

Ingenerf, Johanna; Janzon, Lukas; Kozinowski, Johannes

Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven – Erforschung subjektiver Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Orthographie(didaktik)

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 121-139



Quellenangabe/ Reference:

Ingenerf, Johanna; Janzon, Lukas; Kozinowski, Johannes: Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven – Erforschung subjektiver Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Orthographie(didaktik) - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 121-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336559 - DOI: 10.25656/01.33655; 10.35468/6181-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336559>

<https://doi.org/10.25656/01.33655>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Johanna Ingenerf, Lukas Janzon und Johannes Kozinowski

Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven – Erforschung subjektiver Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Orthographie(didaktik)

Abstract

In unserem Beitrag stellen wir mit *Deutungsmustern*, *Überzeugungen* und *Perspektiven* drei beispielhafte Konstrukte vor, mit denen subjektive Zugänge von (angehenden) Lehrkräften zur Orthographie(didaktik) begrifflich und empirisch erfasst werden können. Wir legen anhand eines Einblicks in eigene Forschungsprojekte dar, wie die Konstrukte erhoben und ausgewertet werden können.

Schlagwörter: orthographiedidaktische Professionalisierungsforschung, Erforschung subjektiver Zugänge, Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven

1 Einführung: Wissen und subjektive Zugänge von (angehenden) Lehrkräften zur Orthographiedidaktik

Überträgt man das breit rezipierte generische Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006, 482) auf orthographiedidaktische Professionalisierungsvorhaben, zeigt sich mit Blick auch auf den vorliegenden Beitrag¹ eine grundlegende Unterscheidung: Auf der einen Seite steht das fachliche und fachdidaktische Wissen als Grundlage für professionelles Handeln im Rechtschreibunterricht. Wie dieses Wissen aussehen soll, ist fachlich und institutionell, etwa in den curricularen Standards, festgeschrieben. (Künftigen) Lehrkräften wird auf diese Weise ein objektiver, wenigstens objektivierbarer Zugang zur Orthographie und ihrer Vermittlung angeboten. Auf der anderen Seite stehen subjektive Zugänge zum Lerngegenstand, die in keinem Curriculum stehen (können): spezifische Bestimmungen dessen, was Rechtschreibung ist und wie sie zu lehren und zu lernen ist. Sie kommen nicht von Seiten der Fachdidaktik, sondern von den (angehenden) Lehrkräften selbst, die sich orthographiedidaktisch professionalisieren wollen.

1 Für konstruktive Überarbeitungshinweise zum Beitrag danken wir Anke Reichardt, Miriam Langlotz und den beiden anonymen Gutachter*innen.

Bislang wird in der rechtschreibdidaktischen Professionalisierungsforschung vor allem die Erforschung des schriftsystematischen Wissens von (künftigen) Lehrkräften in den Blick genommen (vgl. Jagemann 2019; Riegler & Weinhold 2018). Weit weniger vorhanden sind Forschungsarbeiten, die sich einer systematischen Rekonstruktion subjektiver Zugänge zur Rechtschreibung und zur Rechtschreibdidaktik annehmen (vgl. Schröder 2019; Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022).

Daran anschließend fragt der vorliegende Beitrag, wie subjektive Zugänge von (angehenden) Lehrkräften zur Orthographie und ihrer Vermittlung erhoben und ausgewertet werden können. Dafür nehmen wir beispielhaft drei Konstrukte für subjektive Zugänge in den Blick. Sie heißen „Überzeugungen“ (Janzon), „Deutungsmuster“ (Ingenerf), „Perspektiven“ (Kozinowski). Nach einer begrifflichen Konturierung des jeweiligen Konstruktes zeigen wir, wie sich Überzeugungen (Kap. 2), Deutungsmuster (Kap. 3) und Perspektiven (Kap. 4) erheben und auswerten lassen. Die Konstrukte werden unter Einbezug empirischer Daten erläutert. Im Fazit streben wir eine Unterscheidung der Konstrukte an, die den Anspruch verfolgt, „jeweils deutlich zu machen, von welchen Begriffen und Konzeptualisierungen man sich abgrenzt und wo man Parallelen sieht“ (Wieser 2020, 251). Damit verbunden ist hier keine erschöpfende vergleichende Darstellung der Konstrukte, sondern der Versuch, ihre gemeinsamen und sich unterscheidenden Bezugspunkte herauszuarbeiten. Abschließend skizzieren wir einige hochschuldidaktische Konsequenzen, die sich aus den vorangegangenen Überlegungen ergeben (Kap. 5).

2 Überzeugungen (Janzon)

Überzeugungen von Lehrkräften und Studierenden stehen erst seit etwa der Jahrtausendwende im Fokus deutschdidaktischer Forschung. Es sind vor allem literaturdidaktische Arbeiten zu nennen (z. B. Wieser 2008; Winkler 2011; Scherf 2015; Lessing-Satari 2018). Im Bereich sprachdidaktischer Forschung wird den Überzeugungen bislang ein geringerer Stellenwert beigemessen; hier sind vor allem Arbeiten im Bereich der Grammatikdidaktik entstanden (z. B. Bachmann u. a. 2020), orthographiedidaktische Überzeugungen werden weitaus seltener untersucht (besonders zu nennen ist die Untersuchung von Schröder 2019, die *Sichtweisen* von Lehrenden auf die Wortschreibung untersucht).

Überzeugungen sind „(meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln“ (Oser & Blömeke 2012, 415). Mit dieser Definition wird bereits ein Problem deutlich: Überzeugungen sind insofern nicht trennscharf von verwandten Konstrukten zu unterscheiden, als es Überschneidungsbereiche zum Wissen sowie zu Einstellungen und Emotionen gibt (vgl. Dubberke u. a. 2008,

194; Wilde & Kunter 2016, 300). Das führt zu einer erschwerten Operationalisierung.

Reusser und Pauli (2011, 480) bezeichnen Überzeugungen als „*theorieförmige*, quasi-logische Strukturen im Sinne rekonstruierbarer, mehr oder weniger elaborierter semantischer Netzwerke“. Überzeugungen weisen also eine interne Struktur auf, die im Zusammenhang mit anderen Überzeugungen (und Wissensanteilen) ein Netzwerk bilden (vgl. auch Fives & Buehl 2012).

Im Rahmen der Erhebung von Überzeugungen werden häufig folgende Annahmen getroffen, die mehr oder weniger reflektiert werden:

- (1) Es gibt Überzeugungen, die rekonstruierbar sind.
- (2) Überzeugungen können aus verbalen Daten rekonstruiert werden.
- (3) Überzeugungen sind von Wissen zu unterscheiden.

Besonders die Annahmen (1) und (3) gehen davon aus, dass es ein Konstrukt gebe, das rekonstruierbar ist und sich von anderen Konstrukten (z. B. Wissen) unterscheidet (z. B. explizit Wilde & Kunter 2016, 300). Reusser & Pauli (2011, 482) verweisen auf die schwierige Zugänglichkeit impliziter Überzeugungen, die nicht oder nur sehr wenig im Bewusstsein einer Person verankert sind und deswegen in Befragungen unter Umständen nicht verbalisiert werden können.

Die Annahme der Rekonstruierbarkeit wird meist relativ unhinterfragt vorgenommen, ohne dass explizit darauf eingegangen wird, inwiefern eine Rekonstruktion des Konstruktes der Überzeugungen und eine Abgrenzung vom Wissen notwendig bzw. überhaupt möglich sei. Inwiefern diese Annahme legitim ist, ist anhand der komplexen und uneinheitlichen Definitionslage von Überzeugungen sowie angesichts mangelnder Forschungsergebnisse, die klar zwischen Überzeugungen und verwandten Konstrukten bzw. expliziten und impliziten Überzeugungen unterscheiden, alles andere als eindeutig (vgl. z. B. Schmidt & Schindler 2020; Wieser 2020).

Annahme (2) verweist darauf, dass Überzeugungen nicht unbedingt im Bewusstsein einer Person verankert sind, sondern implizit bleiben können (vgl. Reusser & Pauli 2011, 482). Überzeugungen werden also rekonstruiert; direkt zugänglich oder beobachtbar sind sie nicht. Es stellt sich damit die Frage, ob das gesamte Überzeugungsgeflecht einer Person überhaupt erfasst werden kann. Inwiefern Umfragen mit geschlossenen Aufgabenformaten in der Lage sind, Überzeugungen von Personen zu erfassen (z. B. Wiprächtiger-Geppert u. a. 2022), dürfte angesichts dieser Annahme kritisch zu bewerten sein (vgl. Magirius 2020, 9f. und vgl. Fischer & Ehmke 2019, 427ff. für eine kritische Reflexion des eingesetzten Fragebogens). Wieser (2020, 255) fordert deshalb eine „Triangulation unterschiedlicher Erhebungsverfahren sowie qualitativer und quantitativer Zugänge gerade für die Untersuchung professionellen Lehrer*innenhandelns“.

Diese Triangulation greife ich in meinem aktuellen Promotionsprojekt auf. Darin erforsche ich Wissen und Überzeugungen Lehramtsstudierender zur Orthogra-

phie und zum Orthographieunterricht, indem ich Studierende einen Fragebogen zum schriftsystematischen Wissen (basierend auf Jagemann 2019) vorlag und leitfadengestützte Interviews führte. Meine Annahme war, dass mit dem Fragebogen Wissen, mit Interviews Überzeugungen erhoben werden. Im Zuge der Auswertung zeigte sich aber, dass dies nicht so einfach zu trennen ist, da sowohl in den Interviews Aussagen vorkommen, die eher dem Wissen zuzuordnen sind, als auch in den Fragebögen Beschreibungen zu finden sind, die eher einen subjektiven Zugang darstellen. Dies möchte ich an zwei Beispielen illustrieren: a) offene Aufgaben aus dem Fragebogen; b) ein Ausschnitt aus einem Interview.

a) Viele Studierende beziehen sich zur Erklärung schriftsystematischer Phänomene auf eine umgangs- oder alltagssprachliche Aussprache und suchen hierin die Gründe für fehlerhafte Schülerschreibungen. Beispielsweise antwortet Frau Vollstedt auf die Frage, welche Stelle im Wort <drehen> schwierig sein könnte und warum: *Das „h“ könnte ausgelassen werden, da man es in der allgemeinen Aussprache nicht hört.* Frau Spindler antwortet auf die gleiche Frage: *Das „h“ wird bei der umgangssprachlichen Aussprache nicht gut betont.* Die beiden Studentinnen antizipieren zwar die schwierige Stelle im Wort – sie *wissen* also etwas über die Schwierigkeit des Graphems <h> in Wörtern, in denen diesem Graphem kein Phonem zugeordnet werden kann, – eine schriftsystematisch plausible Erklärung für das silbeninitiale-<h> finden sie jedoch nicht (z. B. die silbentrennende Funktion dieses Graphems). Stattdessen begründen sie die Schwierigkeit mit der uneindeutigen phonographischen Repräsentation in der *allgemeinen Aussprache* oder bei der *umgangssprachlichen Aussprache*. Die Studentinnen sind also davon *überzeugt*, es gebe eine andere Aussprachevariante, in der das <h> hörbar ist. Die Ursache hierfür liegt vermutlich in der gängigen Explizitlautung im Grundschulunterricht, in der nicht-hörbare Grapheme durch Überlautung artikuliert werden [dʁe:hən]. Die beiden Studentinnen geben im Fragebogen an, sie hätten bereits ein Praktikum an einer Grundschule besucht, bei dem möglicherweise das Verfahren der Überlautung angewendet wurde (vielleicht sogar auch schon in der eigenen Schulzeit), sodass sie dieses nun selbst anwenden. Die Erfahrungen der Studierenden haben sich somit zu der Überzeugung verfestigt, die Orthographie bilde die gesprochene Sprache ab. Die Studierenden erfassen die Schriftsystematik des silbeninitialen – <h> also nicht umfänglich – man könnte nun unterstellen, die Studierenden haben kein schriftsystematisch plausibles Wissen. Die Äußerung ist aber für die Studierenden plausibel, sie halten sie subjektiv für wahr. Es handelt sich demnach um eine Überzeugung. Dies wird auch an Indikatoren deutlich, die Vagheit markieren (z. B. Einschränkungen wie *in der allgemeinen Aussprache* oder Verbindung aus Negationspartikel und Adverb wie *nicht gut betont*). Aus den Aussagen lässt sich die Überzeugung rekonstruieren, dass die Studierenden die Orthographie als Abbild der gesprochenen Sprache verstehen.

b) Im Folgenden präsentiere ich einen Ausschnitt aus einem Interview mit Katharina (Pseudonym, das sich die Studentin selbst gegeben hat). Katharina ist 19 Jahre alt, hat das Abitur 2023 absolviert und studiert Grundschullehramt im ersten Fachsemester. Sie hat noch keine universitären Lehrveranstaltungen zu Orthographie(-unterricht) oder Schriftspracherwerb besucht, aber ein zweiwöchiges *Schnupperpraktikum* an einer Grundschule gemacht. Im Laufe des Interviews erklärt Katharina, dass Orthographie für Kinder sehr schwierig ist. Auf meine Frage, weshalb das so ist, antwortet sie²:

(i) Also ich glaube, momentan liegt es gerade auch bei mir so ein bisschen daran, dass die Rechtschreibung sich ja immer erneuert. Also es gibt ja keine Regel, wo man sagt, die gilt jetzt. Also es gibt welche, aber es ist halt nicht immer so und dann gilt auf einmal diese Schreibweise und so kann man es jetzt aber eigentlich auch schreiben. Das ist so, wie wir es in der Vorlesung auch hatten. Es gibt nicht dieses eine Richtig, sondern es gibt verschiedene Möglichkeiten, die richtig sein können. Und ich glaube, gerade das sorgt halt teilweise auch für Schwierigkeiten. Bei mir ist es wie gesagt so, ich habe es nie gelernt. Wann setze ich ein Komma? Wurde mir nie beigebracht. Ich habe keine Regel dafür. Deswegen immer aus dem Bauchgefühl raus und bei Groß und Kleinschreibung.

Rechtschreibung ist Katharinas Ansicht nach dann schwer, wenn man keine Regel für eine Schreibung hat oder wenn eine Regel Schreibvarianten zulässt. Aus der Sicht der Studentin ist der Orthographieerwerb geprägt vom Spannungsfeld aus explizitem Regellernen und Intuition.

Für ihre Erklärung zieht sie zwei Bezugsebenen heran: zum einen ihre eigenen Erfahrungen, zum anderen Wissen aus einer Vorlesung. Diese beiden Bezugsebenen werden auch sprachlich unterschieden: Zur Beschreibung ihrer eigenen Erfahrungen nutzt sie vor allem die 1. Person Singular (*ich glaube, bei mir, ich habe es nie gelernt* usw.) sowie ein nicht-prototypisches *man*, das in diesem Falle nicht auf eine Allgemeinheit verweist, sondern eher auf die eigene Rechtschreibkompetenz (*so kann man es jetzt aber eigentlich auch schreiben* im Sinne von *so kann ich es jetzt auch schreiben*). Zudem verwendet sie häufig Heckenausdrücke, die die Subjektivität ihrer eigenen Erfahrungen markieren sollen (*so ein bisschen, es gibt ja, ist halt nicht immer so, aber eigentlich* usw.) Die Quelle für Katharinas Wissen liegt also eher in einer universitären Lehrveranstaltung, die Quelle für ihre Überzeugungen liegt vor allem in ihren persönlichen Erfahrungen. Für die Beantwortung der Frage nach der Schwierigkeit der Rechtschreibung zieht Katharina beide Bezugsebenen heran; sie scheinen beide für sie wichtig zu sein.

2 Zur besseren Lesbarkeit glätte ich den Text und präsentiere ihn in gängiger Orthographie. Ebenso verzichte ich auf Gesprächssignale, die ich erst zu einem späteren Zeitpunkt gezielt auswerten werde.

3 Deutungsmuster (Ingenerf)

Während im Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter 2006, 496, Kap. 2) die Kompetenz der Lehrkräfte im Fokus stehen, steht in einem strukturtheoretischen Paradigma der Professionsforschung die Strukturlogik der Handlungsanforderungen im Vordergrund (vgl. Helsper 1996). Diese Anforderungen sind von widersprüchlicher Konstitution und werden begrifflich als Antinomien gefasst (vgl. Helsper 2000). Diese Perspektive ermöglicht, die Spannungsverhältnisse von Schule und Unterricht in den Blick zu nehmen (vgl. Helsper 2007, 570). Diesem Paradigma folgend stellt sich die Frage, welche Spannungsverhältnisse im Rechtschreibunterricht ausgemacht werden können. In Bezug auf die fachdidaktische Verortung dieser Untersuchung scheinen insbesondere die Differenzierungsantinomie und die Sachantinomie anschlussfähig. Die Differenzierungsantinomie beschreibt, dass Schüler*innen gleichzeitig gleichbehandelt und individuell gefördert werden sollen (vgl. Helsper 2000, 148f.). Im Folgenden soll der Fokus auf der Sachantinomie liegen: Die fachspezifische Ausbalancierung der Sachantinomie ist in der Fachdidaktik ein „Kernanliegen“ (Bonnet 2019, 168). Der Sachantinomie liegt zugrunde, dass einerseits ein wissenschaftlich kodifizierter Gegenstand vermittelt, andererseits die subjektive Bedeutung des Gegenstands für die Schüler*innen aufgegriffen werden soll (vgl. Helsper 2000, 148). So lässt sich darauf aufbauend die Frage nach der „Fachlichkeit pädagogischer Handlungsprobleme“ stellen (Bonnet 2019, 167).

In Bezug auf den Unterrichtsgegenstand Rechtschreibung scheint die spannungsreiche Konstitution auf die starke Normierung des Gegenstands zurückzuführen zu sein (Betzel 2019, 402). Diese steht der zunehmenden Berücksichtigung von Heterogenität in fachdidaktischen Überlegungen durch bspw. Differenzierungsangebote in Lehrwerken gegenüber. Dazu ist Rechtschreibung mit gesellschaftlicher Bedeutungszuschreibung aufgeladen. So wird Rechtschreibfähigkeit „mit anderen persönlichen Merkmalen“ in Verbindung gebracht und ist „Mittel der gesellschaftlichen Distinktion“ (Fay 2021, 1f.). Unklar ist allerdings, inwiefern diese Spannungsfelder auch von den Lehrkräften wahrgenommen werden. Insofern thematisiert das vorliegende Projekt, welche Spannungsfelder bezüglich Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht von Lehrkräften wahrgenommen und bearbeitet werden.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden leitfadengestützte Interviews (vgl. Meuser & Nagel 2018) mit Lehrkräften der Primarstufe geführt, die mithilfe der Deutungsmusteranalyse ausgewertet werden. Der Begriff der Deutungsmuster wurde maßgeblich von Oevermann geprägt, der darunter „Alltagstheorien“ (Oevermann 2001, 44) versteht. Die Deutungsmusteranalyse entspricht dabei keinem einheitlichen methodischen Programm, stattdessen sind verschiedene Auslegungen zu finden (vgl. Pauling 2021, 119). Die gemeinsame Grundannahme ist,

dass Deutungsmuster als „sozial geteilte Routinen der Deutung“ das Alltagsleben der Akteur:innen vereinfachen (Bögelein & Vetter 2018, 12) und folglich subjektive Interpretationen von Welt einem „für eine bestimmte Kollektivität gültigen Möglichkeitsraum“ unterliegen (Meuser 2018, 39). Durch die kollektive Dimension erfüllen Deutungsmuster die Funktion, dass Individuen im sozialen Leben adäquat reagieren können. Diese Vereinfachung entsteht durch die Komplexitätsreduktion, die etwa eindeutige Entscheidungsalternativen in Bezug auf eine komplexe Situation ermöglichen (vgl. Pläß & Schetsche 2001, 525). Diese Vereinfachung erweist sich insbesondere als relevant im Kontext Schule: „In einer handlungsbelasteten Praxis (wie der des Lehrer*innenberufes) erhalten Deutungsmuster als Routinen sich gerade dadurch, dass diese nicht ständig durch legitimatorische Reflexionen unterbrochen werden müssen“ (Pauling 2021, 121). Somit ist davon auszugehen, dass Deutungsmuster durch ihre Latenz Handlung ermöglichen (vgl. ebd., 120; Lüders 1991, 381).

Zentral für die Deutungsmusteranalyse ist der Bezug der Deutungsmuster auf ein problembehaftetes „komplexe[s] Phänomen“ (Ullrich 2020, 7), genauer: das Bezugsproblem. Bezugsprobleme sind abstrakt und machen die Deutungsmuster erst notwendig (vgl. Hoffmann 2018, 215). Für die vorliegende Untersuchung besteht hier die Möglichkeit, über die impliziten Wissensbestände der Lehrkräfte hinaus die Spannungsfelder in Bezug auf Rechtschreibunterricht in die Analyse mit einzubeziehen und mithilfe des Konstrukts der Antinomien nach Helsper zu theoretisieren. Die Deutungsmuster – als überindividuelle Bearbeitung der Bezugsprobleme bzw. Spannungsfelder – werden in Wechselwirkung zu diesen rekonstruiert. Während Deutungsmuster also kollektives Wissen betreffen, werden die individuellen Adaptionen in dieser Arbeit begrifflich als „Deutung“ gefasst, sie sind die individuellen Adaptionen der Deutungsmuster. Ausgangspunkt für die Analyse der Deutungen sind die einzelnen Aussagen der Interviewpartnerinnen in den Interviews (vgl. Meuser 2018, 40). Diese werden mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017) rekonstruiert. Die Deutungen werden dann interviewübergreifend und kontrastiv zu Bezugsproblemen und Deutungsmustern verdichtet (siehe Abbildung 1).

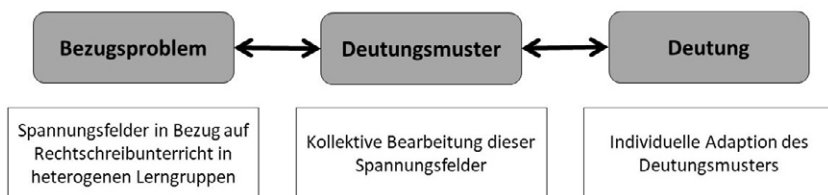


Abb. 1: Konkretisierung der Deutungsmusteranalyse zur vorliegenden Untersuchung

Methodisch ist hierbei relevant, dass der Kontext anderer, konkurrierender Deutungsmuster notwendig ist, um das Bezugsproblem herauszustellen, genauso wie es weitere Deutungen aus anderen Interviews braucht, um diese zu Deutungsmustern zu verdichten. An dieser Stelle folgt die skizzenhafte Illustration der beschriebenen Variante der Deutungsmusteranalyse anhand von zwei beispielhaft ausgewählten Interviewausschnitten³ der Lehrerinnen (i) Adam (i) und (ii) Fuchs⁴:

(i) da muss man halt sehr drauf achten dass man da von Anfang an auch die Korrektur leistet und die Kinder in die richtigen in die richtigen Bahnen schiebt.

Frau Adam weist der Korrektur von Rechtschreibfehlern eine besondere Relevanz zu, indem sie einerseits auf den unverzichtbaren frühen Beginn dieser verweist („von Anfang an“) und andererseits die Notwendigkeit einer besonderen Aufmerksamkeit auf die Korrektur betont („muss man [...] drauf achten“). Das Bild der „richtigen Bahn“ erweckt den Eindruck einer Gefahr des unwiderruflichen Abrutschens ins falsche Terrain. Der Umgang mit Rechtschreibfehlern scheint so zu einer relevanten Unterrichtssituation verschärft: Die Korrektur der Rechtschreibfehler wird zu einem Gegenmittel für den gefährdeten Rechtschreiberwerb. Somit steht die Aussage für die Deutung, dass eine Korrektur von Anfang notwendig ist.

(ii) das habe ich wirklich völlig außen vor gelassen in den Fällen weils mir da um den Ausdruck ging da [...] das wäre nicht zielführend gewesen. das wäre alles rot gewesen//mh://und die Kinder hätten die Lust völlig verloren.

Bei Frau Fuchs zeigt sich eine andere Herangehensweise: Rechtschreibfehler werden nur in bestimmten Kontexten als solche markiert. Wenn ein anderes Lernziel im Fokus steht, hier als Beispiel der „Ausdruck“ genannt, ist keine Korrektur der Rechtschreibung notwendig. So scheint Rechtschreibung für Frau Fuchs nur dann eine Rolle zu spielen, wenn es ihr im Unterricht explizit um das Lernziel der Rechtschreibung geht. Das Auslassen der Korrektur begründet die Lehrerin damit, dass diese nicht „zielführend“ ist. Worin das Ziel besteht, wird von ihr nicht näher ausgeführt, es entsteht allerdings der Eindruck, dass es eng mit der Wirkung auf die Schüler*innen verbunden ist. So scheint für Frau Fuchs das Markieren von Rechtschreibfehlern mit einer Visualisierung einer hohen Fehleranzahl verbunden zu sein: „alles rot“. Die Konsequenz der Korrektur ist dann die gefährdete „Lust“ der Schüler*innen, wobei diese nicht genauer beschrieben wird. Vielmehr scheint es sich hier um eine globale Beschreibung der Notwendigkeit von Motivation zu handeln. Als Teil des Ziels ist somit das Bewahren der „Lust“ zu verstehen. Die Lust der Kinder erfährt dadurch eine besondere Prioritätensetzung, was auch an den sprachlichen Extremen deutlich wird: „alles“ ist rot, die Lust ist „völlig“ ver-

3 Wie beschrieben ist es notwendig, verschiedene Deutungen zu kontrastieren, um diese zu Deutungsmustern zu verdichten. Aufgrund des Platzes können an dieser Stelle für jedes der beiden Deutungsmuster jeweils nur ein Interviewausschnitt bzw. eine Deutung dargestellt werden.

4 Alle Namen sind anonymisiert.

loren. Während die Lust der Schüler*innen auf dem Spiel steht, gerät der Zweck der (ausbleibenden) Korrektur in den Hintergrund.

Als Bezugsproblem zeichnet sich somit der Umgang mit Rechtschreibfehlern ab. Einerseits fordern Rechtschreibfehler zur Korrektur auf, gerade weil sie vermeintlich eindeutig zu identifizieren sind. Andererseits hat die Korrektur eine wie auch immer geartete Bedeutung für die Schüler*innen. Dabei lässt sich das Bezugsproblem auch im Kontext der strukturtheoretischen Professionsforschung beschreiben. Im Sinne der Sachantinomie wird auf der einen Seite die Sache priorisiert, also von der Rechtschreibung aus argumentiert. Auf der anderen Seite wird die Bedeutung, die mögliche Fehler und die Rückmeldung dieser für die Schüler*innen haben, in den Fokus gestellt.

Frau Adam und Frau Fuchs bearbeiten dieses Bezugsproblem auf unterschiedliche Art. Die Bearbeitungsweisen werden durch das Konstrukt der Deutungsmuster gefasst (siehe Abbildung 2):

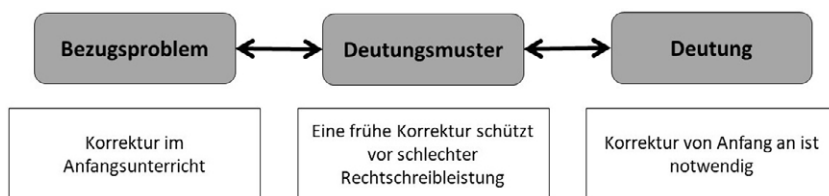


Abb. 2: Illustration der Deutungsmusteranalyse

Deutungsmuster 1: Das Ausbleiben einer Korrektur wird als Gefahr für die Rechtschreibkompetenz der Schüler*innen gesehen. Auf der konkreteren Ebene der Deutung zeigt sich bei Frau Adam, dass diese einer kompletten Korrektur eine hohe Relevanz als Mittel zum Erreichen von Rechtschreibkompetenz zuweist.

Deutungsmuster 2: Das Durchführen einer Korrektur wird global als Gefahr für die Lust der Schüler*innen gesehen. Auf der konkreten Ebene der Deutung zeigt sich bei Frau Fuchs, dass diese die Korrektur von Rechtschreibfehlern nur dann vornimmt, wenn diese explizit als Unterrichtsgegenstand thematisiert sind.

In Bezug auf die Sachantinomie deuten die Deutungsmuster unterschiedliche Bearbeitungsweisen an: Während Deutungsmuster 1 die Antinomie eher in Richtung der Sache auflöst, löst Deutungsmuster 2 die Antinomie eher in Richtung der Schüler*innen auf. Dies wird etwa bei Frau Fuchs deutlich, wenn die eigentliche Sache, die Rechtschreibung, in ihrer Begründung in den Hintergrund rückt. So lässt sich festhalten, dass das Konstrukt der Deutungsmuster in diesem Forschungsprojekt ermöglicht, Spannungsfelder und Herausforderungen ins Zentrum der Analyse zu stellen (vgl. Wieser 2020, 260), die im Kontext der fachdidaktischen Umsetzung von Rechtschreibunterricht für Lehrkräfte relevant sind

und eine Bearbeitung durch die Lehrkräfte zur Folge haben – wie in dem hier gewählten Beispiel die Aufgabe, mit Rechtschreibfehlern umzugehen.

4 Perspektiven (Kozinowski)

Die Interpunktion ist ein Stiefkind der orthographiedidaktischen Professionalisierungsforschung (vgl. Bangel u. a. 2018, 295). Vereinzelt liegen Forschungsarbeiten vor, die das Wissen und Können angehender Lehrkräfte im Bereich der Kommasetzung abfragen (vgl. Hochstadt & Olsen 2016; Krafft 2019). Auch über subjektive Zugänge künftiger Lehrkräfte zur Interpunktion und Interpunktionsdidaktik ist wenig bekannt: Langlotz (2017) ist insofern subjektiven Zugängen von Lehramtsstudierenden auf der Spur, als sie deren Korrektur(begründungs)praxis in einer fachdidaktischen Anforderungssituation (Korrektur von Schüler*innentexten) zu rekonstruieren sucht. Weitere Studien, die sich (systematisch) der Erforschung subjektiver Zugänge zum Lerngegenstand widmen, liegen m. W. nicht vor.

Hier soll gezeigt werden, wie subjektive Zugänge zur Interpunktion systematisch erhoben und ausgewertet werden können. Das mache ich exemplarisch anhand der Vorstellung meines Dissertationsprojektes, das sich der Rekonstruktion von Perspektiven auf Interpunktion und Interpunktionsdidaktik annimmt. Für den hier alltagssprachlich orientierten Perspektivenbegriff mache ich Anleihen bei Mattfeldt: „Der Ausdruck *Perspektive* bezieht sich auf eine Facette des Sehnsinns, nämlich das Einnehmen einer spezifischen Sicht auf die Sachverhalte, die Rezipierende wahrnehmen“ (Mattfeldt 2022, o. S.; Hervorh. i. O.). Welche spezifische, i. S. subjektive ‚gefärbte‘ Sicht angehende Lehrkräfte auf die Interpunktion und ihre Vermittlung einnehmen und wie die Studierenden diese Sicht versprachlichen, stellen aus meiner Sicht lohnenswerte Fragen dar, um den allfälligen subjektiven Zugängen der angehenden Lehrkräfte auf die Spur zu kommen.

Um Perspektiven erheben zu können, ist ein gegenstandsbezogenes Interviewformat gewinnbringend. In meiner (laufenden) Dissertation habe ich sog. vignettenbasierte Interpunktionsgespräche geführt. Ausgehend von der Annahme, dass Perspektiven grundsätzlich verbalisierbar sind (vgl. Mattfeldt 2022, o. S.), und ausgehend davon, dass das Interpunktionsgespräch als diskursives und sprachreflexives Werkzeug dazu verhilft, Perspektiven sprachlich zu heben (vgl. Kozinowski 2024), legte ich den angehenden Lehrkräften eine Schüler*innentext-Vignette und zwei Lehrmaterialien-Vignetten vor (vgl. Benz 2020 zur theoretischen Fundierung von Vignetten). Das Sprechen über den Lerngegenstand und das Heben von Perspektiven erfolgte mithin nicht frei, sondern materialgebunden: Die Schüler*innentext-Vignette (Vig-Te) bestand aus einem Schüler*innentext der Viertklässlerin Jana aus dem Text-Sorten-Kompetenz-Korpus der Arbeitsgruppe um Augst⁵ und dem entsprechenden

5 <https://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/pohl/tsk/content/korpus.htm> (Abrufdatum am 29.06.2024).

Schreibauftrag (Verfassen einer Fantasieerzählung nach Bildimpuls). Der Text ist mit Blick auf die Wortschreibung, nicht jedoch hinsichtlich der Interpunktion orthographisch bereinigt worden – er lud mithin dazu ein, über die lernerseitige Interpunktionspraxis ins Gespräch zu kommen. Ich bat die Studierenden, sich den Text durchzulesen und mir „zu sagen, wie sie den Schülertext finden“. Dieser verbale Impuls war bewusst Alltagssprachlich und thematisch offen formuliert: Weder forderte ich von den Studierenden eine Textkorrektur (vgl. Langlotz 2017) noch lenkte ich den Fokus aktiv auf die Interpunktion. Den beiden anderen Vignetten lagen kontrastive interpunktionsdidaktische Modellierungen (Auszüge aus Sprachbüchern und Fachzeitschriften) zur Vermittlung des Kommas (VigKo) und der Anführungszeichen (VigAz) zugrunde: Im Sprachbuch wurden die Zeichen nach herkömmlichen fachlichen und fachdidaktischen Annahmen (Interpunktionskönnen als Anwendung von merksatzförmigen Regelwissen) modelliert; in der Fachzeitschrift lagen mit Lindauer & Sutter 2005 und Bredel 2005 zwei Ansätze vor, in denen die operative Erarbeitung von schriftsystematischen Regularitäten im Vordergrund steht. Die Studierenden mussten für beide Interpunktionszeichen den aus ihrer Sicht zielführenden Ansatz für dessen Vermittlung auswählen und diese Auswahl begründen.

Um Perspektiven auswerten zu können, schlage ich – in Anlehnung an Ehlich 1991 – ein empirisch-reflektierendes Verfahren vor. Es changiert kontinuierlich zwischen empirischer Einlassung auf das Datenmaterial auf der einen Seite und theoretischer Bezugnahme auf die Daten auf der anderen Seite – und dies „in einem Wechselprozess von Materialanalyse und kategorialer Reflexion“ (Ehlich 1991, 133). Die Rekonstruktion des Was in den Perspektiven erfolgt dabei über die Sichtung von Äußerungsinhalten (Propositionen). Die Rekonstruktion des Wie in den Perspektiven nimmt Aspekte der dortigen Beschreibungssprache (etwa Fachsprachlichkeit) in den Blick, die Aufschluss darüber geben, wie die Studierenden über den Lerngegenstand sprechen.

Bei der Auswertung von VigTe fällt auf, dass der Interpunktionsgebrauch im Schüler*innentext ein randständiges Thema in den Perspektiven der Studierenden darstellt. Wenn über Interpunktion gesprochen wird, dann aus unterschiedlichen Perspektiven, wie die folgenden Auszüge aus Transkripten der IgeL-Studie zeigen:

- (i) *direkt meine bewertung meine gedanken dazu sind ähm dass der text ähm ja erstmal orthographisch weitgehend korrekt geschrieben ist ähm grammatisch gibt es einige kommafehler*
- (ii) *ich finde es schwer zu lesen ähm wo stand das äh irgendwo war "er sagte" und dann waren aber keine anführungsstriche ist ja natürlich klar aber das machts n bisschen schwer da bin ich über einige stellen etwas geholpert dass ich so dachte "hü wer sagt das"*
- (iii) *was mir jetzt als erstes aufgefallen ist ähm dass nach nem komma ist ja kommt ja "dass" mit zwei "ess" und das ist ja eine der ersten regeln glaub ich die man so ungefähr lernt*

Mit der Rekonstruktion von Perspektiven erfahren wir, was die Studierenden aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht „bewegt“, welche Themen für sie im Hinblick auf den Lerngegenstand relevant sind: Während Uligama⁶ sich in (i) der Interpunktion aus schreiber- und normfixierter Perspektive nähert („weitgehend korrekt geschrieben“) und der Schreiberin „Kommafehler“ attestiert, macht Hurvi in (ii) etwas Anderes: Sie spricht aufgrund ihrer Beobachtung fehlender Anführungszeichen über ihren eigenen Leseprozess („da bin ich über einige Stellen geholpert“). Kambi beleuchtet in (iii) den Lerngegenstand am Exempel (Komma bei <dass>) weder normativ noch funktional, sondern erwerbstheoretisch („eine der ersten Regeln, die man lernt“). Mit Blick auf die Beschreibungssprache wird rasch ersichtlich, dass die drei Perspektiven sprachlich unterschiedlich geformt sind: Uligamas Perspektive ist weitgehend fachsprachlich organisiert (dort ist von „grammatisch“ und „orthographisch“ die Rede); zu fragen wäre gleichwohl, was ein Kommafehler (ein Verstoß gegen die orthographische Norm) mit Grammatik zu tun hat (vgl. Hennig 2012). Instruktiv ist auch die Beobachtung, dass Uligama mit seinem sprachlichen Aufschlag („direkt meine Bewertung“) in die Lehrer*innenrolle schlüpft – ein Zeichen professionalisierungswürdiger Absicht. Das ist bei Hurvi anders: Sie begegnet dem Text wie dem Lerngegenstand aus Leser*innensicht („ich finde es schwer zu lesen“), spricht umgangssprachlich von „Anführungsstrichen“, betont zugleich – anders als Uligama – die funktionalen Auswirkungen der Interpunktion auf das Lesen und Verstehen von Texten. Kambi realisiert sprachlich die Lerner*innenperspektive („die man so ungefähr lernt“) – mit der Fremdreferenz „man“ lässt die Studentin einen generalisierten Anderen auftreten, der die Äußerungsabsicht in normalisierender Absicht unterstreicht (vgl. Eggs 2017, 72). Aus fachdidaktischer Sicht versteht Kambi den Interpunktionserwerb als Anwendung einer (gelernten) Regelpraxis.

Bezogen auf die Auswertung der Lehrmaterial-Auswahl zum Komma (VigKo) und zu den Anführungszeichen (VigAz) lassen sich jeweils vier Typen rekonstruieren, was die Auswahlentscheidung der Lehrmaterialien betrifft. Die Typenbildung ist empirisch-reflektierend erfolgt: Die sog. Traditionsorientierten sprechen sich für die Arbeit mit dem Sprachbuch aus; die sog. Innovationsorientierten präferieren die Arbeit mit der Fachzeitschrift. Die sog. Unentschlossenen stimmen entweder für beide Angebote oder für keines der Angebote. Die sog. Vermeider positionieren sich gar nicht: Stattdessen beschreiben sie, was sie sehen. Mit Blick auf die vier Typen zeigt sich: Nicht nur die Argumente, mit denen die Studierenden ihre Auswahl rechtfertigen, sondern auch die sprachliche ‚Machart‘ in den Perspektiven unterscheiden sich entlang der o. g. Gruppen. Exemplarisch werden hier Ausschnitte aus zwei Perspektiven zur Auswahl der Komma-Materialien (VigKo) angeführt:

6 Die Namen der Studierenden sind frei erfunden.

(iv) also auf den ersten blick würd ich ja rein optisch sowieso schon zum ersten tendieren weil das einfach viel ansprechender gestaltet ist ähm ich denke es ist halt für die schüler und schülerinnen halt auch viel schöner ähm jetzt unabhängig davon dass da n bisschen farbe nochmal mit bei ist aber ähm ich weiß nicht also so diese ganze aufmachung ist halt einfach viel ansprechender

(v) beim zweiten da lernen sie ja die die verben zu erkennen und können dann mit den mit der methode das komma jedes mal also fast wie immer ähm rausfinden

Takandi gibt sich in (iv) als Sprachbuch-Fan zu verstehen („zum ersten tendieren“; die Sprachbuch-Seite war vor der Fachzeitschrift-Seite abgedruckt). Sie begründet ihre (deutliche) Tendenz mit der „Aufmachung“ des Materials; dieses sei „ansprechender“ gegenüber dem Material in der Fachzeitschrift gestaltet. Anders die Perspektive in (v): Dhido – Vertreterin des Fachzeitschriften-Ansatzes – spricht nicht über die Oberfläche des Materials, sondern über deren Tiefenstrukturen (Was lernen Schüler*innen dort?). Der Fokus der Perspektive liegt dann auch nicht auf der fachlich unspezifischen Aufmachung, sondern auf den Lerngegenständen (Verben; Komma) und allfälligen Lernprozessen („Verben zu erkennen“ und „das Komma rausfinden“). Gleichwohl Dhido nicht durchgängig fachsprachlich argumentiert (vgl. den Ausdruck „rausfinden“), zeigt sich dort ein fachlich und lerntheoretisch ausgerichteter Zugriff auf die Sichtung der Materialien. Dass Takandi das Material ausschließlich „rein optisch“ begutachtet, deutet nicht nur auf eine fachlich und fachsprachlich unausgereifte Perspektive, sondern zeigt auch deutlichen Professionalisierungsbedarf in Bezug auf die Auswahl von Lehrmaterialien an (s. weiterführend Kap. 5).

Zunächst unabhängig davon erlaubt die Auswertung von Perspektiven die Sicht wie durch ein Brennglas auf den Interpunktionsgebrauch und seine (in Lehrmaterialien abgedruckte) Vermittlung. Schon Wieland – ein Zeitgenosse Goethes – soll gesagt haben, Religion und Interpunktion seien Privatsache. Die Rekonstruktion von Perspektiven könnte dazu beitragen, die subjektiven Zugänge angehender Lehrkräfte, zumindest jene zur Interpunktion, aus ihrer vermeintlichen Geheimwelt zu heben.

5 Zusammenfassung und hochschuldidaktischer Ausblick

Im vorliegenden Beitrag haben wir drei Konstrukte in den Ring fachdidaktischer Professionsforschung geworfen, mit denen sich subjektive Zugänge von (künftigen) Lehrkräften zur Rechtschreibung und Rechtschreibdidaktik begrifflich erfassen und empirisch erheben lassen.

Mit Blick auf die drei Beiträge zeigt sich eine Gemeinsamkeit: Es geht bei der Rekonstruktion subjektiver Zugänge zuvorderst nicht darum, was die Studierenden bzw. die Lehrkräfte (nicht) wissen oder (nicht) können, sondern primär darum,

was sie mit der Orthographie als Lerngegenstand (sprachlich) machen, welche fachlichen und lerntheoretischen Konzepte sie anbieten, wie sie über Orthographieunterricht und die dortigen (gegebenen) Widersprüche fachlichen Lehrens und Lernens sprechen. Die Rekonstruktion von subjektiven Zugriffen entspricht dann folglich auch keiner normativen Setzung, sondern einer am empirischen Material ausgerichteten Beschreibung, wie und in welcher Form Deutungsmuster, Überzeugungen, Perspektiven vorliegen.

Durch das Konstrukt der Deutungsmuster (Kap. 2) wird eine überindividuelle Rekonstruktion subjektiver Zugänge ausgebildeter Lehrkräfte auf Orthographie und Orthographiedidaktik verfolgt. Rechtschreibunterricht wird im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext betrachtet; herausgearbeitet werden die dort zu Tage tretenden Antinomien, die von den Lehrkräften wahrgenommen und bearbeitet werden (müssen). Bei der Rekonstruktion von Überzeugungen (Kap. 3) und Perspektiven (Kap. 4) werden subjektive Zugänge von angehenden Lehrkräften wesentlich am Individuum ausgerichtet. So wird erhoben, welche individuellen Überzeugungen und Perspektiven zur Wortschreibung bzw. zur Interpunktion vorliegen und wie die Lerngegenstände dort (sprachlich) modelliert werden; im Anschluss daran wird vergleichend nach überindividuellen Strukturen in den subjektiven Zugängen gefragt.

Mit Blick auf die Erhebung der Konstrukte werden Parallelen in der Wahl der Erhebungsmethode sichtbar: In allen drei Fällen wurden leitfaden- oder materialbasierte Interviews geführt. Interviewverfahren wie die hier skizzierten scheinen in unseren Augen bestens geeignet, um subjektive Zugänge auf den Lerngegenstand erheben zu können. Den entscheidenden Vorteil von Interviewverfahren (etwa gegenüber dem Einsatz von standardisierten Fragebogen) sehen wir im diskursiven Potential der Erhebungsmethode in Abhängigkeit von den untersuchten Konstrukten.

In Bezug auf die Auswertung der Daten lässt sich Folgendes festhalten: Zur Herausarbeitung der gesellschaftlichen und institutionellen Beziehung von Lehrkräften zur Orthographie und zum Orthographieunterricht in Form von kollektiven, z. T. konkurrierenden Deutungsmustern wurde hier die Deutungsmusteranalyse vorgeschlagen. Für die Auswertung von Überzeugungen und Perspektiven schätzen wir inhaltsanalytische bzw. empirisch-reflektierende Verfahren als gewinnbringend ein: Sie ermöglichen nicht nur die analytische Beschreibung von Äußerungsinhalten, sondern auch die Rekonstruktion der Beschreibungssprache, die wichtige Rückschlüsse auf fachliche und lerntheoretische Überzeugungen bzw. Perspektiven liefern kann. Unabhängig davon, dass die Wahl der Auswertungsmethode den Auswertungsfokus festlegt (und vice versa), lässt sich hier zusammenfassen, was die (Teil-)Ergebnisse unserer Projekte zeigen: Die materialnahe Rekonstruktion von Deutungsmustern, Überzeugungen, Perspektiven ermöglicht Einsichten in die verschiedenen Denk- und Handlungsmuster angehender und

ausgebildeter Lehrkräfte. Davon ausgehend lassen sich Anregungen und Impulse für die orthographiedidaktische Lehrer*innenbildung formulieren. Sie seien hier in aller Kürze im hochschuldidaktischen Ausblick des Beitrags angesprochen: Unser Eindruck ist, dass subjektive Zugänge von (angehenden) Lehrer*innen zur Orthographie bislang nur wenig Berücksichtigung in der fachdidaktischen Lehrer*innenbildung finden. Sie werden dann zumeist als Aufhänger genommen, das Nicht-Wissen von Lehrpersonen zu akzentuieren und Handlungsbedarf zu signalisieren (vgl. Krafft 2019). Dieser defizitorientierten Sichtweise auf Professionalisierungsbedarfe wollen wir eine handlungsorientierte Perspektive gegenüberstellen: Wissen wir mehr darüber, was (angehende) Lehrkräfte mit der Orthographie als Lerngegenstand (sprachlich) *machen* und wie sie diesen von ihrem Standpunkt aus perspektivieren, können entsprechende Angebote zur Professionalisierung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen entwickelt werden. Scherf (2020) und Rautenberg (2020) skizzieren hochschuldidaktische Professionalisierungskonzepte, die den Aspekt der transformativen Bearbeitung von subjektiven Zugängen im Zusammenhang mit dem Erwerb praxisrelevanten Wissens stark machen: „Einige unserer Wissensangebote rütteln an bereits ausgebildeten subjektiven Theorien (u. a. schulischen Ursprungs), die als weit verbreitet gelten dürften“ (Scherf 2020, 17). Die reflexive Auseinandersetzung mit diesen subjektiven Zugängen und den diskursiven Umgang mit Wissensangeboten sieht Scherf als wesentliche Bedingungen von (erfolgreicher) Professionalisierung an (vgl. ebd., 21). Rautenberg geht davon aus, dass Studierende mit fachlichen, etwa schulisch geprägten Fehlkonzepten (*misconception*) ihr Studium antreten, die in Diskrepanz zu wissenschaftlichen und fachlich plausiblen Konzepten stehen. Sie plädiert für den Anstoß eines Konzeptwechsels (*conceptual change*), der „eine Gegenüberstellung und das Aufzeigen von Diskrepanzen zwischen beiden [Konzepten] erforderlich“ (Rautenberg 2020, 32) macht. Dafür böten sich Formen fachdidaktischer Fallarbeit (vgl. auch Bredel & Pieper 2021) an:

„Wenn dann noch Gelegenheit geboten wird, in Seminaren exemplarische Unterrichtssetzungen bspw. anhand von Unterrichtstranskripten und Videovignetten zu analysieren und zu reflektieren, konkretes Unterrichtsmaterial nach wissenschaftlichen Kriterien auszuwerten und zu beurteilen und Unterrichtsmodelle und -materialien in der Praxis zu erproben und reflektieren, besteht Hoffnung, dass Lehramtsstudierende des Faches Deutsch fachdidaktisches Wissen als praxisrelevant erleben“ (Rautenberg 2020, 34).

In jedem Fall scheint aus unserer Sicht ein Weiterdenken an der Erhebung subjektiver Zugänge in der orthographiedidaktischen Professionalisierungsforschung (und an deren hochschuldidaktischer Bearbeitung) lohnenswert – unabhängig davon, ob diese mit *Überzeugungen*, *Deutungsmustern* oder *Perspektiven* überschrieben sind.

Literatur

- Bachmann, M., Geyer, S. & Müller, A. (2020): Und darum geht es ja auch... zu wissen, wie Sprache funktioniert. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: M. Langlotz (Hrsg.): Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 187-211.
- Bangel, M., Müller, A. & Schröder, E. (2018): Orthographie und Interpunktion. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. B. 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 287-302.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Benz, J. (2020): Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In: M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.): Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim u. a.: Beltz, 12-26.
- Betzel, D. (2019): Rechtschreibung. In: C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion (Pädagogik). Weinheim u. a.: Beltz, 402-420.
- Bögelein, N. & Vetter, N. (2018): Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In: N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.): Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlagsgesellschaft, 12-38.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 8, 164-177.
- Bredel, U. (2005): Spricht wer – Wer spricht? Die Anführungszeichen bei der direkten Rede. In: Praxis Deutsch, Jg. 2005, H. 191, 20-27.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021): Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65-88.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 22, H. 3, 193-206.
- Eggs, F. (2017): „Darf *man* fragen, wie alt Sie eigentlich sind?“ – Zu einigen ungewöhnlichen Formen der Selbst- und Fremdreferenz und ihren Funktionen. In: Y. Ekinci, E. Montanari & L. Selmani (Hrsg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, 67-81.
- Ehlich, K. (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: D. Flader (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, 127-143.
- Fay, J. (2021): Diskussionspapier in der AG SchriftSPRACHHerwerb am 12.03.2021. Rechtschreibfähigkeit als Mittel gesellschaftlicher Distinktion – Für mehr Reflexion und Position in der sprachdidaktischen Wissenschaft! SDD, 12.03.2021.
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019): Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22, H. 2, 411-433.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012): Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris (Hrsg.): APA educational psychology handbook. Vol. 2, Bd. 2. 1st ed (Online-Ausg.). Washington, D.C.: American Psychological Association (APA handbooks in psychology), 471-499.

- Helsper, W. (1996): Antinomie des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, 521-569.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim u. a.: Juventa-Verl., 142-177.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturalistischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 10, H. 4, 567-579.
- Hennig, M. (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: S. Günther, W. Imo, D. Meer & J. G. Schneider (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin u. a.: De Gruyter, 121-148.
- Hochstadt, C. & Olsen, R. (2016): Zur Kommamarkierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommata‘. In: O. Ralph, C. Hochstadt & S. Colombo-Scheffold (Hrsg.): *Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück Verlag, 158-176.
- Hoffmann, M. (2018): Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen: Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In: N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.): *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlagsgesellschaft, 204-225.
- Jagemann, S. (2019): *Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden*. Thema Sprache: Wissenschaft für den Unterricht (Bd. 30). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kozinowski, J. (2024): Das Interpunktionsgespräch als Werkzeug für die Forschung und den Unterricht in Schule und Hochschule – eine begriffliche Konturierung. In: M. Langlotz, M. Fürstenberg & J. Romstadt (Hrsg.): *Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktion. Fehler, Korrektur, Reflexion (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 39)*. Bielefeld: Schneider bei wbv, 29-47.
- Krafft, A. (2019): „Das hab ich im Gefühl ...“ Orthographisches Wissen und Können an Schule und Hochschule am Beispiel des Kommas. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 71, H. 4, 57-67.
- Langlotz, M. (2017): Interpunktionskorrekturen in Schülertexten. In: K. George, M. Langlotz, U. Milevski & K. Siedschlag (Hrsg.): *Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und linguistische Perspektiven*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 125-156.
- Lessing-Satari, M. (2018): Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht. Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. In: *Leseräume*, H. 5, 1-22.
- Lindauer, T. & Sutter, E. (2005): Könige, Königreiche und Kommaeregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 2005, H. 191, 28-39.
- Lüders, C. (1991): Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 377-408.
- Magirus, M. (2020): *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie*. Berlin: J. B. Metzler.
- Mattfeldt, A. (2022): Perspektive. In: S. J. Schierholz (Hrsg.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*, Berlin. Verfügbar unter: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id59fca713-edf3-4698-9f3e-b15368a57f20/html. (Abrufdatum: 15.07.2024).

- Meuser, M. (2018): Deutungsmusteranalyse. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage (UTB). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 38-41.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2018): Experteninterviews. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage (UTB). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 76-78.
- Overmann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, H. 1, 25-81.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, H. 4, 415-421.
- Pauling, S. (2021): Deutungsmuster als Heuristik der Verhältnisbestimmung von Schulentwicklungs- und Professionalisierungstheorie. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 113-135.
- Platz, C. & Schetsche, M. (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: Sozialer Sinn, H. 3, 511-536.
- Rautenberg, I. (2020): Reflexion statt Rezepte. In: Didaktik Deutsch, Jg. 25, H. 48, 30-35.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 478-495.
- Riegler, S. & Weinhold, S. (2018): Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Scherf, D. (2015): Von "ich gehe in sämtlichen Fächern (...) mit Texten anders um" bis "die Zeit haben wir ja gar nicht". Vier Fallskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten. In: C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 71-87.
- Scherf, D. (2020): Rezepte sind gut – sehr gute Angebote sind besser. In: Didaktik Deutsch, Jg. 25, H. 48, 16-22.
- Schmidt, F. & Schindler, K. (2020): Aktuelle Forschung zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Eine Zwischenbilanz. In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der Deutschdidaktischen Professionsforschung. Berlin u. a.: Peter Lang, 9-26.
- Schröder, E. (2019): Der Lerngegenstand Wortschreibung aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Ullrich, C. G. (2020): Das Diskursive Interview. Methodische und methodologische Grundlagen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wieser, D. (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, D. (2020): Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In: F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. Berlin u. a.: Peter Lang, 249-264.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster u. a.: Waxmann, 299-315.
- Winkler, I. (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiprächtiger-Geppert, M., Riegler, S., Kusche, D. & Schurig, M. (2022): Überzeugungen von Primarlehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, H. 1, 169-185.

Autor*innenangaben

Ingenerf, Johanna

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechtschreibdidaktik, inklusive Didaktik, Professionsforschung
E-Mail: johanna.ingenerf@paedagogik.uni-halle.de

Janzon, Lukas

Universität Kassel/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur/Schwerpunkt Grundschule
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orthographiedidaktik, Professionelle Handlungskompetenz,
Grammatikdidaktik
E-Mail: l.janzon@uni-kassel.de

Kozinowski, Johannes

Universität Hildesheim/Institut für deutsche Sprache und Literatur
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orthographieerwerb/-didaktik, orthographiedidaktische
Lehrerbildung, Schreiben im Studium
E-Mail: kozino@uni-hildesheim.de