatzerweiterung und Ausdrucksverbesserung mit Pfiffikus - dem Sprachgestalter ; [Formulierungsübungen mit dem Sprachgestalter Pfiffikus]*. 4. Auflage. Oberursel: Finken-Verl.
- Wiprächtiger-Geppert, M./Riegler, S./Freivogel, J. (2015): Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieerwerb - Forschungsstand und Perspektiven. *Lehrende im Blick: Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. In: Wieser, D./Bräuer, C. (Hrsg.) (2015): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 281–300.
- Wischer, B./Schulze, N. (2012): Übergänge in die Sekundarstufe I – Schultheoretische Perspektiven zu strukturellen Aspekten, Problemen und Effekten. In: Järvinen, H./Otto, J./Sartory, K./Sendzik, N. (Hrsg.) (2012): *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Köln: Link, S. 23–46.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.) (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227–255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 1, H. 1 (Abruf 8.6.2016).

---

## In Datenerhebung und -auswertung verwendete Software

Dresing, T./Pehl, T. (2012): f4. dr. dresing & pehl GmbH (auch online unter <http://audiotranskription.de>, Abruf 8.6.2016).

MAXQDA. Software für qualitative Datenanalyse (2016). Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH (auch online unter <http://www.maxqda.de/>, Abruf 8.6.2016).