

Krug, Amelie; Heinzel, Friederike

Wörter sammeln. Herausforderungen des Rechtschreibens in der Unterrichtsinteraktion

Leicht, Johanna [Hrsg.]; Schreyer, Patrick [Hrsg.]; Breidenstein, Georg [Hrsg.]; Heinzel, Friederike [Hrsg.]: Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 253-271. - (Studien zu Unterrichtsinteraktion und fachlichem Lernen)



Quellenangabe/ Reference:

Krug, Amelie; Heinzel, Friederike: Wörter sammeln. Herausforderungen des Rechtschreibens in der Unterrichtsinteraktion - In: Leicht, Johanna [Hrsg.]; Schreyer, Patrick [Hrsg.]; Breidenstein, Georg [Hrsg.]; Heinzel, Friederike [Hrsg.]: Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 253-271 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343793 - DOI: 10.25656/01:34379; 10.35468/6192-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343793>

<https://doi.org/10.25656/01:34379>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Wörter sammeln

Herausforderungen des Rechtschreibens in der Unterrichtsinteraktion

Zusammenfassung

Die alltägliche Praxis des Sammelns ist auch in Schule und Unterricht allgegenwärtig. Im Rechtschreibunterricht wird auf vorgegebene Sammlungen (z. B. Grundwortschatz) zurückgegriffen und Wörter werden interaktiv gesammelt. Das Sammeln von Wörtern in der Schulklasse wird als kognitiv aktivierend bezeichnet und genutzt, um über Schreibweisen nachzudenken, diese zu erforschen und um Rechtschreibphänomene oder -strategien zu erschließen. In diesem Beitrag wird in rekonstruktiven, exemplarischen Fallanalysen herausgearbeitet, welche Akte des Wörtersammelns Lehrpersonen und Lernende im Rechtschreibunterricht vor welche Herausforderungen stellen. Es zeigt sich eine Gleichzeitigkeit und Überlappung von Offenheit und Geschlossenheit beim Wörtersammeln in der gesteuerten Unterrichtsinteraktion. Das Sammeln von Wörtern ermöglicht den Kindern das Einbringen eigener, wichtiger Wörter. Passen diese aber nicht in den geplanten Unterrichtsverlauf oder zum (fach-)didaktischen Vorhaben, werden die Beiträge zurückgewiesen. Grundlegend für das Sammeln von Wörtern in der Unterrichtsinteraktion scheinen die (vorgegebenen) Kriterien zu sein, nach denen gesammelt wird. Diese müssen für alle Beteiligten klar sein. Sie stehen zudem in einem Zusammenhang mit der folgenden Unterrichtssituation, in der mit dem Wortmaterial weitergearbeitet wird und ein bestimmtes (Rechtschreib-)Phänomen zu thematisieren ist.

Schlüsselwörter: Sammeln; Grundschulunterricht; Lernwörter; Rechtschreibung

1 Einleitung

Das Sammeln von Wörtern steht in einer germanistischen Tradition. Jacob und Wilhelm Grimm begannen 1837 ihre berühmte Wörtersammlung für das deutsche Wörterbuch, bis heute das umfangreichste der deutschen Sprache. Daneben lassen sich zahlreiche Typen von Wörtersammlungen mit spezifischen Funktionen bzw. Nutzzwecken verzeichnen.

Im Deutschunterricht der Grundschule wird nicht nur auf bestehende Wörtersammlungen zurückgegriffen, sondern es werden auch interaktiv Wörter gesammelt. Dies ermöglicht den Schüler*innen eigene (bedeutsame) Wörter in den Unterricht einzubringen. Im Rechtschreibunterricht wird das Sammeln von Wörtern genutzt, um über Schreibweisen nachzudenken und diese zu üben. Beobachtungen zeigen, dass sich Kinder an diesen Sammelaktivitäten engagiert beteiligen. Generell stellt das Sammeln von Dingen bei vielen Kindern eine beliebte Tätigkeit dar.

In diesem Beitrag wird zunächst das Sammeln als kulturelle Praxis und kindliche Tätigkeit erläutert. Bestehende Unterschiede zum Sammeln im Unterricht werden skizziert und auf das Sammeln von Wörtern als verbreitete Praxis im Rechtschreibunterricht der Grundschule eingegangen. Im Zentrum des Beitrags stehen Unterrichtsbeobachtungen zum Wörtersammeln in der Grundschule. In den empirischen Analysen geht es darum, welche Akte des Wörtersammelns Lehrpersonen und Lernende in der Unterrichtsinteraktion vor welche Herausforderungen stellen. Auch das Potential des Wörtersammelns für den Erwerb schriftsprachlicher Handlungsfähigkeit wird erörtert.

2 Sammeln als kulturelle Praxis und kindliche Tätigkeit

Die Praxis des Sammelns dokumentiert sich in unzähligen, potenziell sammelbaren Objekten, diversen Formen (bspw. als individuelle, kollektive oder institutionell geregelte, als kommerzielle und nicht kommerzielle Tätigkeit) und Beweggründen (bspw. aus praktischer Absicht, ästhetischen Motiven oder theoretischem Interesse) (Hahn, 2010). Auch in ihrer Zugänglichkeit (öffentlich/privat) unterscheiden sich Sammlungen. Und doch gibt es einen gemeinsamen Kern: „immer geht es darum, eine Mehrzahl von Gegenständen der gleichen Art, die sich oft nur in – allerdings wichtigen – Nuancen unterscheiden, in seinen Besitz zu bringen oder zu speichern“ (Hahn, 2010, S. 229). Das, was als sammelfähig eingestuft wird, ist grundsätzlich offen (Assmann, 2008), wobei zwischen akzeptierten oder positiv und (eher) negativ konnotierten Formen und Objekten des Sammelns unterschieden werden kann. Im Grunde ist das Sammeln „eine kulturelle Praxis, mit der Kommunikation von Wissen einhergeht“ (Wilde, 2015, S. 14). Vielmehr noch: auch Wissen wird gesammelt (Benjamin, 1991; Hahn, 2010). Benjamin (1991) sieht im Sammeln die „wahre

Methode, die Dinge sich gegenwärtig zu machen“, nämlich „sie in unsere(m) Raum (nicht uns in ihrem) vorzustellen“ (ebd., S. 273). Sammeln stellt eine spezifische Form von Aufmerksamkeit her, eine ordnende Fokussierung, die dadurch gleichzeitig Wertigkeit zuschreibt sowie begrenzend und ausschließend wirkt (Assmann, 2008). Sammeln kann also als eine weit verbreitete, sozial bedeutsame Kulturtechnik verstanden werden (Wilde, 2015).

Sammeln als alltägliches, vertrautes Phänomen findet in allen Lebensphasen statt, doch ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung bislang insbesondere auf das Sammeln im Erwachsenenalter gerichtet (Kremling, 2010). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive jedoch wird das Sammeln insbesondere als Phänomen der Kindheit und kindliche Tätigkeit behandelt, wobei das Sammelverhalten bislang kaum untersucht wurde (Duncker, 2021). Das kindliche Sammeln unterscheidet sich vom Sammeln im Erwachsenenalter in seinen Funktionen, im Zugang zu den Dingen oder in Bezug auf die öffentliche Beachtung.

In der Kindheit ist Sammeln als Tätigkeitsform stark verbreitet, denn „Kinder sind Sammler“*innen (Duncker, 2016, S. 61). Ihnen wird ein leidenschaftliches Bedürfnis zum Sammeln zugeschrieben (Hempel & Lüpkes, 2006). Brenne et al. (2016) definieren Sammeln als eine ästhetische Handlungsdimension, die ihren Ausgangspunkt im kindlichen Spiel hat. Was gesammelt wird, kommt keiner Anordnung nach, sondern verläuft aus eigenem Antrieb sowie interessegeleitet, wobei ästhetische Reize eine wesentliche Rolle spielen (Duncker, 2021).

Dem kindlichen Sammeln werden verschiedene Funktionen zugeschrieben. Wilde (2015, S. 65f.) nennt die identitätsbildende oder -stiftende, die ordnungsstiftende und die bildende Funktion als zentral und als „parallel wirkmächtig“. In ihrer Entwicklung setzen sich Kinder demzufolge aktiv mit ihrer Umwelt auseinander und eignen sich diese an, indem sie diverse, zumeist automatisch ablaufende Handlungen vollziehen, wobei das Sammeln viele dieser Tätigkeiten umfasst, wie: ansehen, staunen, verweilen, verwerfen, untersuchen (Kremling, 2010). In diesem Sinne wird das Sammeln als wichtige Form kindlicher Welt- oder Wirklichkeitsaneignung begriffen (Duncker, 2021; Kremling, 2010). Dabei beeinflussen sich Sammelnde, Sammlung und Umwelt wechselseitig (Kremling, 2010). Anlegen, Aufbewahren und Erweitern von Sammlungen dienen der Ausbildung von Interesse sowie „ästhetischer Erfahrung“ (Duncker 2021, S. 99). Sie haben auch eine biographische Funktion, was vor allem dadurch zum Ausdruck kommt, dass durch Sammeln Erinnerungen gepflegt werden und Kontinuität entsteht. Sammlungen können demnach Aufschluss über die (kindliche) Identität und Individualität geben (Duncker, 2016). Über Sammlungen kann zudem gesprochen und sie können präsentiert werden, was die soziale Dimension des Sammelns unterstreicht.

Eng verknüpft mit dem Sammeln ist das Finden, Ordnen und Vergleichen, denn Sammlungen bestehen aus einer Auswahl von Dingen, die in irgendeiner Weise erkundet und strukturiert werden. Es findet also eine kognitive Auseinandersetzung statt, wobei „die Suche nach geeigneten Ordnungen (...) immer auch der Distanzierung und des gedanklichen Spiels mit verschiedenen Lösungen“ (Duncker & Kremling, 2010, S. 185) bedarf. Durch Erkunden, Erproben und Analysieren von (gesammelten) Dingen entsteht zugleich Wissen, weshalb dem Sammeln auch eine didaktische Qualität bzw. pädagogische Bedeutung und ein Potential für Bildungsprozesse zugeschrieben wird (Duncker, 2021; Wilde, 2015).

3 Sammeln im Unterricht

Kindliches Sammeln „wird vorrangig in außerschulischen Erfahrungswelten praktiziert“ (Kekeritz, 2016, S. 78) und zeichnet sich durch Freiwilligkeit und individuelle Ausprägung aus. Sammeln im Unterricht wird im Unterschied dazu zu einer zu erfüllenden Aufgabe und nutzbar gemacht. Es läuft nach vorgegebenen Kriterien und zielgerichtet ab. Sammeln ist in der Grundschule allgegenwärtig und soll nach Kekeritz (2016, S. 79) hier „fruchtbar gemacht werden“, indem der Umgang mit Sammlungen „lehrreich ausgestaltet“ (Duncker, 1999, S. 77) wird. In diesem Zusammenhang wird ferner kritisch diskutiert, ob das schulische Sammeln die „Verschulung einer Leidenschaft“ (Eid, 1978) bedeutet (Kekeritz, 2016).

Auch in Schule und Unterricht wird viel und oft gesammelt: Es werden Ideen und Erfahrungen gesammelt. Es werden Vorschläge oder Ergebnisse an der Tafel gesammelt. Im Sachunterricht werden bspw. Blätter im Herbst, im Mathematikunterricht Daten, und im Deutschunterricht werden Wörter gesammelt. Außerdem bietet die Schule einen Ort, an dem sich Sammler*innen treffen und sich austauschen (Duncker, 2016) oder ihre Sammlungen ausstellen können. Dem Sammeln und Ordnen wird ein didaktisches, methodisches und pädagogisches Potential zugesprochen (Hempel & Lüpkes, 2006). Als Begründung für das Sammeln im Grundschulunterricht wird der Anspruch der Kindgemäßheit angeführt (Kekeritz, 2016) ebenso wie die Steigerung der Anschaulichkeit des Unterrichts (Duncker, 1999) und eine Erhöhung des Kompetenzerlebens von Schüler*innen (Hempel & Lüpkes, 2006).

Als didaktische Intention des Sammelns wird herausgestellt, Fähigkeiten zu erwerben, die es ermöglichen ein methodisch orientiertes „*Verständnis zur Wirklichkeit zu kultivieren*“ (Duncker, 1999, S. 79, Herv. i. O.) in dem Sinne, dass Grundschulunterricht darauf ausgerichtet wird, „Wissen zu überprüfen, es in seiner Genese zu rekonstruieren, es in Relation zu seiner perspektivischen Betrachtung zu erkennen und seinen Wert in Kontexten des Handelns und

Verstehens von Wirklichkeit zu bemessen“ (Duncker, 1999, S. 79). Welche Rolle diese allgemeindidaktischen Ansprüche in der fachdidaktischen Diskussion um das Wörtersammeln im Rechtschreibunterricht spielen, soll im Folgenden geklärt werden.

4 Wörter sammeln im Rechtschreibunterricht der Grundschule

Als Lerngegenstand in der Grundschule ist die Orthographie ein Teilaspekt des Schriftspracherwerbs. Grundschüler*innen sollen einen „soliden Zugang zu den Prinzipien der Orthographie finden, um sowohl schreibend als auch lesend schnell und effizient kommunizieren zu können“ (Ritter, 2021, S. 71). Außerdem geht es beim Rechtschreiberwerb darum, dass die Schüler*innen „über die lautliche Aneignung allmählich damit verbundene Regeln erwerben und Schreibkonventionen zunehmend situationsgerecht anwenden“ (Ritter, 2021, S. 72). Zum Thema wird der Lerngegenstand im spezifischen Rechtschreibunterricht in Deutschstunden, außerdem verbindet er sich integrativ mit anderen Lernbereichen und tritt oftmals (auch fächerübergreifend) virulent auf.

Im „traditionellen Rechtschreibunterricht“ steht das Üben von so bezeichneten wichtigen und häufig schriftsprachlich gebrauchten Wörtern „im Mittelpunkt“ (Ritter, 2021, S. 87). Eine Sammlung dieser Wörter stellt der Grundwortschatz dar, der aktuell wieder „in den Lehrplänen und Bildungsstandards mehrerer Bundesländer“ (Merten, 2022, S. 84) auftaucht. Wird dieser Wortschatz im Rechtschreibunterricht herangezogen, dann wird auf eine vorgegebene Sammlung von Wörtern zurückgegriffen. Unumstritten ist, dass das Üben einzelner Wörter die Richtigschreibung fördert (Blumenthal & Blumenthal, 2020; Brinkmann & Brügelmann, 2014). Im Fachdiskurs steht die Auswahl und Vorgabe des Wortmaterials (Brinkmann & Brügelmann, 2014; Merten, 2022) in der Kritik. Plädiert wird dafür, dass (zumindest) neben einer empirisch begründeten Wortauswahl nach Verwendungshäufigkeit und Modellcharakter auch Interessen und Spracherfahrungen der Schüler*innen berücksichtigt werden (Blumenthal & Blumenthal, 2020). Das heißt, den Übungswortschatz mit besonders fehlerträchtigen Wörtern, Klassenwörtern und insbesondere persönlich bedeutsamen Wörtern zu ergänzen (Blumenthal & Blumenthal, 2020, S. 292), was die „neu konzipierten Grundwortschätze“ (Merten, 2022, S. 93) bereits annähernd vorsehen, oder den „Übungswortschatz von den Kindern individuell bestimmen zu lassen“ (Brinkmann & Brügelmann, 2014, S. 16).

Neben dem Zurückgreifen auf vorgegebene Sammlungen werden im Rechtschreibunterricht an diversen Stellen und auf unterschiedliche Art und Weise Wörter (interaktiv) gesammelt: als Beispiele für Wortfamilien oder Wortarten, Wörter mit gleichen Anlauten, zu einem orthographischen Phänomen

oder als Vorschläge für ‚das Wort des Tages‘. Die Wörter werden an der Tafel, auf Plakaten, im Heft oder bspw. in Lernwörterkästchen festgehalten, ihre Schreibweise geübt und ggf. durch weitere Übungen ergänzt. Die gesammelten Wörter können verglichen, strukturiert und hinsichtlich ihrer Schreibung systematisiert werden, um Rechtschreibmuster, Regelmäßigkeiten oder Auffälliges zu entdecken. Das Sammeln von Wörtern wird als kognitiv aktivierend bezeichnet und in diesem Sinne im Unterricht genutzt, um über Schreibweisen nachzudenken oder diese zu erforschen und um Rechtschreibphänomene oder -strategien zu erschließen (Bartnitzky, 2016; Hanisch, 2018). Dieses Vorgehen nimmt in der Orthographiedidaktik einen prominenten Platz ein bzw. wird „häufig beschrieben“ (Hanisch, 2018, S. 158). Unter anderem bildet es in Brinkmanns (2000) „Vier-Säulen-Modell des Rechtschreibunterrichts“ eine der Säulen. Demzufolge zeichnet einen umfassenden Rechtschreibunterricht aus: (1.) „Freies Schreiben eigener Texte“, (2.) „(Vor-)Lesen von Büchern und Texten“, (3.) „Gemeinsame Arbeitsformen und Hilfen zum richtigen Schreiben kennen lernen“ und (4.) „Sammeln, Sortieren und Üben – Arbeiten mit (vorstrukturiertem) Wortmaterial“ (Brinkmann, 2000, S. 60).

Auch in Beobachtungen des Deutschunterrichts in der Grundschule zeigt sich, dass die Praxis des Wörtersammelns weit verbreitet ist, bisher allerdings noch nicht explizit in den Blick genommen wurde. Nach Riegler et al. (2020, S. 51f.) sind allgemein „empirische Auskünfte zum faktisch stattfindenden Rechtschreibunterricht in der Primarstufe [...] rar.“

5 Empirische Exploration zum Wörtersammeln in der Unterrichtsinteraktion

Die folgenden exemplarischen Fallanalysen greifen auf drei Protokolle (auf der Grundlage von Feldnotizen und teilweise auch Audioaufzeichnungen) aus dem Unterrichtsalltag von zwei Klassen an zwei verschiedenen Grundschulen zurück, die im Rahmen eines Promotionsprojekts des DFG-Graduiertenkollegs „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht“ mittels einer ethnografischen Forschungsstrategie zum Rechtschreibunterricht erhoben wurden. Die Teilnehmende Beobachtung wurde in einer der beiden Schulen (Szene 1) in zwei Beobachtungsphasen über je einen Monat in einer jahrgangsgemischten Klasse (1/2) durchgeführt. In der anderen Schule (Szene 2 und 3) fanden zwei Beobachtungsphasen von je drei Monaten im zweiten und dritten Schuljahr der gleichen Lerngruppe statt. Es geht in den Analysen darum, die Szenen rekonstruktiv zu erschließen und einen ersten explorativen Blick auf Herausforderungen des Wörtersammelns in der Unterrichtsinteraktion zu werfen. Welche Aspekte des Wörtersammelns stellen die Lehrperson und die Lernenden vor welche Herausforderung(en)? Kurz soll auch darauf

eingegangen werden, welches Potential dem Sammeln von Wörtern im Recht-schreibunterricht bzw. für das Rechtschreiblernen zugeschrieben wird.

Szene 1: Lieblingstuwörter sammeln

Lin: Wir sammeln jetzt also eure Lieblingstuwörter. Und, ein oder zwei werde ich gleich hier anschreiben. Bei anderen sage ich vielleicht, tolles Wort, aber brauche ich jetzt hier nicht. Weil wir wollen jetzt ein- etwas Neues noch dazu nehmen. Selina, dein Lieblingstuwort?

Selina: Spielen.

Lin: Okay. Ist ein schönes Wort, können wir aber grade nicht gebrauchen. [Jasper: Hä?] Ähm, Sarah.

Sarah: Musik.

Lin: Ah Musik ist.

Sarah: Ähm ich meinte, ähm singen.

Lin: J-, auch ein tolles Wort. Können wir grad nicht gebrauchen. [jemand lacht] Nachher könnt ihr auch rauskriegen, warum wir's nicht gebrauchen können.

Vorgeschlagen wird noch „lachen“, ebenfalls ein „tolles Wort“, das gerade nicht gebraucht wird. Die Schüler*innen finden es immer lustiger, dass die Lehrerin die Wörter ablehnt. Die nächsten zwei Beiträge wiederholen bereits genannte Verben. Die Lehrerin reagiert mit „ist das Gleiche“ und „hatten wir gerade“. Dann schlägt Niel „laufen“ vor.

Lin: Ja, das können wir mal nehmen.

Einige Schüler*innen machen ein stöhnend bedauerndes „oa“ Geräusch.

Mia: Niel hat's rausgefunden.

Frau Linz wendet sich zur Tafel und sagt, „gehen wir mal die Personen durch“. Sie schreibt (ich) „laufe“ an. Bei (du) „läufst“ stoppt sie und sagt, dass es mehrere Möglichkeiten gibt das Wort zu schreiben. Thematisiert wird das <äu> und <eu>. Anschließend schlägt die Lehrerin selbst das Wort „lesen“ vor. Auch dieses wird konjugiert und an die Tafel geschrieben. Sie sprechen über den veränderten Wortstamm, das <ie> und die Wortendungen.

Die Antwortmöglichkeiten der Schüler*innen sind einerseits breit bzgl. einer Vielzahl an Verben, die genannt und in die kollektive Sammlung beliebter Verben eingebracht werden können. Andererseits sind sie begrenzt durch die vorgegebenen Kriterien der Lehrkraft. Die Bezeichnung „Lieblings-“ deutet darauf hin, dass die Schüler*innen jeweils nur ein Wort nennen können, das darüber hinaus ein Selbstenthüllungsmoment enthält. Fraglich ist, durch was sich ein „Lieblingstuwort“ auszeichnet, aber das dürfen die Kinder entscheiden, bzw. bleibt es den Schüler*innen überlassen. Diejenigen, die drangenommen werden, nennen je eine beliebte kindliche Tätigkeit, die durch das Lob oder den Tafelanschrieb der Lehrkraft als *angemessen* markiert werden,

auch wenn die ersten Vorschläge gleichzeitig zurückgewiesen werden (Buttlar, 2019). Offen bzw. geheim bleibt, was das eigentliche Ziel der Aufgabe ist. Neben der Ankündigung – „Weil wir wollen jetzt ein- etwas Neues noch dazu nehmen“ – gibt die Lehrerin bekannt, dass es Verben gibt, die für das Folgende nicht gebraucht werden oder nicht geeignet sind. Es werden also bestimmte Wörter gesucht, die für ihren Unterrichtsplan in dem Sinne nützlich sind, dass sie als Beispiel dienen können. Für die Kinder bleibt die Intention der Lehrperson allerdings verborgen. Sonderstatus erhalten bestimmte Wörter zudem dadurch, dass die Lehrerin ankündigt „ein oder zwei“ an die Tafel zu schreiben. Die anderen Wörter werden mündlich gesammelt und gleichzeitig zurückgewiesen, wobei die Lehrerin die Kinder im Voraus gleichsam beschwichtigt, indem sie sie auf die Zurückweisung vorbereitet. Damit wird die so gerahmte Sammelaufgabe zu einer Rateaufgabe mit passenden Lösungen. Hatte sie vorher noch in „wir“-Form gesprochen, ändert sie die Person nun in ein „ich“ („werde ich gleich hier anschreiben“; „brauche ich jetzt hier nicht“). Dadurch wird betont, wer hier die Deutungshoheit hat. Durch das – „gleich hier anschreiben“ – wird zudem eine zeitliche Begrenzung des Sammelns transportiert. Zum Thema werden im weiteren Verlauf (starke) Verben, die bei der (unregelmäßigen) Konjugation einen Vokalwechsel im Wortstamm in der zweiten und dritten Person (Singular, Präsens) aufweisen, wie bei den Verben „laufen“ und „lesen“. Dabei überschneiden sich Grammatikunterricht (Konjugation von Verben) und Rechtschreibunterricht (Zerlegung eines flektierten Verbs in Stamm und Endung, Ableitung der Schreibung von <äu>; <ie>-Schreibung) (Blatt & Jarsinski, 2009). Eine präzise Benennung der Aufgabenstellung und das Nutzen von Fachbegriffen wird von der Lehrerin vermieden (Ausnahme: Wortstamm).

Durch das Sammeln von Wortvorschlägen eröffnet die Lehrerin für alle die Möglichkeit ein eigenes, wichtiges Wort einzubringen. Wörter erweisen sich hier als potentiell sammelbare Objekte, wobei gleichzeitig der Kontext einen Einfluss auf die Auswahl hat. Dabei ergibt sich für die Schüler*innen – auch mit Blick auf die Bewertung ihrer Beiträge durch die Lehrperson – sowohl die Herausforderung inhaltlich richtig zu antworten als auch bereits Genanntes nicht zu wiederholen. Für die Lehrperson besteht ein Handlungsproblem darin, mit den Wörtern, die vorgeschlagen werden, umzugehen. Das löst die Lehrperson, indem sie die Unterrichtsinteraktion steuert und unpassende Wortvorschläge zurückweist. Dies wird für die Schüler*innen zu einem unterhaltsamen Ratespiel, wenngleich nicht alle Schüler*innen ihr Lieblingstwort nennen können. Was geschehen wäre, wenn das erste Wort (oder kein Wort) passend gewesen wäre, lässt sich nicht beantworten, stellt aber eine potentielle Herausforderung für die Lehrperson dar, die mit dem Sammeln von Wortvorschlägen in dieser Weise einhergeht.

Reduziert auf das Finden einer Lösung wird der Sammelvorgang nach Niels Beitrag – „laufen“ – abgeschlossen, was darüber hinaus auch durch Emmas Aussage – „Niel hat's rausgefunden“ – betont wird. Mit – „ja, das können wir mal nehmen“ – signalisiert die Lehrerin, dass das Ratespiel nun beendet ist, denn sie kann das Wort für das, was sie vorhat, nutzen. Das gefundene Wort wird nun nicht mehr als schönes oder tolles Wort bezeichnet, aber an die Tafel geschrieben und damit für den weiteren Unterrichtsverlauf als bedeutsam markiert. Die anschließende Aufgabenstellung bezieht sich zwar auf das vorgeschlagene Wort, eröffnet aber keine weiteren Tätigkeitsformen, die mit dem Sammeln in Verbindung stehen. Aspekte wie Analysieren, Sortieren oder Strukturieren sind aufseiten der Schüler*innen nicht erkennbar und auch von der Lehrerin nicht vorgesehen. Im Anschluss ermöglicht die Lehrerin keinen weiteren Sammelvorgang, sondern schlägt das nächste Wort selbst vor.

Szene 2: Verben sammeln

Die Lehrerin (Frau Janke) hat die Rechtschreibtests (Hamburger Schreibprobe) der Schüler*innen kontrolliert. Sie erklärt, dass sich „Fehler eingeschlichen“ haben und begründet damit, dass sie nun Verben sammelt. Sie nimmt Fred dran, der „rennen“ vorschlägt. Anschließend sollen sich die Schüler*innen gegenseitig aufrufen. Sie überlegen meist einige Zeit, wen sie als nächstes drannehmen. Dabei wird ein Kind ausgewählt, das sich meldet und vom jeweils anderen Geschlecht ist. Einige überlegen kurz, andere nicht und nennen ein Verb. Frau Janke reagiert mit einem zustimmenden „mhm“ und schreibt alle Verben an die Tafel.

Janke: Nimmst du ein anderes Kind dran?

Fred: Ähm, Anja.

Anja: Ähm. Springen.

Janke: Mhm.

Anja: Hm, wen nehm ich? Kristof.

Krist.: Anfassen.

Janke: Mhm.

Krist.: Hm. (-) Louisa.

Louisa: Lachen.

Janke: Mhm.

Louisa: Julian.

Julian: Boxen. (-) Ähm. Anna.

Anna: Werfen. (-) Ähm. Christian.

Christ.: Schwimmen. (-) Klara.

Klara: Ähm. (-) Ähm. (-) Fangen. (-) Julius.

Julius: Schlittschuhlaufen.

- Janke: Was ist da. Ja. Ein zusammengesetztes Verb aus einem Nomen und aus einem Verb. Mir reicht das einzelne Verb.
- Julius: Okay.
- Janke: Was wär?
- Julius: Turnen.
- Janke: Bitte?
- Julius: Turnen.
- Janke: Turnen. Aber. (-) Bei Schlittschuhlaufen, wo ist da das Verb?
- Julius: Laufen.
- Janke: Danke. Danke schön. Das reicht mir schon.

Frau Janke sagt, dass es einen „kleinen Trick“ gibt, um die Bedeutung der Wörter zu ändern, der darin besteht, eine Vorsilbe zu nehmen. Sie schreibt „ver“ an die linke Seite der Tafel und „vor“ an die rechte Seite und weist darauf hin, dass es nicht bei allen Wörtern möglich ist. Im Folgenden testen die Kinder, ob die Vorsilben vor die gesammelten Verben passen, und die Lehrerin schreibt die Wörter an die Tafel. Bei „lachen“ ist sie selbst irritiert. Sie schreibt „vorlachen“ und „verlachen“ an die Tafel und sagt, dass es ihr bei manchen Wörtern auch schwerfällt. Sie spricht noch an, dass die Kinder viele „Verben der Bewegung“ genannt haben und dass es noch viel mehr Verben gibt, „wo auch diese <ver-> und <vor-> Silbe nicht passt. Aber ihr habt viele passende Wörter gefunden“.

Ausgangspunkt hier sind fehleranfällige Wortschreibweisen. Wie in Szene 1 wird nicht mit einem vorgegebenen Wortmaterial gearbeitet, sondern die Schüler*innen werden einbezogen, indem sie Wörter vorschlagen können. Aufseiten der Schüler*innen wird die Auswahl des nächsten sprechenden Kindes als Handlungsproblem deutlich (siehe Heinzel, 2016). Das Drannehmen läuft ohne (erneute) Erklärung der Lehrperson nach einem den Schüler*innen bekannten Schema ab. Dennoch dauert das Auswählen einer Person länger als ein Verb zu nennen. Damit ergibt sich eine situativ-interaktive Herausforderung, die das Sammeln passender Wörter für das Rechtschreiblernen erschwert.

Genannt werden, wie in Szene 1, beliebte kindliche Tätigkeiten, die in dieser Szene nicht als „schöne“ Wörter bewertet werden, weder von der Lehrerin noch von den Kindern. Fraglich ist, ob oder inwiefern das erstgenannte Wort die restlichen Vorschläge beeinflusst. Durch ein bestätigendes „mhm“ werden die Wörter von der Lehrkraft als angemessen konstituiert (Buttlar, 2019). Jedes vorgeschlagene Wort wird zudem von der Lehrerin an die Tafel geschrieben, für alle sichtbar gemacht und für den weiteren Unterrichtsverlauf akzeptiert. Es entsteht der Eindruck einer Gleichrangigkeit der vorgeschlagenen Wörter. Kein Wort wird zurückgewiesen. Mit Ausnahme des Worts „Schlittschuhlaufen“. Hier bekommt der Schüler die Möglichkeit seinen Beitrag zu reparieren

(Buttlar, 2019), indem das zusammengesetzte Wort aus Nomen und Verb in seine Bestandteile zerlegt und „laufen“ angeschrieben wird, um so dem Kriterium der Sammlung zu entsprechen.

Wie in Szene 1 entscheidet die Lehrerin, wann der Vorgang des Sammelns abgeschlossen ist, allerdings scheint in dieser Szene die Quantität der Wortauswahl entscheidend zu sein. Auch hier besteht das Handlungsproblem für die Lehrerin darin, mit der Wortauswahl umzugehen, die die Schüler*innen zur Verfügung gestellt haben. Dies wird durch die Vorgabe eines weiteren Kriteriums für die Sammlung gelöst. Die bereits gesammelten Wörter zur Wortart Verben dienen nun als Grundlage für eine Spezifizierung der Sammlung. Die Schüler*innen überprüfen, ob die Verben um die Vorsilben <ver-> und <vor-> ergänzt werden können. Daraufhin werden die Wörter neu ein- bzw. aussortiert. Bei dem Wort „lachen“ zeigt die Lehrerin selbst Unsicherheit, zu der es mit vorbereitetem Wortmaterial wohl nicht gekommen wäre.

Zum Thema wird die, zunächst als Problem markierte, v-Schreibung. Dazu wird ein Rechtschreibmuster bearbeitet, denn bei der Verschriftung der Vorsilben (ver-/vor-) wird vorne immer der Buchstabe <v> verwendet (Bartnitzky, 2013; Bredel & Pieper, 2021). Dazwischen ergänzt die Lehrerin die Bearbeitung der v-Schreibung um eine sprachreflektierende Aufgabe. Die Schüler*innen sollen überlegen, inwiefern sich die Bedeutungen der gesammelten Wörter durch die Vorsilben ändern. Hier überschneiden sich Wortschatzarbeit, Grammatik- und Rechtschreibunterricht.

Szene 3: Was gehört (nicht) in den Koffer?

Frau Janke setzt sich auf einen Hocker vor die Klasse. Sie öffnet einen Koffer und legt ihn auf den Boden rechts neben sich. In der Hand hält sie mehrere Zettel, auf denen jeweils ein Wort steht. Sie sagt, dass sie bestimmte Wörter dabei hat, die sie dann ohne weitere Erläuterung zuzuordnen beginnt.

Janke: Frei, gehört nicht in den Koffer. Zaun, gehört auch nicht in den Koffer. Tanne, gehört in den Koffer. Wiegen, gehört nicht in den Koffer. Zimmer, gehört in den Koffer. Glas, gehört nicht in den Koffer. Wolle, ja. Tag, gehört nicht in den Koffer. Wippe, gehört in den Koffer.

Sie legt die Zettel mit den Wörtern, die in den Koffer gehören in den Koffer, die anderen legt sie auf den Boden vor sich ab. Zwischen jedem neuen Wort und bevor sie die Lösung sagt, macht sie eine Sprechpause. Währenddessen melden sich immer mehr Schüler*innen.

Janke: Raum, gehört nicht in den Koffer. Lecken gehört in den Koffer. Schauen.

Sie sieht durch den Raum. Bei Anna verweilt ihr Blick, sie nimmt sie dran. Anna sagt, „gehört nicht in den Koffer.“ Ohne etwas zu sagen, legt die Lehrerin den Zettel vor sich auf den Boden und nennt das nächste Wort, „Decke“. „Vielleicht beides“, sagt der

Junge, der drangenommen wurde. „Nein“, sagt die Lehrerin und nimmt ein anderes Kind dran: „Gehört in den Koffer“. Ohne Kommentar legt sie den Zettel in den Koffer und nennt das nächste Wort, „gehen“. Christian wird drangenommen und sagt: „Gehört nicht in den Koffer“. Die Lehrerin legt den Zettel vor sich auf den Boden. Die nächsten Wörter sind „Kette“, „Theater“, „Klasse“ und „Wal“. Sie werden richtig zugeordnet und dann von der Lehrerin ohne Kommentar an die jeweilige Stelle abgelegt. „Platz“ ist das nächste Wort. Franz meldet sich und wird drangenommen. „Gehört nicht in den Koffer“, sagt er. „Doch“, sagt die Lehrerin, „Platz gehört in den Koffer“. Gleich darauf sagt sie: „Kater“. Das Wort wird richtig zugeordnet. Das letzte Wort ist „Katze“. Joshua wird drangenommen und sagt: „Gehört in den Koffer“.

Im Folgenden geht es dann darum zu klären, welche Wörter in den Koffer gehören und warum. Dazu schreibt die Lehrerin die Wörter an die Tafel. Anschließend soll eine Regel formuliert werden. Dann fordert sie die Schüler*innen auf Reimwörter zu den Wörtern an der Tafel zu bilden. Diese werden auch angeschrieben. Als ein Schüler als Reimwort auf „Zimmer“ „Schimmer“ vorschlägt, sagt die Lehrerin begeistert: „Oh, schönes Wort.“

Das Wortmaterial wird zunächst von der Lehrperson vorgegeben. Anders als in den Szenen 1 und 2 ergibt sich an dieser Stelle nicht die Herausforderung, mit den Vorschlägen der Kinder umzugehen, sondern das mitgebrachte (orthographische) Material wird zum Fall, den es für die Schüler*innen zu lösen gilt (Bredel & Pieper, 2021). Die Lehrerin stellt keine Frage und erläutert die Aufgabenstellung nicht. Der Zugzwang, auf den die Schüler*innen reagieren sollen, wird durch symbolische Darstellung und Wiederholung im Ablauf initiiert. Die Lehrperson ist dabei auf die Aufmerksamkeit der Schüler*innen angewiesen. Zur Herausforderung für die Schüler*innen wird einerseits zu erfassen, worauf die Lehrperson hinauswill, und andererseits durch das Hören der Wörter sowie die vorgegebene Zuordnung zu erkennen, nach welchem Merkmal die Wörter sortiert werden. Hier wird zum *Rätsel*, welches Kriterium der Sammlung zugrunde liegt, also welche Norm bzw. Regelmäßigkeit die Schreibweise der Wörter aufweist.

Das Sortieren der Wörter durch die Lehrperson löst die Meldungen der Schüler*innen aus. Zudem bietet das Arrangement das Potential, die Schüler*innen kognitiv (im Sinne des Schrifterwerbs) zu aktivieren (Bredel & Pieper, 2021). Die Lehrkraft präsentiert elf Wörter, wovon sie fünf in den Koffer legt und sechs als unpassende Wörter aussortiert, bevor sie „schauen“ vorliest und eine Schülerin drannimmt. Diese ordnet das Wort richtig zu. Die Interaktion wird dadurch nicht beendet, sondern der Ablauf der Zuordnung wird fortgesetzt. Allerdings ruft die Lehrerin dazu nun Schüler*innen auf. Auffällig ist, dass sie den Ablauf ansonsten nicht weiter unterbricht oder abändert bspw. durch Loben. Sie zeigt kaum eine Reaktion auf die Zuordnungen der Schüler*innen. Stumm legt sie die Zettel an die passende Stelle ab. Einzig bei falscher Zuordnung reagiert sie, allerdings dennoch kurz. Die drangenom-

menen Schüler*innen übernehmen den beobachteten Ablauf, indem sie die Formulierung der Lehrerin wiederholen – „Gehört [nicht] in den Koffer“.

Das Zuordnen der Wörter wird visualisiert durch den Koffer, der als sinnlich wahrnehmbarer Gegenstand in dieser Situation Vorstellungen anregt. Auch die Wörter werden visualisiert, indem sie auf Zettel geschrieben in den Koffer gepackt werden. Der Koffer gilt als Symbol für das Reisen und die Wörter werden zu potentiell einpackbaren und transportierbaren Dingen. Es findet eine Sortierung statt, in Wichtiges, das es einzupacken gilt und Überflüssiges, das aussortiert bzw. nicht eingepackt wird. Die Lehrerin kennt die Packliste. Ihre Formulierung „gehört in den Koffer“ verweist auf eine Norm. Es gibt nur zwei Möglichkeiten, nämlich reingehören oder nicht.

Die Wörtersammlung wird im Sortiervorgang analysiert, um eine Regelmäßigkeit bzw. Muster und Strukturen herauszufinden, die in den Dingen bzw. Wörtern steckt. Das Thema wird nicht genannt, sondern soll im Unterrichtsverlauf entdeckt werden. Die Schüler*innen werden dabei in die Rolle von Sprachforscher*innen oder Sprachdetektiv*innen (beides gebräuchliche didaktische Figuren) versetzt; auch dadurch, dass im Anschluss an die Zuordnungsaufgabe gemeinsam über das ‚Warum‘ der Zuordnung gesprochen wird und eine Regel von den Schüler*innen formuliert werden soll. Dazu werden die Wörter, die in den Koffer gepackt worden sind, an einen anderen Ort transportiert. Die Lehrerin schreibt sie an die Tafel und macht sie so für alle sichtbar. Das ausgewählte Wortmaterial enthält Beispiele für Wörter mit Konsonantenverdopplung nach einem kurz betonten Vokal (Neubauer & Kirchner, 2013), dies bildet den Kern des Unterrichts.

Die Lehrerin fordert anschließend die Schüler*innen dazu auf Reimwörter zu den an der Tafel stehenden Wörter zu bilden. Die Wörtersammlung wird also ergänzt, indem weitere Wörter zu dem vorgegebenen Merkmal gesammelt und an die Tafel geschrieben werden. Dabei wird eine große Menge an Wörtern bearbeitet, wobei es darum geht, wiederkehrende Buchstabenkombinationen hier in Form von Signalgruppen wie *oss*, *iss*, *ess* zu entdecken (Schründer-Lenzen, 2007). Im Fachdiskurs wird diesem Vorgehen das Potential zugeschrieben, das ‚richtig Schreiben‘ und (flüssigeres) Lesen zu fördern, weil das Rechtschreibmuster auf die Schreibweise anderer Wörter übertragen werden kann.

Auffällig ist ein Kommentar der Lehrerin, die vorher durch Zurückhaltung in Erscheinung getreten ist. Sie bewertet eins der genannten Wörter als „schönes Wort“. Wurden die Wörter vorher bereits sortiert in passend/dazugehörig und unpassend/nichtzugehörig kommt nun eine die Ästhetik betreffende Hervorhebung eines Wortes hinzu. Anders als in Szene 1, in der die Bewertung der von den Kindern vorgeschlagenen Wörter rituell wertschätzend erfolgt, ist die Kommentierung hier durch Authentizität gekennzeichnet.

6 Interaktive Herausforderungen beim Wörtersammeln im Rechtschreibunterricht

Das Wörtersammeln im Rechtschreibunterricht zeigt sich in den angeführten Szenen als gesetzte, kontextgebundene Anforderung der Lehrperson an die Schüler*innen, ein passendes Wort zu nennen. Aus der Rahmung des Zugzwangs als Sammelaufgabe folgt, dass dieser nach einem Beitrag bestehen bleibt und an eine andere Person weitergegeben wird, bis die Lehrerin diesen schließt und (damit) als erfüllt markiert. Dies geschieht in Szene 1, sobald ein für den weiteren Unterrichtsverlauf relevantes Wort genannt wird, und in Szene 2 durch eine als ausreichend bezeichnete Menge an Wörtern. In Szene 3 hingegen geht es darum, die von der Lehrperson vorgegebene Sammlung in eine bestimmte Ordnung zu bringen, nicht zur Sammlung Passendes auszusortieren und die Sammlung entsprechend der gefundenen Kriterien zu erweitern. Alle drei Szenen stellen lehrpersonenzentrierte unterrichtliche Interaktionen dar. Welche Wörter zur kollektiven Sammlung zählen, an der Tafel notiert werden und damit klassenöffentlich festgehalten werden, entscheidet jeweils die Lehrperson. Sie gibt auch vor, zu welchem Merkmal gesammelt wird.

Auf Seiten der Schüler*innen erscheint das Sammeln bzw. Nennen von Wörtern als unproblematisch, was von einer gekonnten „Mitspielfähigkeit“ (Bammer, 2015) zeugt. Denn während des Sammelvorgangs halten sich die Schüler*innen an Vollzugsprinzipien. Sie präsentieren sich als Könnner*innen und wählen Wörter, die von der Lehrkraft (und von den Peers stillschweigend) akzeptiert werden. Zur Sammlung beizutragen, scheint für die Schüler*innen im klassenöffentlichen Grundschulunterricht durchaus reizvoll zu sein, denn sie melden sich *freiwillig* und beteiligen sich zahlreich und ohne Weiteres. Durch den sequenziellen Ablauf können sie sich mit ihren Äußerungen an der interaktiv hergestellten Angemessenheit der vorhergehenden Beiträge orientieren (Buttlar, 2019).

In allen drei Beispielen wird der Vorgang des Sammelns sowohl zeitlich als auch auf eine bestimmte Menge an Wörtern begrenzt. Des Weiteren wird nicht individuell gesammelt, sondern die Sammlung entsteht, indem einzelne Schüler*innen der Klassengemeinschaft je ein Wort nennen, dass sich von den bereits genannten unterscheiden soll. In weiteren Beobachtungen zeigen sich auch als Gruppenarbeit organisierte Sammelaufgaben, wobei die Gruppenmitglieder jeweils mehrere Wörter einbringen können. Das gemeinschaftliche Sammeln macht es erforderlich, dass die Kriterien der Sammlung für alle Beteiligten klar sind oder werden.

Das Sammeln von Wörtern bzw. Verben ermöglicht den Schüler*innen die Benennung von eigenen (wichtigen) Wörtern bzw. von beliebten Tätigkeiten.

Dadurch entsteht auf Seiten der Lehrkraft das Handlungsproblem, mit dem eingebrachten Wortmaterial der Schüler*innen regelgeleitet umzugehen. Die genannten Wörter sind nicht immer geeignet für den geplanten Unterrichtsverlauf und vereinbar mit den fachlichen Zielen der Lehrperson. Die Unterscheidung in *schöne Wörter* für die Kinder und *nützliche Wörter* für den Unterricht in Szene 1 zeigt dieses Problem deutlich. Die Unterrichtssituation wird dabei zunächst interaktiv geöffnet. Die Schüler*innen können zu einem Merkmal interessengeleitet Wörter einbringen und werden von der Lehrerin als Beitragende bestärkt. Gleichzeitig bestehen fachliche Kriterien für die Sammlung, die für die Schüler*innen nicht erkennbar sind; darüber hinaus passt das genannte Kriterium der Sammlung nicht zum Verwendungszweck. Durch den Tafelanschrieb wird die Situation dann geschlossen und das gefundene Wort wird als Exempel weiterverwendet. Das heißt, nur eins der genannten Wörter wird für den weiteren Verlauf (fachlich) relevant gemacht und das Sammeln im Unterrichtsvollzug damit auf das Finden einer Lösung reduziert. Einerseits, so zeigt sich hier deutlich, vollzieht sich die Unterrichtsinteraktion sequenziell, gesteuert durch die Lehrperson und damit einhergehend andererseits auch prospektiv. In Szene 2 verhält es sich ähnlich, nur dass vorerst alle genannten Verben schriftlich gesammelt werden. Die Wörtersammlung ist partizipativ angelegt und besteht aus den Vorschlägen der Kinder, davon sind nicht alle aber mehrere für den weiteren Unterrichtsverlauf geeignet. Auch hier gibt es ein (weiteres) fachliches Kriterium, das den Schüler*innen erst in einem zweiten Schritt eröffnet wird und nach dem die Wörter anschließend geordnet und damit fachlich relevant gemacht oder aussortiert werden. Das Sammeln vollzieht sich in den Szenen 1 und 2 als Prolog, in dem das Wortmaterial gesammelt bzw. gefunden wird, mit dem dann im Unterrichtsverlauf weitergearbeitet wird. Demzufolge scheint das interaktive Sammeln insbesondere durch pädagogische Absichten des Aktivierens und Motivierens bestimmt zu sein, wobei die eingebrachten Wörter der Schüler*innen teilweise ungeeignet für die fachlichen Absichten sind.

Anders als in Szene 1 ist in Szene 2 außerdem die Menge der gesammelten Wörter entscheidend, mit denen auch im Folgenden weitergearbeitet wird. Die gesammelten und sortierten Wörter sollen ein Rechtschreibmuster illustrieren, das nicht systematisch hergeleitet werden kann. Szene 2 zeigt auch, dass gesammelte Wörter die Möglichkeit bieten, über sie ins Gespräch zu kommen und weitere Aufgaben anzuschließen. Letzteres zeigt auch Szene 3. In dieser liegt zunächst eine durch die Lehrperson vorbereitete Wörtersammlung vor, deren Ordnung verstanden werden soll. Die Dramaturgie mit dem Koffer macht das Vorgehen für die Kinder interessant. Die Wörter werden sortiert, und die Schüler*innen sollen ein Muster in der Schreibweise erkennen. Hier hält der Gegenstand ein „Entdeckungspotential“ bereit (Bredel & Pieper, 2021, S. 84),

was wiederum nur dadurch funktioniert, dass mit mehreren Wörtern gearbeitet wird, die nach einem Merkmal sortiert werden können. Das eingebrachte Wortmaterial bzw. die geordnete Sammlung wird zudem um weitere Vorschläge ergänzt.

Des Weiteren zeigen die Szenen 1 und 3, dass Wörter, die gesammelt werden, darüber hinaus auch bewertet und dadurch hervorgehoben werden können – hier in ästhetischer Hinsicht. In weiteren Situationen beim Wörtersammeln im Deutschunterricht der Grundschule konnte beobachtet werden, dass die Schüler*innen Wörter vorschlagen, die interessant und lustig für sie sind und von anderen eventuell als anrühlich interpretiert werden können. So kann das Sammeln von Wörtern zum Buchstaben <p> unterhaltsam werden, weil dann Wörter wie Popel, Popo oder Pups vorgeschlagen werden, die von den Lehrpersonen entweder lächelnd als Beispiele an die Tafel geschrieben oder mit gerunzelter Stirn als unangemessen markiert und zurückgewiesen werden. Außerdem konnte ein Sammeln von Wörtern beobachtet werden, die in der Schule nicht gesagt werden dürfen, wobei die Sammlung dann so erfolgt, dass nur der Anfangsbuchstabe oder der Anfangslaut des jeweiligen Wortes genannt wird. Schultz (2012) hat zudem gezeigt, dass eine Lehrerin beim Sammeln von Wörtern mit <ö> zwar Öl oder König akzeptiert und an der Tafel notiert hat, aber die Wortbeiträge Ökem, Öslem und Döner nicht anerkannt wurden. Die Lehrerin würde in dieser Situation nicht zulassen, dass die Kinder Wörter „aus ihrer Muttersprache in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen“ (Schultz, 2012, S. 117). Sie regelt, welche Wörter für ihren Rechtschreibunterricht geeignet sind, indem sie zwischen vermeintlich grundschulgerecht, schönen Wörtern und nicht adäquaten Wörtern unterscheidet, so Schultz (2012). Die Beispiele verdeutlichen, dass Wörter, die von Schüler*innen als Beitrag für eine Sammlung eingebracht werden, in der Unterrichtsinteraktion durch die Lehrperson (sowie durch die anderen Anwesenden) auf verschiedene Art und Weise markiert und bewertet werden. Dabei kommt es zu einer Unterscheidung und Einordnung von Wörtern in schöne, verbotene, fachlich nützliche, relevante oder (un-)passende.

Fazit

Durch das Rahmen eines Zugzwangs als Wörtersammelaufgabe im lehrpersonenzentrierten Rechtschreibunterricht wird die Interaktion geöffnet für Beiträge bzw. Vorschläge der Schüler*innen. Für diese ergibt sich dadurch die Möglichkeit subjektiv bedeutsame oder interessante Wörter einzubringen und sich an der Auswahl des Wortmaterials bzw. Lernwörter für den weiteren Unterrichtsverlauf (mehr oder weniger) zu beteiligen. Dies wird pädagogisch begründet, denn „Kinder lernen besonders wirksam, wenn sie mit Wörtern

arbeiten, die ihnen etwas bedeuten“ (GSV, 2013, S. 30). Dem Vorgehen wird das Potenzial zugesprochen, die Schüler*innen für die Unterrichtsinteraktion zu aktivieren und zu motivieren sowie durch das eingebrachte Wortmaterial zu stimulieren.

Eine wesentliche Herausforderung im Unterrichtsvollzug besteht allerdings darin, die Wörter an das Unterrichtsgeschehen anzupassen bzw. mit den eingebrachten Wörtern umzugehen, den Unterrichtsplan und das fachliche Vorhaben nicht aus den Augen zu verlieren. Wie auch in anderen (unterrichtlichen) Situationen besteht dabei keine Sicherheit in Bezug auf die Vorschläge der Schüler*innen; diese wird eingeholt, indem die Lehrkraft die Situation steuert und das nicht nur durch die Vorgabe der Kriterien für die Sammlung, sondern auch indem während des Sammelns und Ordnen von Wörtern gleichzeitig deren *(Un-)Angemessenheit* für die Unterrichtssituation interaktiv ausgehandelt wird (Buttlar, 2019), was insbesondere durch die bewertenden Rückmeldungen der Lehrperson geschieht. Passen die Wörter nicht in den geplanten Unterrichtsverlauf oder zum (fach-)didaktischen Vorhaben, werden die Beiträge zurückgewiesen oder die Schüler*innen zur Reparatur aufgefordert. Hier wird die Gleichzeitigkeit und Überlappung von Offenheit und Geschlossenheit in der Unterrichtsinteraktion beim Wörtersammeln, gesteuert durch die Lehrperson, deutlich. Dabei zeigt sich, dass das Sammeln (von Wörtern) im Unterricht an der Schnittmenge von interaktiver und fachlicher Organisation angesiedelt ist.

Das durch die Lehrkraft im Unterricht angeleitete Sammeln von Wörtern ist in der Hinsicht mit dem oben beschriebenen, außerschulischen kindlichen Sammeln vergleichbar, da es um eine Mehrzahl von *Dingen* bzw. um Wörter gleicher Art geht, die zusammengestellt werden. Wörtersammlungen werden im Unterricht nicht nur zusammengetragen, sondern auch geordnet und analysiert. Das Sammeln rechtzuschreibender Wörter scheint für den Rechtschreibunterricht funktional zu sein, indem Wortmaterial bestimmt wird, mit dem dann im Unterrichtsverlauf weitergearbeitet wird. Gleichzeitig unterscheidet sich das Sammeln von Wörtern vom oben beschriebenen kindlichen Sammeln, denn es geschieht weder aus eigenem Antrieb noch freiwillig und, wie sich in den angeführten Beispielen zeigt, auch nicht individuell. Für das Sammeln von Wörtern im Rechtschreibunterricht scheint die Frage der (vorgegebenen) Kriterien entscheidend zu sein. Gemeinsam kann Sammeln nur dann vollzogen werden, wenn allen Beteiligten die Kriterien dafür bekannt sind. Daran schließt sich die Frage an, inwieweit die gesammelten Wörter zum (geplanten) Verwendungszweck passen. Denn Wörter werden, wie es für andere Wörtersammlungen auch gilt, im Rechtschreibunterricht zu einem bestimmten Nutzen und Zweck strukturiert zusammengestellt.

Literatur

- Assmann, A. (2008). Sammeln, Sammlungen, Sammler. In K. Junge, D. Šuber, & G. Gerber (Hrsg.), *Erleben, Erleiden, Erfahren* (S. 345–353). transcript.
- Bammer, K. (2015). *Mitspielfähigkeit*. transcript.
- Bartnitzky, H. (2013). Tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben - als Weg und als Ziel. *Grundschule aktuell*, 124, 3–8. <https://doi.org/10.25656/01:17690>
- Bartnitzky, H. (2016). Kind- und normgeleitet – die Doppelstrategie im Rechtschreibunterricht. In N. Kruse, & Reichardt A. (Hrsg.), *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder?* Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule (S. 39–54). Erich Schmidt.
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften. Band V* (1. Auflage, Hrsg. R. Tiedemann). Suhrkamp.
- Blatt, I., & Jarsinski, S. (2009). Auswertung der Sprachsystematischen Rechtschreibdiagnose. In R. Valtin, & B. Hofmann (Hrsg.), *Kompetenzmodelle der Orthographie. Empirische Befunde und förderdiagnostische Möglichkeiten* (S. 91–113). DGLS. <https://doi.org/10.25656/01:21169>
- Blumenthal, S., & Blumenthal, Y. (2020). Brav ist schwer, Vogel ist leicht. Eine Analyse geläufiger Mindestwortschätze im Deutschunterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 279–294. <https://doi.org/10.25656/01:21612>
- 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* (S. 65–88). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21558>
- Brenne, A., Kekeritz, M., & Schmidt, B. (2016). Einführung. In M. Kekeritz, B. Schmidt, & A. Brenne (Hrsg.), *Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante* (S. 5–10). kopaed.
- Brinkmann, E. (2000). Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts als Organisations- und Strukturierungshilfe im Deutschunterricht. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 59–63). Grundschulverband.
- Brinkmann, E., & Brügelmann H. (2014). Konzeptionelle Grundlagen und methodische Hilfen für den Rechtschreibunterricht. *Schreiben lernen, Schreiblernmethoden und Rechtschreiben lernen in der Grundschule*. Lisum.
- Buttlar, A.-C. (2019). Sequenzielle Analysen interaktiver Verfahren des lehrerseitigen Umgangs mit Schüleräußerungen. In K. Verrière, & L. Schäfer (Hrsg.), *Interaktion im Klassenzimmer* (S. 97–117). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23173-6_6
- Duncker, L. (1999). Methodisches Lernen im Ordnen und Sammeln. In M. Hempel (Hrsg.), *Lernwege der Kinder* (S. 76–93). Schneider.
- Duncker, L. (2016). Die interessante Welt der Dinge – Umriss einer pädagogischen Anthropologie kindlichen Sammelns. In M. Kekeritz, B. Schmidt, & A. Brenne (Hrsg.), *Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren*. kopaed.
- Duncker, L. (2021). Zwischen Selbstbildung und Kommerz. Studien zum Sammelverhalten von Kindern. In P. Götte, & W. Warburg (Hrsg.), *Den Dingen auf der Spur* (S. 95–112). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30768-4_5
- Duncker, L., & Kremling, C. (2010). Sammeln. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß, & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 183–187). Klett.
- Eid, K. (1978). Plädoyer gegen die Verschulung einer Leidenschaft. *Kunst + Unterricht*, 52, 38–41.
- GSV (2013). Rechtschreiblernen – aktiv, individuell, integrativ. *GS aktuell*, 123, 29–30.
- Hahn, A. (2010). *Körper und Gedächtnis*. VS.
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen* (Pädagogische Fallanthologie, Band 13). Barbara Budrich. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/50118>

- Hempel, M., & Lüpkes, J. (2006). Lernwege im Sachunterricht: Sammeln und Ordnen. *Grundschulunterricht / Sachunterricht*, 53(4), 40–44.
- Kekeritz, M. (2016). Von Kneifkäfern, Wachteleier und Regenbogensteinen – Über den Wert kindlichen Sammelns und Ordnen in lebensweltlichen und Bildungskontexten. In M. Kekeritz, B. Schmidt, & A. Brenne (Hrsg.), *Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren* (S. 73–82). kopaed.
- Kremling, C. (2010). Sammeln im Kindesalter – Kulturaneignende Aktivität oder spielerischer Zeitvertreib? In O. Hartung, I. Steininger, M. C. Fink, P. Gansen, & R. Priore (Hrsg.), *Lernen und Kultur* (S. 219–231). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92162-4_15
- Merten, S. (2022). Problematik des „Grundwortschatzes“. In I. Pohl, & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 7* (3. Auflage, S. 82–95). Wbv Publikation.
- Neubauer, S., & Kirchner, S. (2013). Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen. Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. *Didaktik Deutsch*, 18(35), 45–61. <https://doi.org/10.25656/01:17161>
- Riegler, S., Wieprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2020). Wie Primarlehrpersonen Rechtschreiben unterrichten. Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts in Deutschland und der Schweiz. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 50–69. <https://doi.org/10.25656/01:22287>
- Ritter, M. (2021). *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule* (2. Auflage). Schneider.
- Schröder-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht* (3. Auflage). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91817-4>
- Schultz, L.-C. (2012). „Im Kopf kann ich das in Kurdisch rechnen“ – vom Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer Anfangsklassen. In W. Hortsch, & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag* (S. 115–124). Schneider.
- Sommer, A. U. (1999). *Sammeln. Ein philosophischer Versuch* (1. Auflage). Suhrkamp.
- Wilde, D. (2015). *Dinge sammeln. Annäherungen an eine Kulturtechnik*. transcript.

Autorinnen

Krug, Amelie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8706-5311>

Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografie, Interaktion im Grundschulunterricht, Konstruktion von Differenz und Gleichheit, soziale Ungleichheit

Heinzel, Friederike, Univ.-Prof.in Dr.in

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5838-0534>

Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interaktion im Grundschulunterricht, Heterogenität in Grundschule und Grundschulunterricht, Verbindung von Grundschul- und Kindheitsforschung, Methoden der Kindheitsforschung, Fallarbeit in der Lehrkräftebildung