

Barbara Geist

Definierte und rekonstruierte Fachlichkeit: zwei Zugänge innerhalb der orthografiedidaktischen Professionsforschung

Kusche, D. (2025). *Wie Lehrende über das Rechtschreiblernen in der Grundschule sprechen. Eine qualitativ-rekonstruktive Interviewstudie*. SLLD-B, 18. DOI: [10.46586/SLLD.416](https://doi.org/10.46586/SLLD.416)

Schoon, S. (2025). *Fachfremde Grundschullehrkräfte und ihr Wissen zur deutschen Wortschreibung. Ein Vergleich mit Deutschlehrkräften*. wbv. DOI: [10.3278/9783763978830](https://doi.org/10.3278/9783763978830)

Nachdem lange die Schüler*innen im Zentrum der orthografiedidaktischen Forschung gestanden haben, wird inzwischen auch intensiv zu den Rechtschreiblehrenden geforscht (vgl. Riegler & Weinhold, 2018). Sie sind diejenigen, die den Unterricht vorbereiten und durchführen und dadurch Lerngelegenheiten für die Schüler*innen schaffen. Bislang gab es allerdings kaum qualitative Studien, in denen die Rechtschreiblehrenden selbst zu Wort kommen (vgl. jedoch Schröder, 2019). Dorothea Kusche schließt diese Forschungslücke durch eine qualitativ-rekonstruktive Studie über die von Grundschullehrkräften geäußerten Wissensbestände und Erfahrungen mit Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht sowie ihre Auseinandersetzung mit gesetzten, institutionalisierten und wahrgenommenen Normen. Außerdem wurden in der orthografiedidaktischen Professionsforschung bislang fachfremde Lehrkräfte, die gerade in der Grundschule aufgrund des Klassenlehrerprinzips oftmals das Fach Deutsch unterrichten, oder auch die zunehmende Zahl von Quer- und Seiteneinsteiger*innen nicht genauer betrachtet. Hier setzt Svenja Schoon an und untersucht das fachspezifische Wissen um den Kernbereich der deutschen Wortschreibung nicht nur bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit Deutsch als studiertem Fach, sondern auch bei fachfremden Grundschullehramtsstudierenden/-lehrkräften und Lehrkräften ohne grundständiges Lehramtsstudium.

Die Arbeiten teilen die Neugierde, mehr über Rechtschreiblehrende zu erfahren, und haben den Anspruch, didaktisch konzeptneutral zu forschen und auch hochschuldidaktische Konsequenzen aus ihren Ergebnissen zu ziehen. Kusche und Schoon sehen ihre Proband*innen als im Unterricht handelnde Personen und konzipieren ihre Studien vor diesem Hintergrund. Während Schoon im Sinne eines kompetenzorientierten Ansatzes definiert, was das Professionswissen ist, und es mittels eines Fragebogens erfasst, rekonstruiert Kusche Wissens- und Überzeugungsbestände aus den Äußerungen der Lehrpersonen, indem sie diese in teilnarrativen Interviews befragt. Schoon knüpft an Studien von

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 125–130

DOI: [10.21248/dideu.930](https://doi.org/10.21248/dideu.930)

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0

veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Riegler & Wiprächtiger-Geppert (2016) und Jagemann (2019) an und setzt durch die Erweiterung der Items sowie die Stichprobenziehung wichtige neue Akzente. Kusche setzt in ihrem Sampling auf Breite in Bezug auf die von den Lehrkräften genutzten Konzepte (im Unterschied zu Schröder, 2019). Sie verfolgt einen wissenssoziologischen Zugang, wie er bisher primär in der lese- und literaturdidaktischen Lehrer*innenforschung verankert war. Somit werden mit beiden Dissertationen method(olog)ische Lücken der bisherigen Forschung bearbeitet (vgl. Bredel, 2020), und es wird deutlich, dass sich die orthografiedidaktische Professionsforschung weiter ausdifferenziert.

Svenja Schoon untersucht in ihrer Dissertation das fachspezifische Wissen um den Kernbereich der deutschen Wortschreibung anhand eines Fragebogens. Sie berücksichtigt in dessen Konzeption vorangehende Studien (u. a. Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2016; Jagemann, 2019) und konzipiert Aufgabenformate, um Facetten des fachdidaktischen Wissens nah an der Unterrichtsplanung zu erfassen. So versetzt sie die Proband*innen z. B. in die Situation, einer Studentin im Praktikum Feedback zu einem Arbeitsblatt zu geben. Sie arbeitet demnach nicht nur mit geschlossenen, sondern auch mit offenen Fragen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Deutschstudierende (N = 87) zwar über ein höheres Maß an Fachwissen verfügen als sogenannte fachfremde Studierende (N = 85), die sogenannten fachfremden Studierenden im fachdidaktischen Wissen allerdings leicht bessere Ergebnisse als die Deutschstudierenden erzielen. Schoon vermutet, dass dies auf die sprachdidaktische Lehre zurückzuführen sein kann, die fachfremde Studierende besucht haben. Möglicherweise profitieren die Studierenden hier von einer engeren Verzahnung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten, als sie ansonsten in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen üblich ist (vgl. Schoon, 2025, S. 252).

Zwischen den Deutschlehrkräften (N = 117) und den sogenannten fachfremden Grundschullehrkräften (N = 18) oder den Lehrkräften ohne grundständiges Lehramtsstudium (N = 9, sowohl Quer- als auch Seiteneinsteigende) zeigt sich für den Gesamtpunktwert „Fachwissen“ kein signifikanter Unterschied (für eine differenzierte Analyse auf Itemebene siehe S. 192–239). Im fachdidaktischen Wissen unterscheiden sich die Ergebnisse zwischen den erfassten orthografischen Phänomenen, zu denen eine Erklärung an eine fiktive Schülerin zu verfassen war. Zur Silbengelenkschreibung gaben 26,5 % der Deutschlehrkräfte, aber nur 10,2 % der sogenannten fachfremden Lehrkräfte eine „sachlich angemessene Antwort“ (S. 203), während zum silbeninitialen <h> lediglich 10,3 % der Deutschlehrkräfte, aber 22,2 % der sogenannten fachfremden Lehrkräfte eine Antwort formulieren, die sachlich angemessen ist (vgl. S. 204). Auch wenn die Stichprobe der sogenannten fachfremden Lehrkräfte und der Lehrkräfte ohne grundständiges Lehramtsstudium klein ist, kann dieser Befund doch als Indiz dafür gewertet werden, dass Lehrkräfte sich z. B. aus Interesse am Fach in Themengebiete einarbeiten (vgl. S. 247 und 250). Ebenso ist es aber auch möglich, dass die Deutschlehrkräfte in ihrer bisherigen Laufbahn wenig vertieftes Fachwissen erworben haben. Auch dass die Deutschlehrkräfte über ein höheres Maß an Fachwissen (nicht jedoch an fachdidaktischem Wissen) als die Deutschstudierenden verfügen, sollte laut Schoon nicht darüber hinwegtäuschen, dass „die Ergebnisse für die Deutschlehrkräfte in einigen Aspekten als bedenklich einzustufen sind, da die für die Begründung von Wortschreibungen erforderlichen Sachkenntnisse (= Fachwissen) z. T. nicht in dem Maße zur Verfügung stehen, wie es für eine sachadäquate Begründung vonnöten wäre“ (S. 249). Insbesondere die Fallzahlen der Quer- und Seiteneinsteigenden, aber auch die der fachfremden Lehrkräfte in der Studie von Schoon sind klein und somit nicht repräsentativ, was sie auch selbst anmerkt (u. a. S. 258). Die Dissertation überzeugt jedoch durch ihre Weiterarbeit an einer unterrichtsnahen und konzeptneutralen Erhebung des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens, die umfangreiche und transparente Auswertung der offenen Fragen

inkl. einer Typenbildung je Item sowie durch die differenzierten Vergleiche der Ergebnisse auch auf Itemebene, die hier nicht einmal in Ansätzen dargestellt werden konnten. Besonders interessant sind z. B. die Typenbildung, in die Schoon die Angemessenheit der Erklärung und die Auswahl der Veranschaulichung einbezogen hat, sowie die Unterschiede zwischen dem fachdidaktischen Wissen von der Silbengelenkschreibung und dem silbeninitialen <h> (s. oben, vgl. S. 164).

Ausgehend von ihren Ergebnissen wirft Schoon grundlegende Fragen zum Verhältnis bzw. zur Vernetzung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile sowie hochschuldidaktische Fragen auf. Sie plädiert (wie bereits Jagemann, 2019) für einen vernetzten und sich in einem Wechselspiel aufeinander beziehenden Aufbau von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und betont dabei das Potenzial, mit Studierenden Fallbeispiele zu reflektieren und Material zu analysieren (vgl. Schoon, 2025, S. 253). Sie wirft damit grundsätzliche Fragen zur Rolle der Deutschdidaktik einerseits und der Fachwissenschaft andererseits insbesondere in der ersten Phase der Grundschullehrkräftebildung auf (vgl. S. 251–256).

Dorothea Kusche untersucht in ihrer Dissertation, wie Grundschullehrkräfte über Rechtschreibung und Rechtschreiblernen sprechen. Mit ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie zeigt sie, wie man sich den Wissens- und Überzeugungsbeständen der Unterrichtenden „(zunächst) frei von normativen Annahmen annähern“ (Kusche, 2025, S. 77) kann, indem sie der angenommenen „Eigenlogik der Praxis“ (S. 72) und den von den Lehrkräften selbst gesetzten Normen Raum gibt. Sie nutzt die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2017), um die Spezifik des Handelns in Institutionen zu erforschen (Kusche, 2025, S. 83). Mit Bohnsack (2020) geht sie davon aus, dass die Praxis von schulisch-institutionellen Handlungsnormen (oft explizit) und gesellschaftlichen Identitätsnormen (eher implizit, verbunden mit subjektiven Vorstellungen) geprägt ist bzw. ein Spannungsverhältnis zwischen der (interaktiven) Praxis und den institutionellen und gesellschaftlichen Normen besteht (vgl. Kusche, 2025, S. 85–86). Das Spannungsfeld wird im Kontext des Unterrichts um die jeweilige Fachlichkeit und das Sachverständnis der Lehrperson, der Schüler*innen und der Wissenschaft erweitert. Der Herausforderung der Offenheit der dokumentarischen Methode und den normativen Implikationen fachdidaktischer Forschung begegnet Kusche souverän und entscheidet sich deshalb bewusst für ein teilnarratives Interview, dessen Leitfaden eine gewisse Fokussierung zulässt, die die fachdidaktische Ausrichtung erfordert (vgl. S. 90).

Die Datengrundlage bilden 16 Interviews, die zwischen 2019 und 2023 von Dorothea Kusche geführt wurden, wobei Erhebung und Interpretationsarbeit in einem zirkulären Prozess erfolgen konnten (vgl. S. 92). Im ersten Analyseschritt rekonstruiert Kusche, wie die „Rechtschreiblehrenden sich mit der ihnen zugewiesenen Rolle auseinandersetzen“ (S. 108). Sie zeigt, wie die Interviewten sich innerhalb gesetzter und wahrgenommener Normen in Bezug auf Anforderungen an Lehrpersonen, aber auch mit Blick auf den Lerngegenstand verorten, und arbeitet zwei Basistypen heraus. Für Lehrpersonen des *integrierenden Modus* zählt die Verantwortung für das Rechtschreiblernen der Kinder zu ihrem Selbstverständnis und sie inszenieren sich z. B. durch die Relevantsetzung des Gegenstands „als Expertinnen für schriftsprachliches Lernen“ (S. 122). So erwartet z. B. Frau Lahmann, dass Lehrkräfte die Verantwortung für den Rechtschreiberwerb übernehmen: „ich zieh mir jetzt auch noch was über und wenn ich mich so emotional in Rage rede [...] und ich denke da manchmal, dass das Kolleginnen und Kollegen sind, denen die Verantwortung gar nicht klar ist, die man da hat“ (S. 117). Nicht nur die Kritik an Kolleg*innen, sondern auch wie Frau Lahmann über ihre Argumentation und Bewertung spricht („in Rage reden“), gibt Einblick in die persönliche Bedeutsamkeit. Eine Motivation für diese Verantwortung zieht sie aus ihrem eigenen

Rechtschreiberwerb, über den sie sagt, „dass ich Rechtschreibung als Kind gehasst habe wie die Pest [...] deswegen ((räuspert sich)) ist mir das in der Schule selbst so wichtig jetzt also bei der Arbeit mit den Kindern“ (S. 114–115). Im Unterschied dazu geben Lehrkräfte des *relativierenden Modus* die Verantwortung für den Rechtschreiberwerb der Schüler*innen z. B. an Lehrwerke ab (s. hierzu auch Schmidt, 2020) und relativieren die Bedeutung des Lerngegenstands (vgl. S. 137, 192). So findet Frau Hochstadt, dass in der Schule „so ein Riesen (.) Hype gemacht wird um die Rechtschreibung. [...] unsere Sprache ist einfach total schön; ... und wir (.) hacken auf so nem ganz ganz kleinen Detail rum“ (S. 123). Durch das Interview zieht sich eine Emotionalität im Umgang mit dem kindlichen Lernen (vgl. S. 127). Frau Hochstadt grenzt sich von dem ab, was sie als traditionell versteht, und setzt übergreifende Fragen relevant, mit denen sie ihr unterrichtliches Tun (inkl. des schriftsprachlichen Lernens) rahmt: „was hast du für ein Menschenbild? welche Werte sind für dich wichtig? bist du in der Liebe oder bist du halt (.) in der Angst?“ (S. 127)

Ausschnitte wie diese gibt Kusche in umfangreichen Passagen wieder, die die Studie sehr anschaulich und die Rekonstruktion nachvollziehbar machen. Die Drastik und Metaphorik in den Interviewausschnitten hier ist charakteristisch für weitere O-Töne aus Kusches Korpus und dokumentiert das Engagement der Lehrpersonen für ihren jeweiligen Blick auf Rechtschreibung, Rechtschreiblernen und -lehren und somit ihre individuelle Fachlichkeit.

In der berufsbiografischen Perspektive auf die Interviewten rekonstruiert Kusche außerdem den Umgang mit den eigenen Lernerfahrungen in der Rechtschreibung. Einige Lehrpersonen beschreiben Kränkungs- und Schamerfahrungen in ihrem eigenen Rechtschreiberwerbsprozess (vgl. S. 152). „Rechtschreib-Scham“ stellt insgesamt und insbesondere mit Blick auf die Lehrpersonen ein Desiderat dar (vgl. S. 153).

Kusche arbeitet zudem für den Teil ihres Samples vier fachspezifische Professionalisierungspfade heraus, für die eigene Lernerfahrungen und Professionalisierungsmomente bedeutsam sind (vgl. S. 169). Sie zeigt so, dass die eigene Lernerfahrung „Dreh- und Angelpunkt für den weiteren Professionalisierungsprozess“ (S. 214) bleibt – nicht nur, aber auch für die Lehrpersonen, deren Lern- und Berufsbiografie in der ehemaligen DDR begonnen hat (u. a. S. 216). Das Studium wird dabei von einigen Interviewten als „Leerstelle“, von anderen als „relevante Lerngelegenheit“ beschrieben (vgl. S. 168).

Zudem identifiziert Kusche in den Interviews Spannungsfelder z. B. zwischen der Einhaltung der orthografischen Norm als „eindeutige Leitlinie des eigenen unterrichtlichen Handelns“ (S. 209) und „dem pädagogisch motivierten Anspruch auf ein selbstbestimmtes und angstfreies Lernen“ (S. 209). Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich in der starken Fokussierung auf die „Eigenlogik der Praxis, auf das ‚Handwerk‘, für das theoretische Überlegungen und Diskussionen verzichtbar sind“ (S. 210), was z. B. darin deutlich wird, dass gegenstandsbezogene Konzeptionen (wie z. B. eine silbenanalytische Orientierung) in den Interviews lediglich von zwei Lehrpersonen angesprochen werden.

Kusche gelingt es durch die bewusste Variation des Feinheitsgrades der Analyse, den sie als „Körnigkeit“ (S. 89) bezeichnet, den Fokus auf fach- bzw. gegenstandsspezifische Orientierungen zu legen und so Habitusausprägungen zu identifizieren, die vermutlich fachspezifisch sind (S. 223). Durch ihren „doppelten Blick“ (S. 224) gibt sie Relevantsetzungen der Akteur*innen Raum und expliziert dennoch den fachlich-fachdidaktischen Referenzrahmen. Mögliche Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sind die Reflexion „gegenstands- und unterrichtsbezogener Normen und Spannungsverhältnisse“ (S. 225) sowie der eigenen Rechtschreibbiografie, um Lernerfahrungen zu verorten und Normvorstellungen zu thematisieren.

Die beiden Studien zeigen eindrücklich, mit welchen spezifischen Fragen sich die orthografiedidaktische Professionsforschung beschäftigt und mit welcher unterschiedlichen Methoden und Zugängen dabei geforscht werden kann und sollte. Sie verdeutlichen, dass die orthografiedidaktische (Professions-)Forschung durch die Multiparadigmatik gewinnt und sich die mit unterschiedlichen Zugängen gewonnenen Erkenntnisse ergänzen, um ein möglichst umfassendes Bild (hier: der Rechtschreiblehrenden) zu zeichnen. Beide Studien nähern sich – wenn auch sehr unterschiedlich – den Erfordernissen des Unterrichts. Sie zeichnen sich beide durch ihre je spezifische theoretische und empirische Fundierung und durch eine hervorragende Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens aus; Kusche ergänzt dies um die klare Reflexion ihres methodologischen Zugangs.

In der Zusammenschau der beiden Dissertationen wird deutlich, dass es nicht *die* Gruppe von (angehenden) Rechtschreiblehrenden gibt und dass (Weiter-)Bildungsangebote die unterschiedlichen Wissensstände und Logiken der Praxis noch stärker einbeziehen müssen, um adaptiv zu sein – gerade auch vor dem Hintergrund des steigenden Lehrkräftemangels. Außerdem offenbaren die beiden Dissertationen eine große Herausforderung für die Orthografiedidaktik (bzw. die Deutschdidaktik insgesamt (vgl. Reh & Pieper, 2018)): Die aus fachdidaktischer Perspektive definierte Fachlichkeit, wie Schoon sie erfasst, unterscheidet sich von den rekonstruierten Konstitutionen von Fachlichkeit bei Kusche. Anforderungen an Rechtschreibunterricht und Ansprüche an Rechtschreiblernende aus der Perspektive der Akteur*innen decken sich nicht mit denen der Orthografiedidaktik, sie sind gar eine „Provokation [...] für die fachdidaktische Reflexion“ (Reh & Pieper, S. 22). Beide Dissertationen regen (gerade zusammen) dazu an, über das Spannungsverhältnis zwischen definierter und rekonstruierter Fachlichkeit ins Gespräch zu kommen und Ideen zu entwickeln, wie es entlastet oder gar überwunden werden kann.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich.
<http://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich.
<http://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bredel, U. (2020). Zur Begegnung traditioneller mit systematischen Zugängen zur Schrift bei (künftigen) Lehrkräften. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 86–91.
- Jagemann, S. (2019). *Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Reh, S., & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.
- Riegler, S., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2016). Konzeptneutral und unterrichtsnah. Ein Instrument zur Erfassung des Professionswissens zu Orthographie und Orthographieerwerb. In H. Zimmermann & A. Peyer (Hrsg.), *Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften* (S. 199–219). Peter Lang.
- Riegler, S., & Weinhold, S. (2018). *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthografiedidaktik*. Erich Schmidt Verlag.

Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen*. Springer VS.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28428-2>

Schröder, E. (2019). *Der Lerngegenstand Wortschreibung aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrenden*. Springer VS.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24828-4>

Anschrift der Verfasserin:

Barbara Geist, Rheinland-Pfälzische Technische Universität in Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau

barbara.geist@rptu.de