

Petra Hüttis-Graff (Hrsg.)

Beobachten im Deutschunterricht der Grundschule

Petra Hüttis-Graff (Hrsg.)
Beobachten im Deutschunterricht der Grundschule

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-96848-151-7

eISBN 978-3-96848-751-9

Druck: docupoint, Barleben

Grafik des Umschlags: Mareike Graff, Hamburg

© kopaed 2024

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Petra Hüttis-Graff	
Beobachten als didaktische Aufgabe in der Lehrkräftebildung	7
Stefanie Klenz	
Schlüsselszenen als Rezept für die Professionalisierung Lehrender?	35
Lis Schüler	
„Viel Glück!“ – Wie aus beobachteter Wirklichkeit eine Szene werden kann	47
Heike de Boer/Sandra Last	
Lernprozessbeobachtungen als methodischer Zugang	63
Aufdecken von Eigenlogiken in der Aufgabenbearbeitung	
Timm Christensen	
Das Wissen der Kinder im (Unterrichts-)Gespräch	81
Hans Brügelmann/Erika Brinkmann	
„Was ist mit Niko Kovač?“	93
Beobachten und Fördern bei tiefgreifenden Schwierigkeiten	
Jessica Dlugaj/Sara Fürstenau	
Mehrsprachigkeit in der Grundschule beobachten	105
Schlüsselszenen aus dem MIKS-Projekt	
Christina Bär	
Schreiben im Gespräch – Gespräche über Schreiben	117
Textproduktive Interaktionen beim kollaborativen Schreiben beobachten	
Franziska Herrmann	
Schreiben als leibliche Tätigkeit	135
Phänomenologische Analyse des Schreibens zur Sage <i>Dädalus und Ikarus</i>	
Norbert Kruse/Michael Ritter	
Immanente Kritik	153
Von der Beobachtung zur Transformation als Herausforderung deutschdidaktischer Unterrichtsforschung in der Grundschule	

6 Beobachten im Deutschunterricht der Grundschule

Beobachtungen	175
„Kommt jetzt bitte mal besoffen!“ – Diktat	177
Stefanie Klenz <i>Wie Kinder (kein) Gehör finden</i>	178
Christa Röber <i>Für einen strukturierten Schriffterwerb</i>	180
Swantje Weinhold <i>Maxi und die Lernwörter</i>	184
Ein kurzer Blick auf die Lehrerin, den Schüler und das Schreibenlernen	
Anna-Katharina Widmer <i>Fokus: Unterrichtsqualität – Analyse einer Videovignette</i>	187
„Du sollst ja dazu schreiben“ – Vom Umgang mit einem „Fehler“	191
Tabea Becker <i>„...das ist das Wichtigste!“</i>	193
Über das, was gesagt wird, und das, was nicht gesagt wird	
Christoph Jantzen <i>„Du sollst ja dazu schreiben. – Ne?“</i>	195
Vom Umgang mit Literatur	
Petra Wieler <i>Können Gedanken denken?</i>	198
Wie ein Kind sich eine Schreibaufgabe vergegenwärtigt	
Sascha Wittmer <i>Mimetische Bezugnahme eines Grundschülers auf Der Gedankensammler</i>	199
Bence und das Begrüßungslied – Mehrsprachigkeit im Unterricht	203
Mechthild Dehn <i>„Sie wird still, schaut Bence an.“</i>	204
Resonanz und Unterrichtskultur	
Franziska Herrmann <i>Nebenschauplatz</i>	205
Imke Lange <i>Mehr als Worte: Raum für mehrsprachige Praktiken</i>	207
Beate Leßmann <i>Überraschungen erwarten</i>	209
Elvira Topalović <i>Mehrsprachigkeit als gemeinsame Haltung</i>	211
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	215

Petra Hüttis-Graff

Beobachten als didaktische Aufgabe in der Lehrkräftebildung

Einleitung

Die Gestaltung von Aufgaben und Kontexten zur Anregung des Lernens ist als *didaktische Aufgabe* von Lehrenden ein Kern von Lehrkräftebildung. Da die Qualität der entwickelten Aufgabe und Unterrichtsplanung sich jedoch erst in der Realisierung im Unterricht entscheidet, letztlich also im Lernen der Kinder, ist die Beobachtung des Lehrens und Lernens im Unterricht eine ebenso wichtige didaktische Aufgabe. Was aber bedeutet das für die Lehrkräftebildung?

Beobachten ermöglicht das tiefe Verstehen von *Lernprozessen*, die bei der Aufgabebearbeitung wahrnehmbar sind (de Boer u.a. 2022). Dabei geht es um die Rekonstruktion der Perspektive des Lernenden, nicht um die Überprüfung oder Bewertung von Leistungen bzw. Lernergebnissen (wie in Tests und large-scale-Studien). Werden bei diesem erschließenden Beobachten (Hüttis-Graff 1996a; 2020a) auch bislang unentdeckte Lernressourcen eines Kindes gefunden, lassen sich im Wissen darüber, was es noch lernen muss, Hypothesen darüber ableiten, was es als Nächstes lernen kann (Dehn 2020, S. 156). Beobachten ist somit Grundlage für eine adaptive Unterrichtsgestaltung.

Als besonders wichtig, herausfordernd und ertragreich erwies sich die Anerkennung und Beobachtung von nicht wie erwartet lernenden Schülerinnen und Schülern (s.a. Bonnet 2019), die allzu leicht als leistungsschwach wahrgenommen und bewertet werden und dabei mehr noch als andere auf die Passung von Lernen und Lehren im Unterricht angewiesen sind: Wann und warum nutzt ein Kind seine Möglichkeiten (nicht)? (s.a. de Boer 2022) Individuelle Zugänge und die Eigenlogik von Lernprozessen sind insbesondere in offenen Lernsituationen zu erschließen, die für die Kinder (lern)anregend und kognitiv leicht überfordernd sind, dabei zugleich Spielräume für eigene Wege und Lösungen bieten (Hüttis-Graff 1996a). Bei der Bearbeitung von engen Aufgaben hingegen werden eigensinnige Lernprozesse meist vorschnell als Fehler, Nichtkönnen und Irrweg wahrgenommen.

Aktuell werden häufig verbale *Aushandlungspraktiken* von Lernenden beobachtet und rekonstruiert, bspw. beim kollaborativen Schreiben und Textschreiben (s. Hüttis-Graff 1996b; s. Bär und Schüler in ds. Band) oder bei Rechtschreibgesprächen in Gruppen (Geist 2018; Prause 2023) oder bei der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben im Anfangsunterricht (de Boer/Last in ds. Band). Metasprachliche Äußerungen und Erklärungen sind nach Wygotski (1974) dabei nicht gleichzusetzen mit (verkürzten) Denkprozessen; manches Können ist nicht verbalisierbar (Neuweg 1999) – es ist eher am Lernprozess oder am Lernergebnis rekonstruierbar.

Im Unterschied zu dieser Mikroperspektive nehmen Kruse/Ritter (in ds. Band) eine Makroperspektive ein, wenn sie unterrichtliche Praktiken im Blick auf Transformationsprozesse von Unterricht und Schule befragen. Die Beobachtung der Lernförderlichkeit des *Lehrkräftehandelns*, bspw. die Gesprächsführung in der Klasse (s. Christensen und Dlugaj/Fürstenau in ds. Band) oder die Adaptivität der Lernbegleitung einzelner Lernender (s. Brügelmann/Brinkmann, Dlugaj/Fürstenau und Klenz in ds. Band), erfordert einen Außenblick (Hospitation, Protokoll, Aufnahmegerät). Die Auseinandersetzung mit diesem fremden Blick auf sich selbst ist für Lehrende nicht leicht, ermöglicht aber, auch über sich selbst und das Lehren Neues zu lernen.

Die Beiträge in diesem Band richten das Beobachten mehr oder weniger auf *Präzision oder Prägnanz* aus (Unterscheidung s. Schüler/Dehn 2023, S. 11; s. insb. Schüler und de Boer/Last in ds. Band) und verfolgen damit unterschiedliche Erkenntnisinteressen:

- *Präzision* zeigt sich darin, dass Ausschnitte aus Videoaufnahmen möglichst genau dokumentiert werden, bspw. als wörtliches Protokoll oder linguistische Transkription mit genauer Beschreibung der in der Videoaufnahme sichtbaren Handlungen, auch mit Abbildung der Situation und der Materialien, um Mikroprozesse zu erfassen (s. Bär; de Boer/Last).
- *Präzise und zugleich prägnant* formulieren Schüler und Herrmann ihre Beobachtungen: Lis Schüler formuliert bei der Sichtung einer Videoaufnahme einen didaktischen Kern, ausgehend von etwas Auffälligem, schreibt dann eine Szene auf der Grundlage eines präzisen Transkripts mit Beschreibung der für den Kern relevanten Handlungen, sodass man sich davon ein (begrenzt)es Bild machen und Ambivalenzen erfahren kann. Franziska Herrmann verfasst eine Vignette anhand einer Videoaufnahme und des Textfortschritts, indem sie Erfahrungen beim Textschreiben nachzeichnet und Miterfahrungen ermöglicht – mit dem Ziel einer detailgenauen phänomenologischen Analyse.
- Demgegenüber priorisieren Kruse/Ritter eine starke *Prägnanz* der Beobachtung, um Transformationsprozesse anzuregen: sie gehen von einer Vignette aus dem Korpus von Iris Kruse aus, die sprachlich pointiert die unterrichtlichen Praktiken hervorhebt.
- Die anderen Beiträge gewichten Präzision und Prägnanz verschieden, je nach Fragestellung: So schreibt Klenz eine Schlüsselszene anhand ihrer teilnehmenden Beobachtung, um Potenziale der Auseinandersetzung mit Irritationen im Unterricht für die Lehrendenbildung auszuloten. Christensen protokolliert Videoausschnitte aus unterschiedlichen Filmen, um verschiedene Praktiken gegenüberzustellen. Brügelmann/Brinkmann schreiben Portraits von zwei ungewöhnlichen Lernern anhand erinnerter Lehr-Lernsituationen mit ihnen, die um weitere Befunde bei diversen Lernaufgaben ergänzt werden, um bspw. über die Gültigkeit von Ansätzen und Modellen des Schriftspracherwerb bei diesen Lernern zu reflektieren. Dlugaj/Fürstenau verfassen dichte Beschreibungen auf der Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen, um Einblick in verschiedene Unterrichtskulturen im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu geben.

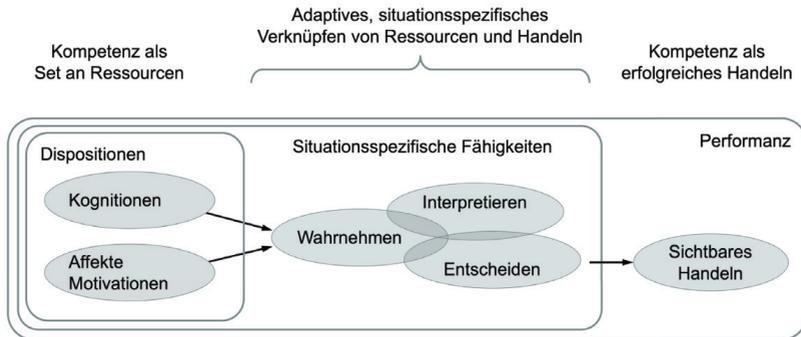


Abb.1: Situationsspezifische Fähigkeiten als Bindeglied von Dispositionen und Performanz (aus Fraefel/Scheidig 2018, Übersetzung von Blömeke u.a. 2015)

Die Schriftform von Beobachtungen wird also nicht nur auf die Lesegewohnheiten der Adressat:innen ausgerichtet, sondern damit werden auch spezifische Interessen und Fragestellungen verfolgt, unterschiedliche Wege von der Auseinandersetzung mit Unterrichtsbeobachtungen zum professionellen Lehrkräftehandeln angelegt.

Die Komplexität des Lernens und Lehrens wird bereits in Ausschnitten beobachteten Unterrichts sichtbar: nicht nur in unerwarteten, ungeplanten Situationen des alltäglichen Unterrichts, die Aufmerksamkeit auf sich ziehen (s. Brügelmann/Brinkmann, Christensen, Dlugaj/Fürstenau, Hüttis-Graff, Klenz, Kruse/Ritter in ds. Band), sondern auch in geplanten Lernbeobachtungen (s. Bär, de Boer/Last, Herrmann, Schüler in ds. Band). Das tiefe Verstehen des beobachteten Geschehens im Unterricht wird im Zuge des praxis-turns in der Lehrkräftebildung als Grundlage für erfolgreiches Handeln im Unterricht angesehen (Fraefel/Scheidig 2018). Blömeke u.a. (2015) bezeichnen die mentalen Prozesse des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens bei Lehrenden als Kern der Verarbeitung von Unterricht (s. Abb. 1; s.a. Klenz in ds. Band) und das Beobachten als Bindeglied zwischen den Ressourcen der Lehrperson und ihrem sichtbaren Handeln im Unterricht, der Performanz. Zu den Dispositionen werden pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen gezählt sowie Affekt-Motivationen, subjektive, emotional gefärbte Einstellungen, die die motivationale Disposition zum Handeln in Situationen ausmachen (s. Heins/Zabka 2019, S. 905).

In diesem Beitrag geht es ausgehend vom Modell von Blömeke darum, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen das Beobachten Potenziale für die Lehrkräftebildung hat, also für das tiefe Verstehen von Lehr-Lernprozessen, den Kompetenzerwerb und auch für die unterrichtliche Performanz von Lehrenden. Mit dem Interesse an der Verknüpfung von Ressourcen und Unterrichtshandeln wird nach einem Blick auf die Verarbeitung von Unterrichtsbeobachtungen (1) die Komplexität der Verarbeitung von Beobachtungen anhand einer exemplarischen Szene zum Umgang mit Fehlern aus der 3. Klasse (s. Schüler u.a. 2023, S. 111) konkretisiert (2) und abschließend gefragt, unter welchen Bedingungen sich die Reflexion von Unterrichtsbeobachtungen auf das unterrichtliche Handeln auswirken kann (3).

1 Lehr-Lern-Prozesse beobachten und reflektieren

1.1 Alltagsroutinen

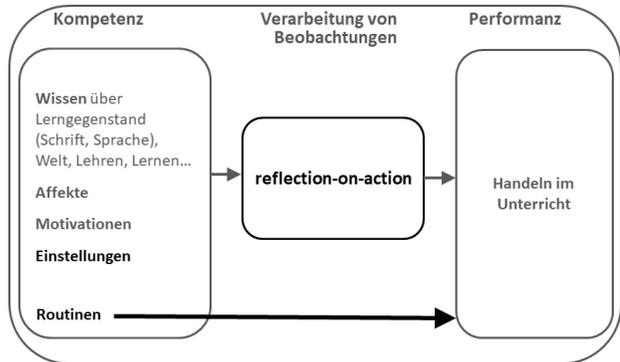
Angesichts des permanenten Handlungsdrucks im Unterricht finden die in der Mitte des Modells von Blömeke u.a. (2015) abgebildeten situationspezifischen Fähigkeiten zur Verknüpfung von Ressourcen und Handeln zum Teil spontan während des Unterrichts statt, nämlich wenn Wahrgenommenes sogleich (theoretisch) eingeordnet werden kann oder dafür Handlungsrouninen zur Verfügung stehen. Bereits 1986 weisen jedoch Clark/Petersen darauf hin, dass das Handeln in der Schule meist ohne intensives Nachdenken über das Beobachtete und ohne bewussten Rückgriff auf Wissen stattfindet (s. a. Neuweg 2015: implizites Wissen). Das bedeutet, zur Bewältigung unterrichtlicher Komplexität sind automatisierte Routinen der Kategorisierung und des Handelns dominant. Diese Routinen, dieses „knowing-in-action“ (Schön 1983) gehört zu wichtigen Ressourcen von Lehrpersonen (s.a. Heins/Zabka 2019; s. Abb. 2).

Während Blömeke u.a. (2015) davon ausgehen, dass der Entstehung von solchen Handlungsrouninen durchaus subjektive Theorien zugrunde liegen, die im Laufe der Zeit allerdings abgesunken sind, nehmen Ritter/Ritter (2020) an, der Erwerb von solchen automatisierten Handlungsmustern erfolge meist implizit und beiläufig, sie würden als atheoretisches und vorreflexives Wissen häufig bereits in der eigenen Schulzeit erworben. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht reproduzieren Alltagsrouninen einen „kollektiv erwirtschafteten, (teil-)kultur bzw. berufsspezifisch bereitgestellten Fundus“ (Radtke 1996, S. 105). Diese alltäglichen unterrichtlichen Praktiken können jedoch gerade am Studienanfang weniger situationspezifisch und weniger wissensbasiert sein (s. Befunde von Heins 2022). Spontane Einordnungen des Wahrgenommenen in bestehendes Wissen wecken zudem zugleich Erwartungen, die folgende Wahrnehmungen beeinflussen: Wir sehen nur, was wir zu sehen erwarten. „Die Erwartungen und Vermutungen, die der Lehrer im Hinblick auf das Leistungsvermögen verschiedener Kinder hat, beeinflussen seine Interaktionen mit diesen Schülern, die sich entsprechend der durch die Interaktion vermittelten Erwartungen so verhalten, dass die Erwartungen des Lehrers bestätigt werden“ (Brophy/Good 1976, S. 8). Wie aber können solche Alltagsrouninen (wieder) bewusst und veränderbar werden, sodass sie nicht Leistungsdifferenzen (re)produzieren, sondern an individuelle Lernmöglichkeiten und neues Wissen angepasst werden können?

1.2 reflection-on-action

Angesichts der vorangegangenen Überlegungen ist zu bezweifeln, dass die spontane Verarbeitung von Beobachtungen während des eigenen Unterrichts, eine reflection-in-action, Kern von Lehrkräftebildung sein kann. Damit Neues und somit auch Veränderungen im Unterricht wahrgenommen, neues Wissen aufgebaut und alternative

Abb. 2: modifiziertes Modell: Routinen als direkt handlungsrelevante Ressource und die abständige Reflexion von Beobachtungen als Bindeglied von Kompetenz und Performanz



Handlungsoptionen entwickelt werden können, braucht es einen abständigen Blick auf Lehr-Lernsituationen. Lehrkräftebildung braucht also reflection-on-action (s.a. Neuweg 2021a). Das Aussetzen des Handlungsdrucks ermöglicht, spontane Lehr-Lern-Handlungen überdenken, die Perspektiven der Handelnden und ihre subjektiven Einstellungen rekonstruieren, mit Theorie verknüpfen und verstehen zu können. Dieser reflection-on-action wird hohe Relevanz für die Wissenserweiterung und Professionalisierung von Lehrpersonen zugeschrieben (Reintjes u.a. 2022). Andererseits ist auch bekannt, dass gute Analysefähigkeiten leichter zu erwerben sind als die Fähigkeit, diese später im praktischen Handeln zu realisieren (s. Barth 2017, S. 71). Insofern bleibt zu fragen, ob bzw. unter welchen Bedingungen reflection-on-action auch die Performanz stärken kann.

Eine reflexive Verarbeitung von Unterrichtsbeobachtungen wird von Neuweg als „Praxis des Neugierigseins und der Suche danach, wie die Dinge wirklich sind oder auch sein könnten, die Praxis des Zweifelns und des Aushaltens von Zweifeln und die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens“ beschrieben (Neuweg 2005, S. 218). Diese neugierige Haltung, das Beobachtete in seiner Sinnhaftigkeit zu erschließen und sich selbst als lernend zu verstehen (s. Hüttis-Graff 1996a), ist gerade für professionell Lehrende jedoch nicht leicht einzunehmen, weil das Sich-Einlassen auf andere Perspektiven verlangt, spontane Einordnungen, subjektive Theorien und Handlungsoptionen (zunächst) zurückzustellen.

Diese Prozesse der abständigen Verarbeitung von Unterrichtsbeobachtungen und ihre Relevanz für die Kompetenz und Performanz von Lehrenden stehen im Zentrum dieses Beitrags. Zur Visualisierung werden die Nutzung von *Alltagsroutinen* von Lehrenden, die ein adaptives, situationsspezifisches und wissensbasiertes Handeln im Unterricht beeinträchtigen können, und auch die *reflection-on-action* als mögliche Bindeglieder zwischen Ressourcen und Unterrichtshandeln im modifizierten Modell von Blömeke dargestellt.

In Orientierung an diesem Modell werde ich in didaktischer Perspektive mit Hilfe psychologischer Theorien betrachten, unter welchen Bedingungen die reflection-on-action für die Lehrkräftebildung ertragreich sein kann (1.3) und welche Teilprozesse dabei zu unterscheiden sind (1.4).

1.3 Beobachtungen fixieren

Aus Sicht der Wahrnehmungspsychologie hängt das, was wir *wahrnehmen*, entscheidend davon ab, was wir bereits wissen, womit wir Erfahrungen haben und auch davon, was wir erwarten. Und davon, worauf wir unsere Aufmerksamkeit fokussieren: „Erfahrungen, Wissen, Motive und kultureller Hintergrund einer Person sind folglich am Wahrnehmungsprozess beteiligt“ (Gerrig u.a. 2014, S. 156). Was wahrgenommen wird, ist keinesfalls (nur) eine Abbildung oder Repräsentation der Außenwelt, sondern eine mentale Konstruktion von Ordnung und Sinn des Beobachtenden. Verschiedene Personen nehmen dieselbe Situation unterschiedlich wahr.

Da das Wahrgenommene in der Erinnerung zudem ungenauer oder verzerrt wird, werden Beobachtungen möglichst zeitnah aufgeschrieben. Erst die Fixierung von Beobachtungen ermöglicht ein Nachdenken über Details, die mehrfach, vergrößert und quasi in Zeitlupe betrachtet werden können. Zudem kann die festgehaltene Beobachtung auch von anderen mit je eigenen Fragen und vor dem Hintergrund eigener Theorien gedeutet werden. Würde hingegen das Beobachtete kodiert werden, könnte dies (nach Bourdieu) den Effekt haben, dass die Logik der Kodes unbemerkt die Lernprozesse der Lernenden und Praktiken im Unterricht ersetzt. In den zugespitzten Worten von Neuweg: „Im Versuch, die Handlungsgüte durch Wissen zu kodifizieren, wird Wesentliches von dem zerstört, was diese Güte in ihrem Kern ausmacht“ (Neuweg 2021a, S. 468).

Wie aber können Lehrende Beobachtungen im Unterricht festhalten, wenn sie keine Aufnahme davon machen (können)? Unter Handlungsdruck ist bestenfalls nur eine kurze Notiz wichtiger Aussagen oder ein Foto vom Lernprodukt oder von der Situation möglich; ein Protokoll muss auf eine Unterrichtspause verschoben werden. Lediglich wenn die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten, bspw. im Tandem lesen, spielen oder Texte schreiben, können Lehrende sich ohne Handlungsdruck auf das Beobachten konzentrieren und Äußerungen und Handlungen ausgewählter Kinder nahezu wörtlich mitschreiben – und später weitere Erinnerungen ergänzen. Dieser kurzzeitige Haltungswechsel vom (initiativen) Lehren zum (rezeptiven) Beobachten ist jedoch nicht leicht, gerade wenn man am selben Tisch wie die Beobachteten sitzt (s. Hüttis-Graff 2020b).

Will eine Lehrkraft auch die eigene Interaktion mit Kindern aus der Distanz beobachten, weil sie im Unterricht immer nur dasselbe sieht und nicht weiterkommt, kann sie entweder Ton- oder Videoaufnahmen machen (mit Genehmigung der Eltern) oder einen Kollegen oder eine Praktikantin um eine Hospitation bitten. Dann kann er oder sie die Aufmerksamkeit auf etwas richten, über das die Lehrerin mehr wissen will (Fokus), und beim Beobachten möglichst viel und wortgenau mitschreiben. Gerade wenn das Protokoll möglichst beschreibend und ohne Wertungen ist, kann es eine gute Grundlage für anschließendes (gemeinsames) Nachdenken sein (s. de Boer/Last und Schüler in ds. Band). Dieser anhand von Protokollen festgehal-

tene fremde Blick auf den eigenen Unterricht konnte bereits im von Mechthild Dehn geleiteten BLK-Modellversuch „Elementare Schriftkultur ...“ (s. Hüttis-Graff 1996b) beim Austausch in Gruppen mit mehreren Lehrenden und hospitierenden Studierenden neue Perspektiven eröffnen – für das Verstehen eigensinnigen Lernens, das Bewusstwerden von Einstellungen und Routinen der Lehrenden und die Entwicklung von Handlungsalternativen (Dehn u.a. 1996). Selbst noch so präzise Protokolle oder auch medial unterstützte Beobachtungen geben jedoch nicht die Wirklichkeit wieder, sondern nur aus einer (medialen und personalen) Perspektive wahrgenommene Ausschnitte davon – abgesehen davon, dass die Anwesenheit von Beobachtenden oder auch Aufnahmegeräten die Unterrichtssituation verändert.

Welche Teilprozesse finden aber bei der abständigen Reflexion über fixierte Beobachtungen statt – im Unterschied zu der spontanen Verarbeitung von Unterricht?

1.4 Rekonstruieren und Positionieren

Weil die Adaptivität des Unterrichts ein zentrales Merkmal guten Unterrichts ist (Helmke 2022), zielt die Reflexion fixierter Unterrichtsbeobachtungen auf die Rekonstruktion der Perspektiven, Ressourcen und Erfahrungen von Lernenden und des professionellen Wissens und Könnens von Lehrenden und der ihren Handlungen möglicherweise zugrundeliegenden Einstellungen. Wie beim Beobachten geht es also auch bei der (gemeinsamen) Reflexion nicht um Bewerten oder Prüfen, sondern um Verstehen.

Wahrnehmungen werden aus Sicht des Konstruktivismus stets durch Interpretation und Bedeutungszuschreibung aktiv konstruiert und mental unterschiedlich repräsentiert – z.B. mit eigenen Worten formuliert oder als eine anschauliche Vorstellung gespeichert (Ehm u.a. 2017, S. 25). Aus Sicht der Phänomenologie sind Wahrnehmen und Deuten deshalb nicht klar zu trennen (s. Herrmann in ds. Band), sie überschneiden sich also nicht nur wie im Blömeke-Modell, sondern sie sind miteinander verbunden. Dieses Zusammenfallen von *Wahrnehmen und Deuten* wird in den modellierten Teilprozessen der reflection-on-action verdeutlicht (s. Abb. 3).

Während für die spontane Verarbeitung von Beobachtungen im Unterricht das schnelle Entscheiden angesichts der unmittelbaren Handlungsanforderungen zentral ist (s. Abb. 1), ermöglicht die (gemeinsame) reflection-on-action, verschiedene Perspektiven und Deutungen, unterschiedliche theoretische Bezüge und Handlungsalternativen zu erproben und abzuwägen. Für die reflection-on-action sind deshalb das *Rekonstruieren* von Perspektiven der Beobachteten und das *Positionieren* konstitutiv und ins modifizierte Modell aufzunehmen (s. Abb. 3).

Die *gemeinsame* Reflexion über Unterrichtsbeobachtungen erfordert nicht nur ein neugieriges Sich-Einlassen auf das Beobachtete, sondern auch eine konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Deutungen und Wertungen. Das Verbalisieren eigener Deutungen und Begründungen braucht deshalb eine sensible und zugleich

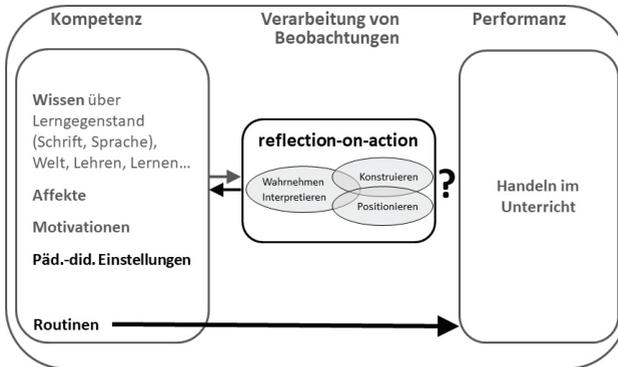


Abb. 3: Prozesse bei der Reflexion über fixierte Beobachtungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Blömeke u.a. 2015)

fachlich präzise *Sprache*, die von anderen verstanden und angenommen werden kann. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf wichtige Fragen, ungewöhnliche Aspekte, die mehrmalige Rezeption der fixierten Beobachtung und das vertrauensvolle und zugleich kritische Spiel mit verschiedenen Deutungen im Blick auf Dasselbe ermöglichen die Sicht auf Neues: So können in der reflection-on-action pädagogisch-didaktisches und fachliches Wissen erweitert oder differenziert, Einstellungen und Handlungsroutinen bewusst, die eigene Positionierung besser begründet oder auch geändert werden. Gerade die gemeinsame reflection-on-action basiert also nicht nur auf vorliegenden Ressourcen, wie es im Blömeke-Modell mit einem einfachen Pfeil dargestellt ist, sondern kann sie durch ko-konstruktives Lernen auch verändern (zweiter Pfeil). Es stellt sich jedoch weiterhin die Frage, ob bzw. unter welchen Bedingungen diese Reflexion nicht nur zur Differenzierung von Kompetenzen, sondern auch zu verändertem Handeln im Unterricht führen kann (*Fragezeichen im Modell*).

Die vorangegangenen Überlegungen zur abständigen Reflexion beobachteter Lehr-Lern-Prozesse führen zu folgender Modifizierung des Modells von Blömeke u.a. (2015):

Zusammengefasst zeichnet sich reflection-on-action durch folgende Merkmale aus:

- *Wahrnehmung und Interpretation* von Unterrichtsbeobachtungen sind nicht trennbar.
- Da in der reflection-on-action keine Entscheidungen für unmittelbare Handlungen vonnöten sind, liegen Chancen der (gemeinsamen) Reflexion über fixierte Unterrichtsbeobachtungen in der *Rekonstruktion* der Perspektiven und Ressourcen von Lehrenden und Lernenden.
- Das Nachdenken über fixierte Beobachtungen aus dem eigenen oder fremden Unterricht ermöglicht Lehrenden auch einen Blick auf sich selbst: Sie können gerade im Austausch mit anderen bspw. eigene Wissenslücken, habitualisierte Perspektiven auf das Lernen, eigene Maximen für ihre unterrichtlichen Entscheidungen und eigene Routinen erkennen und in Frage stellen. Dies kann Lehrkräfte anregen, die eigene *Position* begründet zu relativieren oder zu verändern.

- Die (gemeinsame) Reflexion von Unterrichtsbeobachtungen erfordert nicht nur Wissen, sondern kann auch Neues generieren, bspw. Handlungsrouninen bewusst machen, Handlungsalternativen kennenlernen, fachliches Wissen differenzieren, Begründungen schärfen und die eigene Haltung gegenüber eigensinnigen Lernenden entwickeln (s. *Doppelpfeil* zwischen Ressourcen und reflection-on-action).
- Unter welchen Bedingungen die abständige Reflexion von Beobachtungen handlungsrelevant im eigenen Unterricht werden kann, ist noch zu klären (*Fragezeichen im Modell*).

1.5 Ausgewählte fachdidaktische Befunde durch Beobachtungen

Durch die genaue Beobachtung von Lernenden bei der Bearbeitung von herausfordernden Aufgaben, die ihnen eigene Zugänge ermöglichen, und die Reflexion darüber gelang es in der Deutschdidaktik, auch ungewöhnliche und eigensinnige Lernressourcen von Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, die nicht der Sachlogik oder typischen Zugriffen und Entwicklungsschritten entsprechen (s. typische Meilensteine des Lesens von Sauerborn 2019 oder des Rechtschreibens von Corvacho del Toro u.a. 2021). Genannt seien hier die Beobachtung von Zugängen zu Schrift in der Schulanfangsbeobachtung: beim Schreiben auf dem Leeren Blatt, beim Spielen des Memory mit Schrift, beim Reimen und Beobachtungen zu ihrem Buchstabenbegriff (Hütts-Graff 2020b) oder auch beim diktierenden Schreiben (Merklinger 2018). Durch Beobachtungen gewonnene Erkenntnisse können Theorien der Textlinguistik, zum Textschreiben oder zum Schreibenfang erweitern oder relativieren (s. a. Bär, Brügelmann/Brinkmann, Herrmann, Schüler in ds. Band). Diese Forschungen belegen zugleich, dass Lernen ein konstruktiver (und nicht nur rekonstruktiver) Prozess ist, dass die Lernwege vielfältig sind und nicht nur typischen Meilensteinen oder Lehrwegen folgen (s.a. Brügelmann/Brinkmann in ds. Band) und dass ein genauer und zugleich offener Blick auf das Lernen unvermutete Ressourcen von Kindern zutage fördern kann (s. die Beiträge in ds. Band). Befunde aus Beobachtungsstudien unterstützen also ein zentrales Ziel der Lehrkräftebildung, nämlich auch eigensinnige Lernende durch die Rekonstruktion ihrer Perspektiven besser verstehen zu können (*Wissen und Einstellungen*), sodass Lehrende ihnen im Unterricht subjektiv bedeutsame Impulse und Spielräume zum Lernen eröffnen können.

Veröffentlichungen zum Sprachlichen Anfangsunterricht zeigen typische *Handlungsmuster* zur Unterstützung des Lernens auf, z.B. Kinder als Personen stärken, Kindern mehr Zeit geben, das Lernen kleinschrittiger steuern oder schwache Voraussetzungen oder Teilleistungen sichern oder nachholen (s. Brügelmann 2018). Sie ermöglichen Lesenden die Bewusstwerdung eigener Handlungsrouninen und Einstellungen. Anhand von vielen Beobachtungen und Rekonstruktionen individueller kindlicher Ressourcen und Perspektiven konnten jedoch auch andere Handlungsmuster zur Unterstützung und Entwicklung der kindlichen Zugänge zu Schrift gefunden wer-

den, die vom Können und Interesse des Kindes ausgehen und nicht auf Defizite reagieren (Dehn 2020), beispielsweise:

- Das beobachtete Interesse des Schülers, der Schülerin aufgreifen und mit Schrift vertiefen – auch für die ganze Klasse,
- Zugriffe oder Wissen sichern, die das Kind erprobt, aber noch nicht sicher zur Verfügung hat, um dadurch seine Fragen zu klären und Zugriffe zu automatisieren,
- den Gebrauch des beobachteten Könnens in sinnvollen Kontexten erfahrbar machen, es dadurch bestätigen und in alltägliche Praktiken einbinden,
- kognitive Konflikte provozieren und damit dem Kind einen Impuls geben, sein kognitives Schema vom Lerngegenstand, seinen Zugriff zu verändern und zu differenzieren,
- (ungewöhnliche) Schrifterfahrungen des Kindes im Schriftgebrauch der Klasse aufgreifen und dadurch vertiefen.

2 Reflexion einer Unterrichtsbeobachtung

Anhand einer Szene zum Umgang mit einem Fehler im Grammatik-/Rechtschreibunterricht einer 3. Klasse (aus Schüler u.a. 2023, S. 111) soll nun exemplarisch aufgezeigt werden, *inwiefern die Reflexion dieser Beobachtung Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Adaptivität und Situationsorientierung des Handelns von Lehrenden und auf ihr professionelles Wissen und ihre subjektiven Einstellungen haben kann* (s. Abb. 4).

Gerade der Umgang mit Fehlern als konstitutivem Phänomen des Lernens und Übens ist eine anspruchsvolle Aufgabe für Lehrende, da er abhängt von kognitiven und emotionalen Ressourcen des Lernenden und Lehrenden, vom vorliegenden sachlich-fachlichen Problem der Aufgabe (z.B. bei Rechtschreibfehlern von den Schwierigkeiten der Schreibweise dieses Wortes) bzw. vom dem einem individuellen Fehler möglicherweise zugrundeliegenden Schülerdenken/-zugriff, vom aktuellen Material und den Kontroll- und Korrekturmöglichkeiten (Artefakte), von der zur Verfügung stehenden Zeit etc. Da beobachtete Szenen wie diese nicht alle Zusammenhänge offenlegen, regen sie immer Fragen und Handlungsalternativen an, ermöglichen jedoch keine direkt handlungsrelevanten, wohl aber potenzielle Entscheidungen (Was hätte ich gesagt, wie hätte ich mich verhalten ...) und die Bewusstwerdung der ihnen zugrundeliegenden subjektiven Einstellungen.

Die rekonstruktive Haltung zielt auf das Verstehen, wie das Kind lernt und wie die Lehrperson lehrt. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf „die Potentiale, das Können des Kindes [gelegt, phg] und darauf, was, wie und woraufhin es lernt“ (Dehn 2020, S. 19) und auf die Ressourcen der Lehrperson. Es werden also nicht Defizite ausgemacht, sondern jeder Handlung wird aus der Perspektive der Handelnden Sinn zugeschrieben bzw. rekonstruiert und nach verfügbaren (impliziten) subjektiven Ressourcen und Wissenskonstruktionen, Handlungsmustern und Einstellungen gefragt (s. Steffensky u.a. 2015). Dies geschieht in dem Wissen, dass Rekonstruktionen stets

„aufräumen – sauber“ – Schriftorientierung und Bedeutung

In Klasse 3 sollen die Kinder die Rechtschreibstrategie des Ableitens üben. Dazu bekommen sie unterschiedliches Arbeitsmaterial. Sergej hat als mehrsprachig aufwachsendes Kind besonderen sprachlichen Förderbedarf. Er bekommt ein Domino, bei dem er immer ein Wort mit *äu* oder *ä* (z. B. *Mäuse* oder *Hände*) dem Wort zuordnen soll, von dem es abgeleitet werden kann (also *Maus* oder *Hand*). Er hat schon eine Menge Wörter mit Unterstützung der zweiten Lehrerin zugeordnet. Da fällt ihm auf, dass er zu *das Plätzchen das Blatt* zugeordnet hat statt *der Platz*. Er tauscht die Wörter und nun liegt *aufräumen* vor ihm. Er liest halblaut die vielen noch vor ihm liegenden Karten: *laufen*, *der Traum*, *der Tag*, *der Raum* und *sauber*. Er nimmt *sauber* und legt die Karte neben *aufräumen*. Die Lehrerin kommt und sagt: „Das stimmt nicht“ und zeigt auf die Karte. „Ah, ich weiß, was du gemacht hast. Das passt auch, ne?“ Sergej nickt. Die Lehrerin nimmt *sauber* weg und sagt: „Du musst immer die finden, die sich ähnlich anhören. Lies nochmal!“ Sie zeigt ihm die Karte *der Raum*. Sergej liest die Karte, die Lehrerin legt sie neben *aufräumen* und sagt: „Das passt. Da ist *äu* und da *au*.“ Die nächste Karte findet Sergej von selbst.



Abb.: Wörter-Domino

Abb. 4: Beobachtete Unterrichtsszene von Stefanie Klenz (aus Schüler u.a. 2023, S. 111)

nur Annäherungen sein können (s. Heinzel 2012) und dass die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden sich gegenseitig beeinflussen. Vor dem Blick auf Sergej und die Interaktion mit seiner Lehrerin soll der in der Szene festgehaltene Kontext rekonstruiert und reflektiert werden.

2.1 Ein Blick auf den Kontext

Welchen Rahmen hat die Lehrerin für das Üben geschaffen? Betrachtet werden der von ihr gestaltete Unterrichtskontext und die für Sergej bereitgestellte Aufgabe, um einen ersten Blick auf die für Unterrichtsqualität zentrale Passung von Lehren und Lernen durch die Gestaltung des Unterrichts zu richten (Helmke 2022, S. 220 ff).

Die Lehrerin berücksichtigt in ihrer Unterrichtsanlage die verschiedenen Lernstände der Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Materialien, also durch Binnendifferenzierung oder sogar *Individualisierung*. Die Aufgabe für Sergej ist ein Domino, das wegen der Einzelsituation wenig Spielcharakter für ihn hat und hohe Anforderungen an seine Selbstständigkeit stellt. Zugleich gerät er bei der Einzelarbeit nicht unter Zeitdruck (wie beim Spiel zu zweit). Die Lehrerin hat zudem eine zweite Lehrerin für ihn bereitgestellt, von der er Hilfe erhalten kann. Die Deutschlehrerin geht also davon aus, dass Sergej personelle Hilfe benötigt. Diese 2. Lehrerin hat Sergej anfangs bei der Zuordnung unterstützt – wobei genau, wie und woraufhin sie hilft, bleibt offen.

Das *Dominospiel* betrifft das Morphemprinzip unserer Schrift: Identische Morpheme werden in allen Kontexten gleich bzw. ähnlich (z. B. Baum – Bäume) geschrieben (Wortfamilie). Dieses tiefe Wortbildungsprinzip erleichtert beim Lesen die schnelle Bedeutungszuweisung, beim Schreiben stellt es die Anforderung, die Grundform rechtschriftlich zu berücksichtigen (z.B. Umlautung, Auslautverhärtung, Doppelkonsonanz, Dehnungs-h). Das Ableiten ist eine Regelanforderung am Ende der 4. Klasse in den Bereichen Orthografisch schreiben und Sprache untersuchen (Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen) (s. KMK 2022, S. 14, 21). Die Begriffe Wortfamilie, Wortbaustein und Wortstamm sowie Wortfeld und Umlaut gehören zu den grundlegenden sprachlichen Strukturen und Begriffen (ebd. S. 22). Somit ist das mit dem Domino thematisierte Phänomen aus verschiedenen Gründen von hoher Relevanz für Drittklässler wie Sergej, zumal es in einigen anderen Schriftsystemen irrelevant ist, insbesondere die in diesem Dominospiel fokussierte Umlautung <ä>/<äu>: für das Phonem /ɛ/ schreibt man zu 87% ein <e>, für /ɔɪ/ zu 82% <eu> (s. Thomé u.a. 2011) und systematisch nur dann den a-Umlaut <ä> bzw. <äu>, wenn der Stamm ein <a> oder <au> enthält.

Nachweislich unterstützt die morphologische Bewusstheit das Rechtschreiblernen von Anfang an (Ewald u.a. 2023). Sie ist dabei von hoher Komplexität im Schreibprozess, denn dabei gilt es,

- zunächst auf ein fragliches Wort mit /ɛ/ oder /ɔɪ/ aufmerksam zu werden und
- dann zu entscheiden: Ist dieses Wort von einem anderen Wort abgeleitet? (Diese morphologische Bewusstheit ist in einer Zweitsprache besonders schwierig, also möglicherweise auch für Sergej)
- das Grundwort daraufhin zu untersuchen, ob es ein <a> oder <au> enthält und

- beim Schreiben ggf. die Umlautung und andere Phänomene des Stammes zu berücksichtigen (hier im Domino-Spiel findet sich z.B. auch die Doppelkonsonanz in *Blätter* oder das <h> silbentrennend in *näht* oder silbenintern in *fährt*).

Im Domino-Spiel sind diese Anforderungen mit der Vorgabe der richtig geschriebenen Kartenpaare (und nicht etwa einer Lücke im abgeleiteten Wort) bereits gelöst, die Grundform muss nicht bestimmt, sondern kann gesehen, aufgefunden werden. Das Domino erfordert also auch kein Problembewusstsein über die Schreibweise des /ɛ/ oder /ɔɪ/ im Stammmorphem von abgeleiteten Wörtern, sondern zeigt den gleichen Wortbaustein in diversen Wortpaaren auf. Das Domino ermöglicht also die gerade für mehrsprachig aufgewachsene Kinder anspruchsvolle morphologische Bewusstheit beim Lesen, hilft jedoch kaum bei der Bewältigung des auch noch in höheren Klassenstufen z.T. erheblichen Rechtschreibproblems beim Schreiben (s. Kargl u.a. 2018).

Die Lehrerin hat für Sergej eine *Aufgabe zur Einzelarbeit* ausgewählt, die eine angemessene Schwierigkeit für ihn hat: er kann viele Grundformen nach anfänglicher Hilfe durch die zweite Lehrerin selbstständig zuordnen (ohne sie selbst bestimmen zu müssen), Hypothesen visuell prüfen und Fehler spurlos korrigieren (er legt bspw. *das Plätzchen* zu *der Platz*). Dazu muss Sergej noch nicht einmal alle Wörter verstehen – dies kommt möglicherweise seinen Sprachkenntnissen im Deutschen entgegen. Das Lernpotenzial der Aufgabe entscheidet sich jedoch nicht nur im Material, sondern auch in der Lernsituation, die nun anhand der beobachteten Szene im Blick auf das Handeln von Kind und Lehrerin betrachtet wird.

2.1 Ein Blick auf Sergej

Wie nutzt Sergej die Anforderungen und Spielräume dieses Kontexts in der Szene? Die Prozessanalyse der Aufgabenbearbeitung verfolgt das Ziel zu rekonstruieren, über welches (implizite) Wissen und Problemlöseverhalten Sergej in dieser Szene verfügt (Ressourcenorientierung: Was kann das Kind schon?), um seinen Fehler genauer zu verstehen (Welches Problem hat Sergej hier? Bzw. potenzialorientiert: Was und wie kann Sergej als Nächstes lernen?) (Fragen s. Dehn 2020, S. 156). In einer gemeinsamen Reflexion der Szene würden noch andere Perspektiven und Alternativen entwickelt und diskutiert werden können.

Sergej liest in der Szene ein Wort auf Aufforderung, äußert sich aber ansonsten nicht verbal. Seine Ressourcen lassen sich also fast nur anhand seiner Handlungen erschließen:

- Sergej findet selbst den Fehler *das Plätzchen* – *das Blatt* und korrigiert zu *der Platz*. Vermutlich gleicht er im Wissen um die Beibehaltung des Wortstamms die Buchstabenfolgen ab.

- Um zu entscheiden, welches Wort zu *aufräumen* passt, liest Sergej selbstständig die verbliebenen Karten. Diese umsichtige Problemlösestrategie führt zur Fokussierung auf das Wort *sauber*, das zwar inhaltlich naheliegt (gleiches Wortfeld), aber nicht zur gleichen Wortfamilie gehört (Morphemprinzip). Sergej hat die Wörter *aufräumen* und *sauber* also beim Lesen verstanden.
- Das Nebeneinanderlegen der beiden Karten könnte eine (sinnvolle) Strategie sein, um die Buchstabenfolgen zu vergleichen. Das Legen von *sauber* wäre dann also nur eine Probehandlung zur Überprüfung seiner Hypothese. Vielleicht entscheidet Sergej damit aber auch schon über die Zuordnung.

Als die Lehrerin kommt, ist Sergej nicht mehr aktiv, sondern reagiert auf ihre Impulse:

- Er nickt und bestätigt wortlos ihre wertschätzende Äußerung *Ah, ich weiß, was du gemacht hast. Das passt auch, ne?*
- Er liest auf ihre Aufforderung hin (erneut?) die Karte *der Raum*.

Anschließend ordnet Sergej *die Blätter* selbständig der richtigen Karte *das Blatt* zu, d.h. er kann entweder die Lehrhilfen transferieren oder er hat das Morphemprinzip unabhängig davon schon verstanden (s. *Platz – Plätzchen*). Hätte er möglicherweise auch seinen Fehler *aufräumen – sauber* selbstständig bemerken und korrigieren können?

Fand Sergej in der Einzelarbeit selbstständig mehrere morphologische Wortpaare, ist er in der Interaktion mit der Lehrerin zu *aufräumen – sauber* nicht mehr initiativ, sondern folgt ihren Impulsen. Ursachen für seine unterschiedliche Aktivität können z.B. in geringen deutschen Sprachkompetenzen liegen oder in seinen möglicherweise kulturell oder auch durch den aktuellen Deutschunterricht geprägten Vorstellungen von erwünschtem Schülerverhalten: „Das von Kindern erbrachte Verhalten ist immer schon eine Reaktion auf ein Verhalten, das von ihnen erwartet wird, resp. auf die Erwartung, die sie vermuten“ (Bühler-Niedernberger 2020, S. 258).

2.3 Ein Blick auf die Lehrerin

Für die Reflexion über die Lehrerin ist zentral, anhand ihrer Handlungen und Äußerungen bei der Lernbegleitung ihr Wissen, ihre Handlungsrouninen und ihre Einstellungen zu rekonstruieren, die sie in der aktuellen Unterrichtssituation zur Verfügung hat (s. Abb. 3). Diese Rekonstruktion erfolgt wohlwollend in dem Wissen, dass die Lehrerin aufgrund des unterrichtlichen Handlungsdrucks weitgehend auf Handlungsrouninen und spontane reflection-in-action angewiesen ist und dass ihre Verbalisierungen nicht identisch sind mit der kognitiven Repräsentation ihres Wissens (s. Neuweg 1999: implizites Wissen). Zudem ist zu berücksichtigen, dass Äußerungen in der Interaktion auch dem Kind und seinen Verstehensmöglichkeiten gerecht werden sollen (s. Hüttis-Graff u.a. 2024 i.Dr.). Das bedeutet, dass es nicht auf Vollständigkeit und linguistische Fach-

begriffe ankommt, sondern darauf, dass die Lernbegleitung keine fachlichen Fehler enthält und vor allem den Lernprozess anregt, adaptiv und situationsangemessen ist (s.o.).

Im Folgenden rekonstruiere ich anhand der Äußerungen und Handlungen der Lehrerin, wie sie mit dem „Fehler“ umgeht – unter Berücksichtigung der Situation und des Kindes:

- Auf welche Merkmale der Situation achtet die Lehrperson, über welches *Wissen* verfügt sie hier offenbar?
- Wie deute ich die Handlungen der Lehrerin? Was ist ihr wohl wichtig? (vermutete *Routinen und Einstellungen*)
- Inwiefern regt die Lehrerin den *Lernprozess* von Sergej an?

Zudem entwickle ich jeweils Handlungsalternativen und konkrete verbale Impulse (alphabetisch nummeriert): Welche Lernhilfen wären anregender für den Lernprozess des Kindes (Adaptivität) und ggf. didaktisch oder fachlich angemessener und damit besser auf den Kern der Aufgabe zugeschnitten, also situationsangemessen und wissensbasiert?

Die Lehrerin kommt erst zu Sergej, als er die Domino-Karte *sauber* neben *aufräumen* gelegt hat. Sie hat also die Hilfen der zweiten Lehrerin und die vorangegangenen Prozesse der Aufgabenbearbeitung nicht beobachtet.

- 1 *Das stimmt nicht*: Die Lehrerin nimmt sofort Sergejs Kartenzuordnung als Fehler wahr (selective attention). Durch ihre spontane (Leistungs-)Bewertung nimmt sie Sergej die Kontrolle seiner Zuordnung ab. Weil sie später auch die falsche Karte *sauber* weglegt, will sie Sergej offenbar eine klare Rückmeldung geben und für kognitive Klarheit sorgen, indem sie den Fehler beseitigt – möglicherweise um einen Neuanfang zu erleichtern oder damit sich der Fehler nicht einprägt. Sie betrachtet den Fehler also als störend für das Lernen und richtet ihr Handeln ergebnisorientiert auf die richtige Lösung aus.
 - a Wenn sie stattdessen fragen würde, *Warum hast du sauber zu aufräumen gelegt*, würde sie Sergejs Strategie erfahren, also nicht nur seine metasprachlichen Fähigkeiten, sondern auch, ob *sauber* sein Ergebnis oder nur seine Hypothese ist, die er noch buchstabengenau prüfen will. Zugleich würde sie erfahren, ob er seinen Fehler selbst bemerken und daraus lernen kann – sie weiß ja nicht, ob er die anderen richtigen Zuordnungen selbst vorgenommen hat oder mit Hilfe der zweiten Lehrerin.
- 2 *Ah, ich weiß, was du gemacht hast. Das passt auch, ne?* lässt darauf schließen, dass sie im zweiten Schritt Sergejs Zuordnung rekonstruiert hat und nun ihr Handeln pädagogisch auf die Wertschätzung des Gelungenen im Fehler ausrichtet (s.a. die Beobachtung „Du sollst ja dazu schreiben“ auf S. 191 in ds. Band). Da die Art der Zuordnung jedoch nicht expliziert wird, enthält ihre Abmilderung des Fehlers keinen Inhalt, ist also eher pädagogisches Lob als fachliche Wertschätzung oder Klärung.