



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Susanne Riegler / Maja
Wiprächtiger-Geppert / Dorothea
Kusche /
Michael Schurig*

**WIE PRIMARLEHRPERSONEN
RECHTSCHREIBEN
UNTERRICHTEN.
Zur Praxis des
Rechtschreibunterrichts in
Deutschland und
der Schweiz.**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 49. S. 50-69.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Susanne Riegler, Maja Wiprächtiger-Geppert, Dorothea Kusche & Michael Schurig

WIE PRIMARLEHRPERSONEN RECHTSCHREIBEN UNTERRICHTEN

ZUR PRAXIS DES RECHTSCHREIBUNTERRICHTS IN DEUTSCHLAND UND DER SCHWEIZ

Zusammenfassung

Mit dem Ziel, eine fachdidaktisch differenzierte Beschreibung der gegenwärtigen Praxis des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe zu leisten, wurden im Rahmen einer ländervergleichenden Videostudie („Profess-R“) 43 Rechtschreibektionen zur Doppelkonsonantenschreibung in Deutschland (Sachsen) und der Schweiz videografiert und hinsichtlich oberflächen- und sachstruktureller Merkmale ausgewertet. Während die Oberflächenstruktur weitgehend fachunabhängig die methodische Gestaltung des Unterrichts in den Blick nimmt, fokussiert die Sachstruktur die von den Lehrpersonen verfolgten Erklärungsansätze für die Doppelkonsonantenschreibung sowie den fachdidaktischen Zugriff, der ihrem Unterrichtshandeln zugrunde liegt. Im Ergebnis konnten sowohl spezifische Muster der methodischen Inszenierung als auch der fachlich-gegenstandsbezogenen Strukturierung von Rechtschreibunterricht herausgearbeitet werden, die sich allerdings sehr unterschiedlich auf die Gesamtstichprobe verteilen. Zudem zeigen sich signifikante länderspezifische Unterschiede im Unterrichtshandeln der untersuchten Lehrpersonen.

Abstract

Aiming at a differentiated description of current practice of teaching spelling in primary, a comparative video study („Profess-R“) was carried out, in which 43 lessons on the writing of double consonants were videographed in Germany (Saxony) and Switzerland. We analysed the lessons with respect to features of the surface structure and the structure of subject matter. While the surface structure is concerned with the methodical design of the lessons and is largely independent of the particular subject, the structure of the subject matter focuses on the explanatory approaches to the writing of double consonants pursued by teachers as well as the conceptional frame with regard to learning and teaching spelling on which their actions in the classroom are based. As a result, we found specific patterns both of methodical enactment as well as of subject-related structuring of spelling lessons, both of which are spread very heterogeneously across the total sample. In addition, significant differences in teachers' actions were found in the sample between Germany (Saxony) and Switzerland.

1. Ausgangslage und Forschungsstand

Um die Rechtschreibleistungen von Grundschüler/-innen ist es nach wie vor nicht gut bestellt. Die wiederkehrend ernüchternden Ergebnisse der einschlägigen Schulleistungsstudien zeigen deutlich, dass es dem Rechtschreibunterricht an deutschen Schulen offenkundig nicht gelingt, alle Kinder im Laufe ihrer Grundschulzeit zu einem orthografisch sicheren Umgang mit der Schriftsprache zu befähigen und bestehende Bildungsnachteile auszugleichen (vgl. z. B. Stanat et al. 2017). Zugleich lassen die Befunde auf erheblichen Entwicklungs- und Innovationsbedarf des gegenwärtigen Rechtschreibunterrichts an den Schulen schließen, der in der Rechtschreibdidaktik der letzten Jahre zu einer intensiv geführten Kontroverse um die adäquate Modellierung des Lerngegenstandes Orthografie und seine Aneignung geführt hat (für einen Überblick vgl. z. B. Kruse/Reichardt 2016). Es mangelt folglich nicht an didaktischen Theorien und Vorschlägen, wie Rechtschreibunterricht in der Grundschule anders gedacht und konzipiert werden müsste, wenn er seinen Zielen und Aufgaben künftig besser als bisher gerecht werden will.

Wenn der Ruf nach fachdidaktischer Innovation allerdings nicht wirkungslos in den Klassenzimmern verhallen soll, müssen neue Unterrichtsansätze für die Praxis anschlussfähig sein und an das vorhandene Erfahrungswissen und die Überzeugungen der Lehrpersonen anknüpfen. Will man Rechtschreibunterricht daher nachhaltig entwickeln und verändern, so ist es unerlässlich, in einem ersten Schritt die bestehende Praxis in den Blick zu nehmen.

Empirische Auskünfte zum faktisch stattfindenden Rechtschreibunterricht in der Primarstufe jedoch sind rar. Die wenigen empirischen Befunde, die bislang überhaupt zur Gestaltung und konzeptionellen Ausrichtung des Unterrichts im Bereich „Richtig schreiben“ vorliegen, beschränken sich im Wesentlichen auf Selbstauskünfte von Lehrpersonen, wie sie z. B. im Kontext der Hamburger PLUS-Studie (May 2001) und im Rahmen von IGLU-E 2001 (Valtin et al. 2003) erhoben wurden. Die Ergebnisse der Lehrerbefragungen deuten übereinstimmend „auf einen lehrerzentrierten, beherrschenden Unterricht, der ausgerichtet ist an fertigen, im Handel erhältlichen Materialien wie Sprachbüchern und Rechtschreibmaterialien“ (Valtin et al. 2003: 257) und in dem überwiegend „mit den gleichen Übungsaufgaben und dem gleichen Material“ (ebd.: 258) für alle gearbeitet wird. Nach Auskunft der Lehrpersonen wird im Rechtschreibunterricht der Primarstufe also eher selten differenziert oder gar individuell an den Fehlerschwerpunkten der Schüler/-innen gearbeitet.

Mit der Dissertation von Hofmann (2008) liegt darüber hinaus immerhin eine Studie vor, die sich der Praxis des Rechtschreibunterrichts nicht über Selbstauskünfte der Lehrpersonen, sondern aus der Perspektive der teilnehmenden Beobachterin nähert. Mittels systematischer Beobachtung von insgesamt 90 Rechtschreibstunden in den Klassen 3 und 4 wurde zum einen die Dauer der einzelnen Unterrichtsphasen (Erarbeitung, Übung etc.) protokolliert und zum anderen die Art der eingesetzten Lern-

aufgaben erfasst. Die Ergebnisse stützen die bereits von Valtin et al. (2003) konstatierte Lehrerzentriertheit des Unterrichts: Als typisches Grundmuster zeigt sich eine Zweiteilung des Unterrichts in eine meist eher kurz gehaltene frontale Erarbeitungsphase und eine daran anschließende, im Vergleich deutlich zeitintensivere Übungsphase, die in der Regel in Einzelarbeit und nur selten in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgt. Hinsichtlich der eingesetzten Lernaufgaben dominieren „Abschreibaufgaben oder Übungen, die Signalgruppen optisch hervorheben“ (Hofmann 2008: 133); demgegenüber kommen „strategische“, d. h. auf kognitive Durchdringung zielende Aufgaben im beobachteten Unterricht deutlich seltener zum Einsatz (vgl. ebd.).

Den offenkundigen Grenzen von Lehrerbefragungen und teilnehmender Unterrichtsbeobachtung lässt sich mit Studien begegnen, die (Rechtschreib-)Unterricht auf der Basis von Videoaufnahmen beobachten und analysieren. Videodaten erlauben es, das unterrichtliche Geschehen in seiner Komplexität der Beobachtung zugänglich zu machen, und ermöglichen die wiederholte Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven und zu verschiedenen Zeitpunkten. Wird für die videografierten Lektionen zudem ein gemeinsamer Gegenstand festgelegt, so kann nicht nur die sog. Oberflächenstruktur des Unterrichts, sondern auch seine gegenstandsbezogene Sachstruktur erfasst und differenziert beschrieben werden (vgl. Brückmann/Duit 2014). Die Oberflächenstruktur bezieht sich „auf die Sozial- und Inszenierungsformen sowie die Methoden und Medien des Unterrichts“ (Reusser 2009: 231), während die Analyse der Sachstruktur die Strukturierung des Lerngegenstandes durch die Lehrperson und die darauf bezogenen didaktischen Zugriffsweisen in den Blick nimmt.

Angeregt durch die Ergebnisse der ersten TIMSS Dreiländer-Videostudie (Stigler/Hiebert 1999) wurde bereits in mehreren Folgestudien der Versuch unternommen, auf der Basis quantitativer Beobachtungen länderspezifische Muster der Gestaltung von Fachunterricht zu beschreiben. So konnten etwa im Rahmen einer deutschschweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht („Pythagoras-Studie“) insgesamt zehn sog. Inszenierungsmuster identifiziert werden, von denen sechs in beiden Ländern, zwei nur in Deutschland und zwei weitere nur in der Schweiz beobachtbar waren (vgl. Hugener 2008: 183). Bemühungen um die Herausarbeitung prototypischer Muster von Fachunterricht sind darüber hinaus auch mit Blick auf die fachlich-gegenstandsbezogene Strukturierung des Unterrichts zu verzeichnen (vgl. die Identifikation sog. Inhaltsmuster im Fach Biologie bei Wüsten et al. 2010). Ländervergleichende Analysen zur Sachstruktur des Unterrichtsangebots liegen nach unserer Kenntnis bislang nicht vor.

2. Forschungskontext und Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund sollen im vorliegenden Beitrag ausgewählte Ergebnisse einer ländervergleichenden Videostudie berichtet werden, die – als eines von mehreren Forschungszielen – einen Beitrag zur Bestandsaufnahme der Praxis von Recht-

schreibunterricht in der Primarstufe zu leisten versucht. Die hier vorgestellte Studie ist Teil eines umfangreicheren, quantitativ angelegten Forschungsprojektes („Profess-R“), das aus ländervergleichender Perspektive danach fragt, wie Lehrpersonen in Deutschland und der Schweiz Rechtschreibunterricht in der Primarstufe gestalten und wie ihr Unterrichtshandeln mit ihrem Wissen und ihren Überzeugungen über Orthografie und Orthografieverwerb zusammenhängt.¹ Mit Blick auf die angestrebten sachstrukturellen Analysen wurde für die zu filmenden Einheiten ein gemeinsamer thematischer Fokus gesetzt: Sämtliche Lektionen haben die Doppelkonsonantenschreibung zum Gegenstand.

Im Einzelnen geht der Beitrag den folgenden Forschungsfragen nach:

- (1) Wie wird Rechtschreibunterricht in der Primarstufe methodisch inszeniert? Hier geht es um die Beschreibung der Oberflächenstruktur des videografierten Unterrichts.
- (2) Wie wird Primarunterricht zur Doppelkonsonantenschreibung fachlich-gegenstandsbezogen strukturiert? Diese Frage ist auf die Beschreibung der Sachstruktur des beobachteten Unterrichts gerichtet.
- (3) Lassen sich typische Inszenierungs- oder sachstrukturelle Muster in den analysierten Lektionen identifizieren? Wir gehen davon aus, dass sich Ähnlichkeiten in der Oberflächen- und/oder Sachstruktur der Lektionen zeigen, die sich – analog zu den oben berichteten Befunden – als eigenständige Muster der Gestaltung von Rechtschreibunterricht beschreiben lassen.
- (4) Zeigen sich länderspezifische Unterschiede im Unterrichtshandeln der untersuchten Lehrpersonen? Hier interessiert vor allem, ob sich allfällig gefundene Muster im deutschen und schweizerischen Rechtschreibunterricht unterscheiden.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Im Rahmen der Studie wurden in 15 deutschen und 13 schweizerischen Schulen insgesamt 44 Lektionen zur Doppelkonsonantenschreibung auf Video aufgezeichnet: 21 Lektionen in Deutschland (Sachsen) und 23 in der Schweiz. Während der sächsische Lehrplan die „Mitlautverdopplung“ bereits für Klasse 3 als verbindlichen Lerninhalt fest schreibt, wird sie in den auf sechs Primarschuljahre ausgerichteten Schweizer Lehrplänen deutlich später (vorrangig in den Klassen 5 und 6) thematisiert. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wurde in Deutschland ausschließlich

¹ Das Projekt „Professionelle Kompetenzen und Unterrichtshandeln von Primarlehrpersonen im Lernbereich Rechtschreiben. Eine ländervergleichende Studie“ wurde vom Schweizerischen Nationalfonds (100019L_169736) und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (RI2721/2-1) gefördert.

in der dritten und vierten Jahrgangsstufe, in der Schweiz hingegen in dritten bis sechsten Primarschulklassen videografiert. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Jahrgangsstufen im Überblick:

Tab. 1 Anzahl der videografierten Lektionen pro Jahrgangsstufe und Land

Land	N	3. Jgst.	4. Jgst.	3./4. Jgst.	5. Jgst.	6. Jgst.	5./6. Jgst.
Deutschland	21	12	9				
Schweiz	23	4	1	3	8	6	1

Aus Datenschutzgründen konnte eine der in Deutschland gefilmten Stunden nicht verwendet werden, sodass letztlich 43 Lektionen zur Auswertung vorlagen. Die Lektionen dauerten zwischen 30,4 und 73,1 Minuten und waren im Mittel 48,5 Minuten ($SD = 7,6$) lang.

Es handelt sich um eine anfallende Stichprobe, d. h. die 44 Lehrpersonen erklärten sich auf Anfrage bereit, an der Studie teilzunehmen. Die meist weiblichen Lehrpersonen (90,9%) sind im Durchschnitt 40,5 Jahre alt ($SD = 12,7$) und haben 13,3 Jahre Berufserfahrung ($SD = 11,7$). Alter und Erfahrung der Lehrpersonen sind in beiden Teilstichproben (D/CH) vergleichbar.²

3.2 Analyseverfahren und -instrumente

Zur Erfassung der Oberflächen- und Sachstruktur des videografierten Rechtsschreibunterrichts wurden die Videodaten mithilfe einer Kombination aus niedrig bis mittel inferenten Beobachtungsverfahren ausgewertet (vgl. Appel/Rauin 2016). Im Folgenden werden wir zunächst unser Instrument zur Kodierung der Oberflächenmerkmale von Unterricht vorstellen (3.2.1). Im Anschluss werden wir darstellen, wie wir mithilfe von Ratings bzw. Schätzverfahren die gegenstandsspezifische Sachstruktur der beobachteten Lektionen zur Doppelkonsonantenschreibung zu erfassen versuchen (3.2.2).

3.2.1 Analyse der Oberflächenstruktur

Zur Erfassung der Oberflächenstruktur des Unterrichts wurde ein aus drei Kategoriensystemen bestehendes Analyseinstrument entwickelt (vgl. ausführlich Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2018). Als theoretischer Bezugspunkt diente das von Meyer (2016) vorgelegte „Strukturmodell methodischen Handelns“, aus dem sich drei grundlegende Beobachtungsdimensionen ableiten lassen (vgl. Tab. 2): in welcher *Sozialform* gearbeitet wird, welche *Handlungsmuster* sich im Vollzug des Unterrichts beobachten lassen und welche *Unterrichtsschritte* den methodischen Gang des Unterrichts konstituieren. Für jede der Dimensionen wurde ein Kategorien-

² Alter $Diff = 1,01$; $U = 204$; $p = ,678$; Erfahrung $Diff = -3,24$; $U = 271$; $p = ,480$.

system mit ausführlichem Kodiermanual erarbeitet, auf dessen Grundlage jede Lektion nach intensiver Schulung von mindestens zwei unabhängigen Kodierer/-innen im sog. time-sampling (30sec-Einheiten) niedrig bis mittel inferent beobachtet wurde. Die Beobachterübereinstimmung wurde mittels Krippendorffs Alpha für mehr als zwei Kodierer nominaler Daten über alle erfassten Zeitabschnitte berechnet und erreicht einen Wert von ,824.

Tab. 2 Erfassung der Oberflächenstruktur

Dimension	Ziel	Beobachtungsverfahren
Sozialformen	Erfassung der Beziehungsstruktur	niedrig inferente Kodierung
Handlungsmuster	Erfassung der Handlungsstruktur	niedrig inferente Kodierung
Unterrichtsschritte	Erfassung der Prozessstruktur	mittel inferente Kodierung

Das Kategoriensystem zur Kodierung der Sozialformen erfasst im Wesentlichen, ob im betreffenden Zeitsegment gemeinsam im *Klassenunterricht* oder aber in *Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit* (bzw. einem *Mix verschiedener Sozialformen*) gearbeitet wird. Bei der Kodierung der Handlungsmuster unterscheiden wir grundlegend zwischen den Kategorien *Vortragen*, *Gespräche führen* und *Aufgaben lösen*. Da (Rechtschreib-)Aufgaben keineswegs nur im Rahmen von Schülerarbeitsphasen, sondern häufig auch gemeinsam im Klassenverband bearbeitet werden, wird beim *Aufgabenlösen* zusätzlich zwischen *selbständigem* und *gemeinsamem Aufgabenlösen* differenziert. Gesprächsförmige Phasen, in denen klassenöffentlich an Rechtschreibaufgaben gearbeitet wird, werden folglich nicht der (hier eng gefassten) Kategorie *Gespräche führen* zugeschlagen, sondern als *gemeinsames Aufgabenlösen* kodiert.

Während sich Sozialformen und Handlungsmuster gut mittels niedrig inferenter Kodierung erfassen lassen, ist die Phasierung des Unterrichts in verschiedene Unterrichtsschritte der direkten Beobachtung nur bedingt zugänglich und erfordert ein gewisses Maß an Deutungen bzw. Inferenzen seitens der beobachtenden Person. Entscheidend für die daher mittel inferente Kodierung der Unterrichtsschritte ist die didaktische Funktion, die dem jeweiligen Unterrichtsabschnitt für den Unterrichtsprozess zukommt. Das Kategoriensystem unterscheidet dabei zwischen den Funktionen der *institutionellen Rahmung*, der *Kontextualisierung* bzw. *Einbettung orthografischen Lernens* und der *Thematisierung*, d. h. der eigentlichen Arbeit am orthografischen Lerngegenstand. Innerhalb der Thematisierung werden die folgenden Unterrichtsschritte bzw. Funktionen als Subkategorien ausgewiesen: *Hinführung zum Lerngegenstand*, *Erarbeitung*, *Übung*, *Ergebnissicherung* sowie *Reflexion/Arbeitsrückschau*.³

³ Jedes der drei Kategoriensysteme sieht zudem eine Kategorie für Übergänge und Unterbrechungen sowie eine Restkategorie für solche Fälle vor, die durch die beschriebenen Kategorien nicht erfasst werden können.

3.2.2 Analyse der Sachstruktur

Zur Erfassung der Sachstruktur der videografierten Rechtschreiblektionen wurde ein mittel inferentes Ratingsystem entwickelt (vgl. ausführlich Riegler et al. 2019). Anders als für die Erfassung der Oberflächenstruktur beschrieben, erfolgte die Analyse der Sachstruktur also nicht durch Kodierverfahren, sondern durch sog. Ratings oder Schätzverfahren.

Mit dem Ziel einer möglichst differenzierten Beschreibung des gegenstandsbezogenen Unterrichtshandelns wurden zur Analyse der Sachstruktur zwei Beobachtungsdimensionen herangezogen (vgl. Tab. 3): Zum einen wurde erfasst, wie die Lehrpersonen die Doppelkonsonantenschreibung als „Sache“ des Unterrichts fachlich modellieren, und zum anderen, wie sie didaktisch auf diesen komplexen Lerngegenstand zugreifen. Beide Dimensionen sind selbstverständlich nicht gänzlich unabhängig voneinander, sollten jedoch aus analytischen Gründen bewusst getrennt voneinander betrachtet werden. Für die Analyse wurde ein umfassendes Ratingmanual erstellt, auf dessen Grundlage alle gegenstandsbezogenen (d. h. konkret: der Kategorie *Thematisierung* zugewiesenen) Sequenzen der Stunde nach intensiver Schulung von mindestens zwei unabhängigen Rater/-innen eingeschätzt wurden. Die Interraterreliabilität wurde über alle Lektionen hinweg mittels Krippendorffs Alpha für mehr als zwei Rater ordinaler Daten bestimmt und erreicht einen Wert von ,941.

Tab. 3 Erfassung der Sachstruktur

Dimension	Ziel	Beobachtungsverfahren
Fachliche Modellierung	Erfassung des im Unterricht verfolgten Erklärungsansatzes	mittel inferentes Rating
Didaktischer Zugriff	Erfassung der Unterstützung bzw. Hilfen, die der Unterricht bietet	mittel inferentes Rating

Zur Beschreibung der *fachlichen Modellierung* wird erfasst, welche Erklärungsansätze für die Doppelkonsonantenschreibung im Unterricht verfolgt werden. Dabei unterscheiden wir in Weiterführung bereits vorliegender Systematisierungen (vgl. z. B. Kruse/Reichardt 2016: 9) zwischen einem Vokal- bzw. quantitätsbasierten Ansatz sowie zwei Grundtypen von Silbenansätzen, von denen wir einen als strukturbasiert und den anderen als phonographisch orientiert kennzeichnen:

- Nach dem *Vokal- bzw. quantitätsbasierten Ansatz* (vgl. Augst 1985) haben Doppelkonsonantgrapheme ihren Ursprung in der Kennzeichnung von Vokalkürze. Diese Auffassung, die auch der Doppelkonsonantenregel im amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung zugrunde liegt, bezieht sich grundsätzlich auf den Wortstamm und setzt zudem voraus, dass dem (betonten) Kurzvokal nur ein einzelner Konsonant folgt.
- *Strukturbasierte Silbenansätze* fassen die Verdopplung von Konsonantgraphemen silbenstrukturell, z. B. als Markierung eines „festen Anschlusses“ des Vokals

an den Folgekonsonanten (vgl. Maas 1992), als Wiedergabe eines „Silbengelechts“ (vgl. z. B. Eisenberg 2013) oder – auf Basis der Schreibsilbe – als notwendige Besetzung des Silbenendrandes zur Absicherung der Kürze bzw. Ungepantheit des Hauptsilbenvokals (vgl. Bredel 2009).

- *Phonographisch orientierte Silbenansätze* interpretieren die Doppelkonsonantenschreibung nicht als orthografische Markierung, sondern erklären sie im Grunde phonographisch: als bei silbischem Sprechen hörbare, aus der Lautung ableitbare Schreibung (für eine theoretisch begründete Ausprägung dieses Ansatzes vgl. z. B. Ossner 2014).

Um in einem ersten Schritt erfassen zu können, welche der genannten Erklärungsansätze in der Lektion vorkommen, wurden die einzelnen Ansätze anhand der für sie konstitutiven Sachaspekte genauer beschrieben und mithilfe von je drei bzw. vier Items operationalisiert. Dabei wurden die jeweiligen Ansätze grundsätzlich auch dann zugewiesen, wenn nur einzelne der benannten Aspekte beobachtbar waren, die Ansätze also in bruchstückhafter bzw. verkürzter Form im Unterricht auftraten.⁴ Im zweiten Schritt wurde eingeschätzt, mit welcher Relevanz die jeweiligen Ansätze in der Lektion zum Tragen kommen. Hierfür wurde eine 5-stufige Rating-Skala genutzt, die folgende Abstufungen vorsieht: *0 kommt nicht vor – 1 kommt untergeordnet/punktuell vor – 2 kommt gleichrangig mit anderen vor – 3 dominiert – 4 kommt ausschließlich vor*. Mit dieser Abstufung versuchen wir der Tatsache Rechnung zu tragen, dass in vielen der von uns videografierten Lektionen nicht nur ein Erklärungsansatz verfolgt wird, sondern im Unterricht durchaus verschiedene Gegenstandsmodellierungen eine Rolle spielen können.

Zur Beschreibung des von der Lehrperson gewählten *didaktischen Zugriffs* wird erfasst, welche Art von Unterstützung bzw. Hilfen das Kind an die Hand bekommt, um die Schreibentscheidung „einfach oder doppelt“ (besser) zu bewältigen. Dabei fassen wir die konkreten Vorgehensweisen, die in aktuellen Konzeptionen für den Rechtschreibunterricht vorgeschlagen werden, unter vier zentralen didaktischen Leitideen zusammen:

- Der Unterricht verfährt *regelerorientiert*, d. h. zu einem spezifischen orthografischen Phänomen wird „metasprachlich eine Regel oder Gesetzmäßigkeit formuliert, die es den Schülern anschließend ermöglichen soll, Wörter mit der entsprechenden Rechtschreibschwierigkeit orthographisch zu durchschauen und korrekt zu schreiben“ (Hochstadt et al. 2015: 70).
- Der Unterricht verfährt *strategieorientiert*, d. h. statt metasprachlicher Regelformulierungen setzt man darauf, den Lernenden „geeignete mentale Prozeduren als Prüfoperationen anzubieten, die ihnen die Analyse der jeweiligen sprachlichen Struktur ermöglichen“ (Huneke 2013: 320).

⁴ Ist keiner der benannten Sachaspekte im Unterricht beobachtbar, wird der Lektion *kein Erklärungsansatz* zugewiesen.

- Der Unterricht verfährt *musterorientiert*, d.h. relevante orthografische Strukturen werden gezeigt bzw. durch bestimmte Formen der Visualisierung sichtbar gemacht. Auf diese Weise werden „den Lerner/innen Muster zur Verfügung [ge]stellt, anhand derer sie die Eigenschaften des Schriftsystems detektieren können“ (Bredel 2009: 152).
- Der Unterricht verfährt *einzelwortorientiert*, d.h. Wörter mit doppelten Konsonantenbuchstaben werden als durch vielfältiges Üben einzuprägende Lernwörter behandelt.

Auch für die Beschreibung des didaktischen Zugriffs galt es zunächst, diese vergleichsweise abstrakten Orientierungen zu operationalisieren und für die Beobachtung fassbar zu machen. Analog zum oben skizzierten Vorgehen wurde daraufhin zunächst erfasst, welche der (anhand von je vier Items operationalisierten) didaktischen Zugriffe in der Lektion vorkommen. Da auf diese Weise aber noch keine Aussage über die Relevanz getroffen werden kann, mit der die erfassten Orientierungen in der Stunde auftreten, wurde in einem zweiten Schritt auch hier eine Einschätzung mithilfe der bereits bekannten 5-stufigen Skala vorgenommen.

4. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt getrennt nach den beiden zentralen Untersuchungsbereichen: Zunächst werden die Ergebnisse zur methodischen Inszenierung (Oberflächenstruktur) berichtet, im Anschluss folgen die Befunde zur gegenstandsbezogenen Sachstruktur des beobachteten Unterrichts.

4.1 Zur methodischen Inszenierung von Rechtschreibunterricht

4.1.1 Deskriptive Befunde

In den nachfolgend aufgeführten Tabellen 4 bis 6 werden die Ergebnisse für die einzelnen Beobachtungsdimensionen wiedergegeben. Sie zeigen die zeitlichen Anteile der von uns herangezogenen Analysekatoren am Gesamt der pro Lektion vorhandenen Kodiereinheiten.

Betrachtet man zunächst die Verbreitung der verschiedenen *Sozialformen* (vgl. Tab. 4), so lässt sich eine leichte Dominanz des Klassenunterrichts gegenüber Phasen der selbständigen Schülerarbeit festhalten. Etwa die Hälfte der Unterrichtszeit wird im Klassenverband gearbeitet; unter den Schülerarbeitsphasen überwiegt deutlich die Einzelarbeit, während Partner-, Gruppenarbeit und gemischte Formen eher selten realisiert werden. In Deutschland ist der mittlere zeitliche Anteil des Klassenunterrichts (58,37%) signifikant höher als in der Schweiz (47,23%; *Mann-Whitney U* = 136; *p* = ,022).

Tab. 4 Mittlerer zeitlicher Anteil der Sozialformen am Gesamtunterricht in Prozent

Sozialformen	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Klassenunterricht	43	52,41 %	16,15 %	14 %	84 %
Schülerarbeitsphasen	43	40,50 %	15,89 %	11 %	82 %
<i>Einzelarbeit</i>	43	22,88 %	17,43 %	0 %	59 %
<i>Partnerarbeit</i>	43	6,82 %	13,35 %	0 %	49 %
<i>Gruppenarbeit</i>	43	5,79 %	16,17 %	0 %	64 %
<i>Mix</i>	43	5,01 %	14,74 %	0 %	82 %

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Übergänge o. Ä. sind nicht ausgewiesen.

Mit Blick auf die zeitlichen Anteile der von uns unterschiedenen *Handlungsmuster* ergibt sich für die analysierten Lektionen ein eindeutiges Bild (vgl. Tab. 5): Mehr als 70 Prozent der Unterrichtszeit wird mit dem Lösen von Aufgaben verbracht, wobei der weitaus größte Teil auf Phasen selbständigen Aufgabenlösen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit entfällt.⁵ Demgegenüber nehmen Unterrichtsgespräche im engeren Sinn im beobachteten Unterricht deutlich weniger Raum ein; Formen des (auch digital unterstützten) Vortragens spielen nur eine marginale Rolle. Länderspezifische Ausprägungen zeigen sich in dieser Dimension keine.

Tab. 5 Mittlerer zeitlicher Anteil der Handlungsmuster am Gesamtunterricht in Prozent

Handlungsmuster	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Vortragen	43	3,76 %	4,77 %	0 %	21 %
Gespräche führen	43	12,60 %	9,73 %	0 %	33 %
Aufgaben lösen	43	71,71 %	11,40 %	47 %	93 %
<i>Gemeinsames Aufgabenlösen</i>	43	11,68 %	11,90 %	0 %	43 %
<i>Selbstständiges Aufgabenlösen</i>	43	60,03 %	15,25 %	21 %	87 %

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Übergänge o. Ä. sind nicht ausgewiesen.

Was schließlich die durchschnittliche Dauer einzelner *Unterrichtsschritte* betrifft (vgl. Tab. 6), so nimmt die als *Thematisierung* bezeichnete Phase der Arbeit am orthografischen Lerngegenstand mit fast 90 Prozent den mit Abstand größten Teil der Unterrichtszeit ein. Davon entfällt fast die Hälfte der Zeit auf Übungsphasen,

⁵ Die Kategorie des *Aufgabenlösen*s bezieht sich dabei grundsätzlich auf die gesamte Aufgabensequenz, umfasst also sowohl die Phasen der Aufgabenstellung, -bearbeitung und -auswertung. Da die Einführung und Auswertung der Aufgabe(n) beim *selbständigen Aufgabenlösen* in der Regel im Klassenunterricht erfolgt, sind die in der Dimension *Sozialformen* erfassten Schülerarbeitsphasen meist deutlich kürzer als die in der Dimension *Handlungsmuster* kodierte Aufgabensequenz insgesamt.

wohingegen Erarbeitungs- und Wiederholungssequenzen, die dem Auf- und Ausbau orthografischen Wissens dienen, den deutlich geringeren Anteil ausmachen. Bemerkenswert ist zudem der relativ große zeitliche Umfang, der durchschnittlich für die Hinführung zum Lerngegenstand aufgewendet wird. Eine (z. B. thematische) Kontextualisierung bzw. Einbettung des orthografischen Lernens hingegen spielt insgesamt gesehen kaum eine Rolle; allerdings weisen hier einzelne Lektionen auffallend hohe Werte auf (vgl. *Max* = 69%).

In Deutschland sind die Phasen, die der Arbeit am orthografischen Lerngegenstand gewidmet sind (83,69%), signifikant kürzer als in der Schweiz (92,93%; $U = 318,0$; $p = ,032$). Innerhalb der Thematisierung weisen die in Deutschland videografierten Lektionen (11,00%; Schweiz 3,97%) zudem durchschnittlich längere Phasen der Hinführung zum Lerngegenstand auf ($U = 129,5$; $p = ,011$).

Tab. 6 Mittlerer zeitlicher Anteil der Unterrichtsschritte am Gesamtunterricht in Prozent

Unterrichtsschritte	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Institutionelle Rahmung	43	5,01 %	2,96 %	0 %	15 %
Kontextualisierung/Einbettung	43	3,79 %	12,42 %	0 %	69 %
Thematisierung	43	88,63 %	12,88 %	30 %	98 %
<i>Hinführung</i>	43	7,24 %	9,12 %	0 %	32 %
<i>Erarbeitung</i>	43	28,61 %	28,84 %	0 %	88 %
<i>Übung</i>	43	48,13 %	27,38 %	0 %	93 %
<i>Ergebnissicherung</i>	43	3,37 %	4,81 %	0 %	16 %
<i>Reflexion/Arbeitsrückschau</i>	43	0,58 %	1,92 %	0 %	10 %

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Übergänge o. Ä. sind nicht ausgewiesen.

4.1.2 Inszenierungsmuster von Rechtschreibunterricht

Zur Exploration von Inszenierungsmustern wurden in einem ersten Schritt K-Means-Clusteranalysen innerhalb der Dimensionen durchgeführt, um die Komplexität des Datenmaterials zu reduzieren und trennbare Gruppen zu identifizieren. Die Angemessenheit der konkurrenten Clusterlösungen wurde anhand der inhaltlichen Belastbarkeit sowie mittels der Average Silhouette Width und des Calinski-Harabasz Index eingeschätzt (vgl. Bacher et al. 2010). Dabei konnten zwei Cluster in der Dimension *Sozialformen* und zwei Cluster in der Dimension *Handlungsmuster* identifiziert und inhaltlich beschrieben werden.⁶ In der Dimension

⁶ In der Dimension *Sozialformen*: Cluster 1 „Klassenunterricht dominant“ (27 Lektionen), Cluster 2 „Schülerarbeitsphasen dominant“ (16 Lektionen). In der Dimension *Handlungsmuster*: Cluster 1 „selbständiges Aufgabenlösen dominant“ (34 Lektionen), Cluster 2 „gemeinsames und selbständiges Aufgabenlösen“ (9 Lektionen).

Unterrichtsschritte konnten keine inhaltlich belastbaren Cluster aufgedeckt werden, sodass diese Dimension nicht in die finale Gruppenbildung einbezogen wurde. In einem zweiten Schritt wurden mittels Kontingenzanalysen Zusammenhänge zwischen den Clusterzugehörigkeiten der Dimensionen *Sozialformen* und *Handlungsmuster* quantifiziert. Dabei zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2(1, N=43) = 4,881, p = ,027 / \text{Cramers } V = ,396$).

Letztlich konnten in den 43 analysierten Lektionen drei Gruppen identifiziert werden, die sich als Muster der Inszenierung von Rechtschreibunterricht beschreiben lassen: ein eher *gesprächsförmiger* Unterricht, in dem größere zeitliche Anteile auf das gemeinsame gesprächsförmige Lösen von Aufgaben im Klassenverband entfallen ($n = 9; n_D = 4, n_{CH} = 5$), ein stark *aufgabenbasierter* Unterricht, der sich durch hohe Anteile selbständigen Aufgabenlösens in Einzelarbeit (seltener auch Partner- oder Gruppenarbeit) auszeichnet ($n = 16; n_D = 4, n_{CH} = 12$), und eine *Mischform*, in der aufgabenbasierte Schülerarbeitsphasen umfänglich durch gesprächsförmig organisierte Phasen der Aufgabenstellung (inkl. Erklären und Einführen der Aufgaben) und Aufgabenauswertung begleitet werden ($n = 18; n_D = 12, n_{CH} = 6$).

Im Ländervergleich zeigen sich in der Verteilung der gefundenen Inszenierungsmuster erhebliche Unterschiede: Während sich das gesprächsförmige Muster in Deutschland und in der Schweiz annähernd gleich häufig beobachten lässt, tritt das aufgabenbasierte Muster weitaus häufiger in der Schweiz und – dazu komplementär – die beschriebene Mischform vorrangig in Deutschland auf. Die länderspezifischen Unterschiede, die sich hier hinsichtlich der methodischen Gestaltung des Unterrichts abzeichnen, sind in einem exakten χ^2 -Test nach Fisher signifikant ($\chi^2(2, N = 43) = 5,931, p = ,049 / \text{Cramers } V = ,371$).

4.2 Zur gegenstandsbezogenen Sachstruktur des Unterrichts

4.2.1 Deskriptive Befunde

In den Tabellen 7 und 8 werden – nach Ländern getrennt – die Rating-Ergebnisse für die beiden Beobachtungsdimensionen wiedergegeben, die wir zur Erfassung der Sachstruktur des Unterrichts herangezogen haben.

Was die *fachliche Modellierung des Lerngegenstandes* angeht (vgl. Tab. 7), so ist der quantitätsbasierte Erklärungsansatz für die Doppelkonsonantenschreibung mit insgesamt 29 Lektionen, in denen er dominiert oder ausschließlich vorkommt, in unserer Stichprobe prominent vertreten. In weiteren acht Lektionen wird ihm gleichrangig der phonographisch orientierte Silbenansatz zur Seite gestellt, der zudem in insgesamt vier Lektionen als alleiniger Erklärungsansatz auftaucht. Ein strukturbasierter Silbenansatz ist nur in einer einzigen Lektion zu beobachten.

Tab. 7 Fachliche Modellierung

Fachliche Modellierung	Deutschland	Schweiz	gesamt
QUANT kommt ausschließlich vor	6	18	24
QUANT dominiert	3	2	5
QUANT und PHON kommen gleichrangig vor	8	0	8
PHON kommt ausschließlich vor	1	3	4
STRUKT dominiert	1	0	1
Kein Erklärungsansatz	1	0	1

Anmerkungen: *QUANT* = quantitätsbasierter Ansatz; *STRUKT* = strukturbasierter Silbenansatz; *PHON* = phonographisch orientierter Silbenansatz

Für den gewählten *didaktischen Zugriff* ergibt sich ein deutlich heterogeneres Bild (vgl. Tab. 8): Eine klare Präferenz zeigt sich allein für ein regelorientiertes Vorgehen, das in insgesamt 22 Lektionen als alleinige oder vorherrschende Zugriffsweise auftritt. Daneben kommt ein regelorientierter Zugriff in sieben Lektionen gleichrangig mit einem strategieorientierten Vorgehen, in sechs Lektionen zusammen mit einem musterorientierten Zugriff und in einer Lektion zusammen mit einem einzelwortorientierten Verfahren zum Tragen. Strategie-, Muster- und Einzelwortorientierung sind darüber hinaus in einigen wenigen Lektionen auch als alleinige oder vorherrschende Zugriffsweise zu beobachten.

Tab. 8 Didaktischer Zugriff

Didaktischer Zugriff	Deutschland	Schweiz	gesamt
REGEL kommt ausschließlich vor	4	10	14
REGEL dominiert	4	4	8
REGEL und STRAT kommen gleichrangig vor	7	0	7
REGEL und MUSTER kommen gleichrangig vor	1	5	6
REGEL und EINZEL kommen gleichrangig vor	0	1	1
STRAT kommt ausschließlich vor	1	1	2
STRAT dominiert	0	2	2
MUSTER kommt ausschließlich vor	1	0	1
MUSTER dominiert	1	0	1
EINZEL kommt ausschließlich vor	1	0	1

Anmerkungen: *REGEL* = Regelorientierung; *STRAT* = Strategieorientierung; *MUSTER* = Musterorientierung; *EINZEL* = Einzelwortorientierung

4.2.2 Sachstrukturelle Muster

Zur Reduktion der Komplexität der Daten wurden für die weiteren Analysen die Kategorien *dominiert* und *kommt ausschließlich vor* in beiden Dimensionen zusammengefasst. Auf dieser Datenbasis wurden die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen mittels Kontingenztafeln exploriert. Dabei ließen sich vier sachstrukturelle Muster identifizieren, durch die 38 der insgesamt 43 Lektionen als distinkte Gruppen kategorisiert werden konnten. Mittels Kontingenzanalyse konnten starke Abhängigkeiten zwischen den beiden Dimensionen offengelegt werden ($\chi^2(24, N=43) = 122,45, p = <,001$ / Cramers $V = ,844$), die einerseits die erwartbaren Zusammenhänge zwischen fachlicher Modellierung und didaktischem Zugriff bestätigten, zugleich aber weitere, in dieser Form unerwartete Verbindungen zutage förderten. Die vier identifizierten Muster werden im Folgenden in ihrer Ausprägung beschrieben und an ausgewählten Fällen unserer Stichprobe illustriert.

Die Traditionellen ($n = 21; n_D = 7, n_{CH} = 14$)

In den insgesamt 21 Lektionen, die diesem Muster folgen, wird die Doppelkonsonantenschreibung überwiegend *quantitätsbasiert* erklärt. Der Unterricht verfährt überwiegend *regelorientiert*, es wird also durchgängig mit Varianten der Kurzvokalregel gearbeitet.

In der Lektion CHL wird am Ende der Stunde gemeinsam eine Regel für das Rechtschreibheft formuliert: *„Ich höre zuerst auf den Vokal. // Ich schreibe bei kurzem Vokal Doppelkonsonanten.“* Vorbereitend wird in der Stunde intensiv an der Identifizierung der sprachlichen Kategorie „Kurzvokal“ gearbeitet. So sollen die Schüler/-innen im Rahmen einer Hörübung entscheiden, ob es sich bei von der Lehrperson diktierten Wörtern um ein „Sonnen-“ oder um ein „Mondwort“ handelt. Die Wörter „Sonne“ und „Mond“ stehen dabei stellvertretend für die Kategorien Kurz- bzw. Langvokal: *„Also ich glaub’, wirklich alle haben das schon viel besser hingekriegt, gut zu hören, ist es ein ‚Sonnenwort‘ oder ist es ein ‚Mondwort‘, hm (unterstützt das lange [o:] mit einer Handbewegung)). Ein <n> und zwei <n>.“*

Die Dreierbänkler ($n = 6; n_D = 1, n_{CH} = 5$)

Auch in den insgesamt sechs Lektionen, die sich (in Anlehnung an das Modell der „Dreierbänke“ im Schweizer Lehrwerk „Die Sprachstarken“) zum Muster der Dreierbänkler zusammenfassen lassen, wird die Doppelkonsonantenschreibung überwiegend *quantitätsbasiert* erklärt. Anders als bei den Traditionellen jedoch kommen im didaktischen Zugriff *regel-* und *musterorientierte* Verfahrensweisen gleichrangig zum Tragen.

In der Lektion CHM werden am Beispiel der Wörter „Wal“, „weil“, „Wald“ und „Wall“ vier Grundmuster der Abfolge von Vokal und Konsonanten im Wortstamm demonstriert und Schreibregeln abgeleitet. Das Wortmaterial und seine Präsentation orientieren sich erkennbar an der Darstellung der Doppelkonsonantenregel im Lehrwerk „Die Sprachstarken“: Je nachdem, ob die Dreierbank von dicken oder dünnen

Vokalkönigen besetzt ist, finden daneben ein oder zwei konsonantische Begleiter Platz (vgl. Lötischer et al. 2008: 77). Die vier Modellwörter werden an der Tafel in ein abstrahiertes Dreifelder-Schema eingepasst; zugleich wird zu jedem der repräsentierten Muster eine Schreibregel formuliert. Zum Wort „Wall“ wird die folgende Regel festgehalten: „Wenn nach einem kurzen Vokal nur ein Konsonant folgt, wird dieser verdoppelt.“

Die Silbenschwinger ($n = 4$; $n_D = 1$, $n_{CH} = 3$)

In den insgesamt vier Lektionen, die sich diesem Muster zuordnen lassen, wird die Doppelkonsonantenschreibung ausschließlich *phonographisch* erklärt und im Unterricht überwiegend *strategieorientiert* bearbeitet. Als Basisstrategie dient dabei das Silbenschwingen, durch das der Konsonant im Silbengelenk doppelt realisiert und dadurch hörbar gemacht werden soll.

In der Lektion DI soll das Lückenwort „Spi(nn)e“ an der Tafel vervollständigt werden. Nachdem eine Schülerin die fehlenden Buchstaben richtig ergänzt hat, fragt die Lehrperson nach einer Begründung für die Verdopplung des Konsonantenbuchstaben:

- L: Jetzt hat die Uli das Wort mit zwei <n> geschrieben. Warum nicht mit einem?
 S: Weil wenn man das klatscht, dann hört man, dass das zwei <n> hat.
 L: Mach' uns das mal vor.
 S: „Spin-ne“ ((klatscht dabei die Silben)).

Als „Tipp“ wird daraufhin der Dreischritt aus „Sprechen – Hören – Schwingen“ formuliert und mithilfe einer Bildkarte, die einen Mund, ein Ohr und drei Silbenbögen zeigt, an der Tafel visualisiert. Später wird dieser basalen Strategie noch das Verlängern als ergänzende Strategie zur Seite gestellt („Schiff“, weil „Schif-fe“).

Die Kombiniierer ($n = 7$; $n_D = 7$, $n_{CH} = 0$)

Das vierte Muster, das sich in insgesamt sieben Lektionen zeigt, zeichnet sich durch die gleichrangige Kombination unterschiedlicher fachlicher Modellierungen und didaktischer Zugriffsweisen aus. Konkret wird die Doppelkonsonantenschreibung in den Lektionen sowohl *quantitätsbasiert* als auch *phonographisch* erklärt; im didaktischen Zugriff mischen sich Regel- und Strategieorientierung.

In der Lektion DS wird zunächst ein quantitätsbasierter Merksatz erarbeitet und an der Tafel festgehalten: „Nach kurzen Selbstlauten a, e, i, o, u // kommt oft ein doppelter Mitlaut dazu.“ Die kurzen Selbstlaute werden in den Beispielwörtern farbig hervorgehoben und mit einem Punkt als Kürzezeichen markiert. Später jedoch weist die Lehrperson noch auf eine andere Möglichkeit, zur richtigen Schreibung zu kommen: „Passt auf: Wenn ihr nicht mit den Ohren genau herausfinden könnt, ob der Selbstlaut kurz ist und ich danach doppelt schreiben muss, dann mach ich's ganz einfach wie in Klasse 1. Ich klatsche oder spreche die Silben. Hört mal: ‚Klet-tern‘

((klatscht die Silben)). *Habt ihr die beiden [t] gehört?*“ In der Folge werden die Beispielwörter an der Tafel zusätzlich durch Silbenbögen überformt.

Im Ländervergleich zeigt sich, dass die gefundenen Muster sich sehr unterschiedlich auf den deutschen und schweizerischen Teil der Stichprobe verteilen: Das Muster der Traditionellen ($n = 21$) ist mit insgesamt 14 Lektionen in der Schweiz doppelt so häufig vertreten wie in Deutschland, und auch Dreierbänkler ($n = 6$) und Silbenschwinger ($n = 4$) sind mit je einer Ausnahme vorrangig in der Schweiz anzutreffen. Umgekehrt tritt das Muster der Kombiniierer ($n = 7$) ausschließlich in Deutschland auf. Die länderspezifischen Unterschiede, die sich somit in sachstruktureller Hinsicht zeigen, sind signifikant ($\chi^2(4, N = 43) = 14,662, p = ,005 / \text{Cramers } V = ,584$).

5. Diskussion der Ergebnisse

Anliegen des vorliegenden Beitrags war es, auf der Basis der „Profess-R“-Videodaten einen Beitrag zur Deskription der bestehenden Praxis von Rechtschreibunterricht in der Primarstufe zu leisten. Aus ländervergleichender Perspektive sollten zudem mögliche Unterschiede in der Inszenierung und gegenstandsbezogenen Strukturierung von Rechtschreibunterricht in Deutschland und der Schweiz erkundet werden. Da es sich bei unserem ohnehin eher kleinen Sample um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, die für Deutschland zudem auf Sachsen beschränkt ist, können die Ergebnisse selbstverständlich keine Repräsentativität beanspruchen. Gleichwohl lassen sich für die untersuchte Stichprobe erste Beobachtungen und Tendenzen festhalten.

5.1 Zur Inszenierung von Rechtschreibunterricht im Ländervergleich (D/CH)

Mit Blick auf die methodische Gestaltung des von uns beobachteten Rechtschreibunterrichts konnten drei Inszenierungsmuster identifiziert werden, die sich jedoch ausschließlich auf die *Sozialformen* und *Handlungsmuster* des beobachteten Unterrichts beziehen und damit nur zwei der insgesamt drei erfassten Oberflächenmerkmale berücksichtigen. Die prozessuale Gestaltung des Unterrichts – erfasst durch die Dimension *Unterrichtsschritte* – erwies sich in unseren Daten als derart vielgestaltig und heterogen, dass eine Gruppenbildung nur bedingt möglich war. Dies ist vermutlich dem Umstand geschuldet, dass wir über den thematischen Fokus hinaus keine Vorgaben für den aufzuzeichnenden Unterricht gemacht hatten und in unserem Sample daher Einführungs-, Wiederholungs- und Übungsstunden zur Doppelkonsonantenschreibung gleichermaßen vertreten sind.⁷ Für künftige Studien

⁷ Einführungsstunden im strengen Wortsinn sind nach unserer Einschätzung im Sample allerdings sehr selten vertreten. Fast alle Klassen schienen bereits mehr oder minder intensiv an der Doppelkonsonantenschreibung gearbeitet zu haben.

scheint vor diesem Hintergrund eine weitere Standardisierung der Unterrichtsaufnahmen angezeigt, die dann möglicherweise eine differenzierte Beschreibung von Einführungs- und Übungsmustern erlaubt (für ein vergleichbares Vorgehen vgl. Hugener 2008).

Das bei Hofmann (2008) beschriebene Grundmuster eines übungs- bzw. aufgabenintensiven, auf Einzelarbeit ausgerichteten Rechtschreibunterrichts konnten wir in insgesamt 16 der 43 analysierten Lektionen beobachten. Es entspricht weitgehend dem von uns als *aufgabenbasiert* gekennzeichneten Inszenierungsmuster, das wir mehrheitlich in den schweizerischen Lektionen vorfinden. In den deutschen Lektionen hingegen werden Einzel- oder andere Schülerarbeitsphasen stärker im klassenöffentlichen Unterricht vor- und nachbereitet; hier ist mehrheitlich eine *Mischform* zwischen dem aufgabenbasierten und dem (in beiden Ländern gleichermaßen seltenen) *gesprächsförmigen* Muster anzutreffen. Deutlicher als bei Hugener (2008) zeigen sich somit in unseren Daten erhebliche länderspezifische Unterschiede in der methodischen Gestaltung des Unterrichts.

Inwieweit diese Unterschiede auch auf unterrichtliche Rahmenbedingungen (wie etwa Klassengröße, Zusammensetzung der Schülerschaft etc.) oder die unterschiedlichen Klassenstufen zurückzuführen sind, in denen wir in Deutschland und der Schweiz Unterricht aufgezeichnet haben, wäre zu prüfen. Denkbar ist, dass sich hier Unterschiede in den Grundschulkulturen der beiden Länder bemerkbar machen, die u. a. mit institutionellen Rahmenbedingungen (vier- vs. sechsjährige Primarstufe), aber auch differierenden pädagogisch-didaktischen Überzeugungen der Lehrpersonen zusammenhängen.

5.2 Zur gegenstandsbezogenen Sachstruktur des Unterrichts (D/CH)

Mit der Analyse der gegenstandsbezogenen Sachstruktur wurde zudem der Versuch unternommen, am Beispiel der Doppelkonsonantenschreibung eine differenzierte Beschreibung der fachlichen Modellierungen und didaktischen Zugriffsweisen vorzunehmen, die in der gegenwärtigen Praxis des Rechtschreibunterrichts eine Rolle spielen. Dabei zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass rechtschreibdidaktische Innovationen der letzten Jahrzehnte, insbesondere die breit diskutierten strukturbasierten Silbenansätze, bislang nur vereinzelt ihren Weg in die Praxis gefunden haben: Fast die Hälfte der Lehrpersonen ($n = 21$) operiert mit mehr oder minder komplexen Varianten einer quantitätsbasierten Doppelkonsonantenregel und lässt sich somit dem Muster der Traditionellen zuordnen. Silbenansätze begegnen fast ausschließlich in Gestalt des phonographisch orientierten Ansatzes und des damit verknüpften Musters der Silbenschwinger ($n = 4$); ein strukturbasierter Silbenansatz hingegen ist im untersuchten Sample nur in einer einzigen Lektion zu finden. Entgegen den Ergebnissen von Hofmann (2008) ist ein einzelwortorientiertes Vorgehen in unseren Daten nur vereinzelt zu beobachten, was vermutlich der Spezifik des von uns gewählten Lerngegenstandes geschuldet ist.

Innovative Elemente sind in unserem Sample vor allem im Muster der Dreierbänker ($n = 6$) zu entdecken, das wir überwiegend in der Schweiz vorgefunden haben. Hier macht sich interessanterweise der Einfluss des in der Deutschschweiz weit verbreiteten Lehrmittels „Die Sprachstarken“ bemerkbar, in dem das Modell der Dreierbänke für ein stark musterbildendes Vorgehen genutzt und mit einem regelorientierten Zugriff verbunden wird.

Als viertes und letztes Muster konnten wir in unseren Daten die Kombinerer ($n = 7$) identifizieren, die der Arbeit mit der Kurzvokalregel gleichrangig das Silbenschwingen zur Seite stellen. Dieses Muster tritt ausschließlich in Deutschland und damit nur in dritten und vierten Klassen auf. Denkbar ist, dass die Lehrpersonen das ‚traditionelle‘ Vorgehen (noch) für zu anspruchsvoll und daher für ergänzungsbedürftig halten. Möglicherweise leistet aber auch die zunehmende Verbreitung der FRESCH-Methode in deutschen Lehrwerken einer solchen Kombination von altbekannten und (vermeintlich) innovativen Ansätzen Vorschub. Was es für das Lernen der Schüler/-innen bedeutet, wenn sie systematisch mit ganz unterschiedlich gearteten Erklärungsmodellen und Schreibhilfen konfrontiert werden, ist eine offene Frage, die sich im Rahmen von „Profess-R“ vorerst nicht beantworten lässt. Hierfür ist eine Folgestudie notwendig, in der auch die Leistungsentwicklung der Schüler/-innen erfasst und mit sachstrukturellen und anderen Unterrichtsmerkmalen in Beziehung gesetzt wird.

6. Ausblick

Selbstverständlich soll die Analyse der „Profess-R“-Videodaten nicht bei der hier fokussierten Erfassung der Oberflächen- und Sachstruktur des Unterrichts stehenbleiben, sondern in einem nächsten Schritt auch seine Tiefenstruktur, d. h. die fachspezifische Qualität der Lernangebote in den Blick nehmen. Grundsätzlich gilt, dass sich aus der je spezifischen Inszenierung und gegenstandsbezogenen Strukturierung des Unterrichts noch keine Aussagen über die Qualität des Lernangebots ableiten lassen. Dass in der oben erwähnten Lektion CHL ausgerechnet das Wort „Mond“ als Modellwort für die Nicht-Verdopplung bei Langvokal herangezogen wird, ist fachlich zweifellos ebenso problematisch wie die zum Teil erheblichen Verkürzungen, die sich in der fachlichen Modellierung des Lerngegenstandes beobachten lassen. Zur Einschätzung der *Qualität* des Unterrichts jedoch braucht es weitere, möglichst gegenstandsspezifische Analyseinstrumente, die aus stärker normativer Perspektive Unterrichtshandeln analysieren und dabei auch die fachlich korrekte Präsentation des Lerngegenstandes prüfen und bewerten.

Literatur

Appel, Johannes/Rauin, Udo (2016): Quantitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 130–153.

- Augst, Gerhard (1985): Regeln zur deutschen Rechtschreibung vom 1. Januar 2001. Entwurf einer neuen Verordnung zur Bereinigung der Laut-Buchstabenbeziehung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bacher, Johann/Pöge, Andreas/Wenzig, Knut (2010): Clusteranalyse. 3. Auflage. München: Oldenbourg.
- Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 39 (153). S. 135–154.
- Brückmann, Maja/Duit, Reinders (2014): Videobasierte Analyse unterrichtlicher Sachstrukturen. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Inka/Schecker, Horst (Hg.): Methoden in der naturwissenschaftlichen Forschung. Berlin: Springer. S. 189–201.
- Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. 4., aktual. und überarb. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2015): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2., überarb. und erw. Auflage. Tübingen: Francke.
- Hofmann, Nicole (2008): Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen – eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen. <http://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/23>. Abgerufen am 24.07.2020.
- Hugener, Isabelle (2008): Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Münster: Waxmann.
- Huneke, Hans-Werner (2013): Schrifterwerb und Rechtschreibunterricht. In: Huneke, Hans-Werner (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 308–326.
- Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (Hg.) (2016): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt.
- Lötscher, Gabi/Nänny, Stefan/Sutter, Elisabeth/Schmellentin, Claudia/Sturm, Afra (2008): Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule. Sprachbuch. Zug: Klett und Balmer.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- May, Peter (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil 1. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Meyer, Hilbert (2016): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. 17. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ossner, Jakob (2014): Schriftspracherwerb. In: Ossner, Jakob/Zinsmeister, Heike (Hg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt. Paderborn: Schöningh. S. 325–353.
- Reusser, Kurt (2009): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9/2008. Wiesbaden: Springer VS. S. 219–237.
- Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2018): Den Unterricht im Blick. Deskription der Praxis als Aufgabe und Herausforderung für die orthographiedidaktische Unterrichtsforschung. In: Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hg.): Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt. S. 69–89.
- Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja/Schmidt, Romina (2019): Wie Primarlehrpersonen Unterricht zur Doppelkonsonantenschreibung gestalten. Zur (videobasierten) Analyse der Sachstruktur von Rechtschreibunterricht. <https://www.leseforum.ch/>. Abgerufen am 24.07.2020.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (2017) (Hg.): IQB-Bildungstrend 2016. Münster: Waxmann.
- Stigler, James W./Hiebert, James (1999): The teaching gap. New York: Free Press.

- Valtin, Renate/Badel, Isolde/Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula/Voss, Andreas (2003): Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann. S. 227–264.
- Wüsten, Stefanie/Schmelzing, Stephan/Sandmann, Angela/Neuhaus, Birgit (2010): Sachstrukturdiagramme – Eine Methode zur Erfassung inhaltspezifischer Merkmale der Unterrichtsqualität im Biologieunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 16. S. 23–39.

Anschrift der Verfasser/-innen:

*Susanne Riegler, Universität Leipzig, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Grundschuldidaktik Deutsch, Marschnerstraße 31, 04109 Leipzig
susanne.riegler@uni-leipzig.de*

*Maja Wiprächtiger-Geppert, Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Primarstufe, Deutschdidaktik und ihre Disziplinen, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz (CH)
maja.wipraechtiger@fhnw.ch*

*Dorothea Kusche, Universität Leipzig, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Grundschuldidaktik Deutsch, Marschnerstraße 31, 04109 Leipzig
dorothea.kusche@uni-leipzig.de*

*Michael Schurig, Technische Universität Dortmund, Fachgebiet Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
michael.schurig@tu-dortmund.de*