

Bonanati, Marina; Skorsetz, Nina

Was ist hier Sache? Zur Konstruktion von Gegenständen in Gruppenarbeitsprozessen im Sachunterricht

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. 290-308. - (Studien zu Unterrichtsinteraktion und fachlichem Lernen)



Quellenangabe/ Reference:

Bonanati, Marina; Skorsetz, Nina: Was ist hier Sache? Zur Konstruktion von Gegenständen in Gruppenarbeitsprozessen im Sachunterricht - 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. 290-308 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343816 - DOI: 10.25656/01:34381; 10.35468/6192-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343816>

<https://doi.org/10.25656/01:34381>

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-License: <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

Was ist hier Sache?

Zur Konstruktion von Gegenständen in Gruppenarbeitsprozessen im Sachunterricht

Zusammenfassung

Die Sachen des Sachunterrichts werden konzeptionell zwischen kindlich-lebensweltlichen und fachlich-wissenschaftlichen Perspektiven modelliert. Gleichzeitig ist weitestgehend unklar, was dies für die Ebene der Interaktion im Alltag des Sachunterrichts bedeutet. Deshalb wird im Beitrag v.a. eine rekonstruktive Perspektive auf die situative Herstellung der Gegenstände im Fachunterricht eingenommen. Im Zentrum steht ein vielschichtiger Aushandlungsprozess zwischen Schüler*innen und Pädagog*innen im Rahmen einer Gruppenarbeit. Anhand einer detaillierten Analyse einer Unterrichtsszene aus dem Projekt „FASAN – Fachlichkeit im Sachunterricht in der Inklusion“ werden zunächst fachliche Praktiken in Interaktionen kategoriengeleitet identifiziert. Dann folgt die sequenzielle Interpretation des Transkripts, um zu zeigen, wie Gegenstände interaktiv hergestellt werden. Dabei werden auch normative Orientierungen herausgearbeitet, die auf didaktisch-konzeptuelle Vorstellungen verweisen. Es wird deutlich, dass die Umgangsweise die Sache zu einem spezifischen Gegenstand macht. Eine Orientierung an lebensweltlichen Vorstellungen und Praktiken scheint als didaktische Idee durch. Inwiefern es zur interaktiven Aushandlung der beiden Pole im beschriebenen Spannungsfeld kommt, müssen weitere Analysen zeigen.

Schlüsselwörter: Fachlichkeit; Gruppenarbeit; Videografie; Unterrichtsgegenstand

1 Einleitung

„Äh, ich hab nachgedacht, äh, irgendwie berühmte Personen oder so was?“

Dies ist die Aussage eines Schülers zu Beginn einer Gruppenarbeit im Rahmen eines Projekts im Sachunterricht (s. Transkript in Kap. 4.3.1). Ziel ist es, in der Gruppe eine Präsentation über England vorzubereiten. Die Sequenz beginnt damit, dass die Schüler*innen Themen sammeln, über die sie berichten wollen. Die einleitende Äußerung ist eingebettet in einen vielschichtigen Aushandlungsprozess zwischen Schüler*innen und auch punktuell mit den anwesenden Pädagog*innen.

Anhand dieses Aushandlungsprozesses gehen wir im vorliegenden Artikel der Frage nach, wie die Gegenstände im Sachunterricht in der konkreten Unterrichtssituation hervorgebracht werden. Ausgangspunkt unserer nachfolgenden Darstellung bildet die Herausforderung und das Desiderat rekonstruktiver Unterrichtsforschung, herauszuarbeiten, wie Gegenstände im Unterricht situativ konstruiert werden (Bennewitz, 2021; Proske & Rabenstein, 2018). Auffällig ist, dass insbesondere im Sachunterricht diese interaktionsanalytische Perspektive auf fachliche Gegenstände sowie fachliche Aushandlungen kaum eingenommen wird (Ausnahmen u.a. in de Boer et al., 2022; Skorsetz et al., 2021). Den theoretischen Rahmen in diesem Beitrag bilden Überlegungen, wie Fachlichkeit im Sachunterricht didaktisch-konzeptuell modelliert wird. Speziell für Fachlichkeit im Sachunterricht ist eine Spannung zwischen lebensweltlicher Orientierung (inter- und transdisziplinärer) und fachwissenschaftlichen Bezügen. Mit diesem Beitrag verfolgen wir deshalb die Frage, wie die Gegenstände des (Sach)unterrichts in der Interaktion zwischen Schüler*innen sowie Lehrpersonen/Pädagog*innen hervorgebracht werden, indem Videoanalysen von Gruppeninteraktionen zunächst kodiert und dann sequenziell ausgewertet werden. Die zugrundeliegenden Videodaten stammen aus unserem Projekt „FASAN – Fachlichkeit im Sachunterricht in der Inklusion“.

2 Theoretische Rahmung: Fachlichkeit im Sachunterricht

Fachlichkeit stellt eine zentrale Dimension von Unterricht dar, die je nach Forschungsperspektive unterschiedlich modelliert wird (u.a. Martens et al., 2018; Schreyer et al., in diesem Band).

Um der Frage nachzugehen, wie die Sachen des Sachunterrichts konstruiert werden, skizzieren wir zunächst, was Fachlichkeit im Sachunterricht charakterisiert. Wir fragen nach Zielen und Aufgaben des Faches und wie Inhalte des Fachs Sachunterricht von anderen Fächern abgegrenzt und strukturiert werden (siehe Kapitel 2.1). Anschließend fokussieren wir die situative und interaktive Hervorbringung unterrichtlicher Gegenstände (siehe Kapitel 2.2).

2.1 Die Sachen des Sachunterrichts

Übergreifendes Ziel des Sachunterrichts ist es, Kindern zu ermöglichen, ihre Lebenswelt zu erschließen. Dabei soll der Unterricht sowohl mit Blick auf die Lebenswelt und Vorstellungen von Schüler*innen als auch mit Blick auf fachwissenschaftliche Perspektiven (natur- und gesellschaftswissenschaftlich, historisch, geografisch und technisch) anschlussfähig sein (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013).

Die Frage nach Fachlichkeit hat für die Didaktik des Sachunterrichts besondere Relevanz, da sie sich nicht auf eine eigene Fachwissenschaft bezieht, sondern durch inter- und transdisziplinäre Bezüge gekennzeichnet ist. Mit den *Sachen des Sachunterrichts* ist der Gegenstandsbereich im Sachunterricht weit umrissen und umfasst natur- und sozialwissenschaftliche sowie interdisziplinäre Lernbereiche (Köhnlein, 2015; Thomas, 2018). Dies fordert die Sachunterrichtsdidaktik heraus, potenzielle Inhalte auszuwählen, abzugrenzen und zu strukturieren. Für die Frage von Inhalten im Sachunterricht bildet der Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU, 2013) das zentrale Dokument: Der Perspektivrahmen entwirft ein Kompetenzmodell, das zwischen Themenbereichen des Sachunterrichts und Denk-, Arbeits- und Handlungsweise (DAH) unterscheidet – also einer Differenzierung zwischen inhaltlich-deklarativen sowie prozeduralen Dimensionen von Kompetenz. In Abgrenzung zu dem Kompetenzmodell „Perspektivrahmen“ beschreiben Pech & Rauterberg (2013) sogenannte Umgangsweisen wie Beobachten, Experimentieren und Präsentieren, welche die *Sachen des Sachunterrichts* konkret gestalten. Die Idee, dass sich eine Sache je nach Umgangsweise als spezifischer Gegenstand darstellt, scheint für unsere interaktionistische Perspektive anschlussfähig. Die Auswahl von Inhalten soll mit einem dreifachen Bezug erfolgen: zur Lebenswelt der Kinder, dem Bildungsbegriff bzw. der Gesellschaft und dem Wissen bzw. den Methoden der Wissenschaft (Pech, 2009).

Eine besondere Charakteristik der Fachlichkeit im Sachunterricht liegt damit in der Ausrichtung an der Lebenswelt der Schüler*innen. Diese Orientierung bildet im Fächervergleich ein „Alleinstellungsmerkmal“ (Hartinger, 2013, S. 25) und ist nicht nur für das didaktische Handeln von Relevanz, sondern ebenfalls bedeutsam für die Konstruktion von Fachlichkeit. Die Orientierung am Lebensumfeld der Schüler*innen wird in Überlegungen zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik aktualisiert (Schroeder, 2019). Die Beachtung von Vorwissen, Vorkenntnissen, Erfahrungen und Vorstellungen, wie von Adamina et al. (2018) dargelegt, sollen die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit sachunterrichtlichen Themenbereichen und den damit verbundenen sachunterrichtsspezifischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen sein (GDSU, 2013). Erfahrungen der Kinder und die (inhaltlichen und methodischen) Angebote der Fachwissenschaften gleichwertig zu berücksichtigen, erzeugt damit ein

Spannungsfeld, das konstitutiv für den Sachunterricht ist (GDSU, 2013; siehe auch Giest et al., 2016; Kahlert et al., 2015). Eine zentrale Denkfigur des Sachunterrichts besteht also darin, die Gegenstände des Fachs in einer Trias aus Kind, Sache und Welt zu modellieren. Die Ebene unterrichtlicher Interaktion und die Aushandlungen in der Klasse sind in diesen Modellierungen nicht enthalten. Bisher ist weitgehend unklar, wie dieses Verhältnis im Unterricht zwischen Lehrperson und Schüler*innen ausgehandelt wird (Kahlert, 2022).

Während Lernvoraussetzungen im Sinne von Präkonzepten, Vorwissen oder Interessen relativ breit untersucht sind (mit Hilfe von Interviews, Gruppendiskussionen oder Zeichnungen; u.a. Adamina et al., 2018), waren Arbeiten, die das *doing Sachunterricht* und Praktiken in Sachlernprozessen in den Blick nehmen, lange unterrepräsentiert (de Boer & Lange, 2022; Wiesemann et al., 2013; Wiesemann & Wille, 2014). Im Sachunterricht entsteht erst jüngst ein Interesse an „interaktiven Praktiken beim alltäglichen Sachlernen“ (de Boer & Lange, 2022, S. 382). Die Frage, wie der Gegenstand interaktiv hervorgebracht wird, ist dabei kaum im Blick (Ausnahme u.a. Bonanati & Skorsetz, 2022; Flügel, 2017; Skorsetz et al., 2021). Besonders interessant scheinen für diesen Fokus Unterrichtssequenzen, die selbstständiges, individualisiertes Arbeiten der Schüler*innen ermöglichen sollen, wie z.B. Gruppenarbeitsphasen.

Den zweiten Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildet deshalb die Frage, wie Fachlichkeit auf Ebene der Interaktion verstanden werden kann, und führt damit zu einer Perspektive auf die situative Herstellung von Unterrichtsgegenständen.

2.2 Konstruktion von Gegenständen

Das Interesse für fachliche Aushandlungen im Sachunterricht führt zur Frage nach der situativen und interaktiven Verfasstheit von Fachlichkeit. Im Folgenden wird hierfür der Begriff der Gegenstände verwendet, um zu betonen, dass wir uns für deren Herstellung und Aushandlung in der unterrichtlichen Interaktion interessieren.

Um zu untersuchen, wie Gegenstände im Unterricht situativ hergestellt werden, bietet sich eine praxistheoretische Perspektive an, aus der Gegenstände im Unterricht als interaktiv konstruiert verstanden werden (u.a. Bennewitz, 2021; Proske et al., 2020; Reh & Wilde, 2016). Das Interesse an den Gegenständen aus Perspektive der rekonstruktiven Unterrichtsforschung ist insgesamt noch jung (u.a. Bennewitz, 2021; Martens et al., 2018; Proske & Rabenstein, 2018). Aus den vorliegenden Arbeiten ist für unser Interesse erstens relevant, nicht ausschließlich das Handeln der Lehrer*innen (Bennewitz et al., 2018) oder der Schüler*innen zu fokussieren (auch de Boer et al., 2020; Herzmann, 2018). Ein Verständnis von Unterricht als soziale Situation betont gerade die wechsel-

seitigen Bezugnahmen, sodass das Handeln der Schüler*innen untereinander und mit Lehrpersonen auch für die Frage nach den Gegenständen grundlegend ist. Wir untersuchen die Konstruktion von Gegenständen als ein komplexes Zusammenspiel interaktiver Handlungen zwischen allen Beteiligten und dem Unterrichtsmaterial (Herrle & Dinkelaker, 2018).

Zweitens scheint es bedeutsam, die Konstitution der Sache und die Konstitution der unterrichtlichen Ordnung zusammen zu denken (Bennewitz et al., 2018). Ein Gegenstand wird in der Interaktion in interferierenden Praktiken hervorgebracht (Breidenstein, 2021). So ist davon auszugehen, dass beispielsweise Praktiken der Steuerung (lehrer*innenseitig) und Organisation (schüler*innenseitig) von Gruppenarbeiten mit Praktiken der Konstitution und Aushandlung von Gegenständen zusammenhängen (Breidenstein & Tyagunova, 2020).

Drittens kommen mit einem Interesse an der interaktiven Verfasstheit von Unterrichtsgegenständen insbesondere aufgabenbezogene Interaktionen mit ihren spezifischen Strukturierungen in den Blick. Erickson (1982, zitiert nach Herrle, 2018) etwa unterscheidet aufgabenkonstituierende Ordnungsdimensionen und zeigt wie *social participation structure* and *academic task structure* miteinander verwoben sind. Auch die Arbeit von Höck (2015) zeigt, wie komplex Gespräche zwischen Schüler*innen über fachliche Inhalte sind und dass sich Gesprächsthemen zwischen organisatorischen, sozialen und fachlichen (mathematischen) Themen unterscheiden lassen. Zudem verortet Hempel (in Druck) die Praxis von Schüler*innen zwischen fachlichen, didaktischen/organisatorischen und peerbezogenen Dimensionen. Solche Kategorien sind hilfreich, um aufgaben- und fachbezogene Praktiken identifizieren und anschließend rekonstruieren zu können (siehe Kapitel 3.2 und 4). Unser Forschungsinteresse zielt darauf ab, die situative Hervorbringung des Gegenstandes in der Aushandlung zu rekonstruieren. Dabei wird die Situation als eine in spezifischer Weise didaktisch gerahmte Situation im Sachunterricht verstanden. Interaktionsteilnehmende zeigen durch ihre Sprechakte und non-verbalen Handlungen wechselseitig, an welchen Normen sie sich orientieren (Meseth, 2013). In diesem Sinne kann durch Rekonstruktion herausgearbeitet werden, wie die Teilnehmenden steuernde Praktiken deuten (z.B. einen Arbeitsauftrag) oder an welchen im Unterricht wirksamen Normen sie sich orientieren (z.B. Selbstständigkeit) und inwiefern sie die Interaktion thematisch an eine Sache gebunden verstehen.

3 Methodische Überlegungen

Die hier genutzte Datengrundlage stammt aus dem qualitativen Forschungsprojekt FASAN, dessen übergeordnetes Forschungsinteresse die Fachlichkeit im inklusiven Sachunterricht umfasst. Im Folgenden erläutern wir, wie die Daten erhoben wurden (siehe Kapitel 3.1) und ausgewertet werden. Wir skizzieren dazu, wie wir uns den Videodaten durch Kodierung (siehe Kapitel 3.2) und Interaktionsanalyse (siehe Kapitel 3.3) annähern. Im Anschluss daran werden diese dann in einer exemplarischen Analyse erprobt.

3.1 Datengrundlage

Datengrundlage bilden 22 Zeitstunden Videoaufnahmen an einer Grundschule aus dem Jahr 2022, die ein Projekt mit Gruppenarbeit zur Vorbereitung einer Präsentation zu den Ländern England, Nordirland und Wales dokumentieren. Hierfür wurde das Geschehen im Klassenraum mit zwei Kameras (vorne und hinten) festgehalten, sowie Gruppenarbeitsprozesse mit weiteren Kameras im Nebenraum bzw. auf dem Flur (auf Stativen bzw. in der Hand) und Audiorekordern dokumentiert. Die Video- und Audiospuren wurden synchronisiert und mithilfe der Software MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2019) inventarisiert.

3.2 Kodierung

Die erste Annäherung an das Datenmaterial erfolgt mit Hilfe von MAXQDA durch Kodierung der Videos (Rädiker & Kuckartz, 2019). Zunächst wird auf Ebene der Sichtstruktur (siehe Schließmann, 2006) der zeitliche Verlauf des Projekts dokumentiert sowie Unterrichtsphasen und Sozialformen markiert. Diese werden u.a. durch Veränderungen von Positionierungen im Raum, der Sitzordnung, Materialwechsel o. ä. erkennbar. Gruppenarbeitsphasen erscheinen als weniger instruktive, eher am selbstständigen Arbeiten orientierte Phasen in besonderer Weise interessant, um danach zu fragen, wie Schüler*innen daran beteiligt sind, die Gegenstände des Unterrichts mit hervorzubringen. Die Situationen der Gruppenarbeit werden daraufhin feiner (deduktiv und induktiv) kodiert. Dabei wird eine Unterscheidung der Codes nach fachlich-inhaltlicher, sozialer und organisatorischer Ebene der Interaktion versucht (in Anlehnung an Höck, 2015). Als fachlich-inhaltlich werden dabei zunächst Stellen kodiert, in denen England in unterschiedlicher Weise zum Thema wird. In den Gruppenarbeitsphasen werden spezifische Praktiken identifiziert und für die anschließende detaillierte Sequenzanalyse ausgewählt. Hierfür wurden aus sachunterrichtsdidaktisch-konzeptioneller Literatur Kategorien entwickelt – z.B. um fachspezifische Themen(-bereiche) oder sachunterrichtsbezogene Handlungsweisen (GDSU, 2013) deduktiv zu kodieren. Diese werden im Ver-

lauf des Kodierprozesses ergänzt durch induktive Kategorien, um die Handlungsweisen der Teilnehmenden des Unterrichts differenzierter zu erfassen.

3.3 Interaktionsanalyse zur Rekonstruktion der Unterrichtsgegenstände

Um den Blick darauf zu werfen, wie fachliche Gegenstände im Sachunterricht interaktiv hervorgebracht werden, ist ein Verfahren notwendig, das die wechselseitigen Bezugnahmen der Teilnehmenden sequenziell in den Blick nimmt. So kann die multimodale Herstellung interaktiver Ordnung mikroanalytisch ausgewertet werden. Das methodische Vorgehen orientiert sich an den Grundprinzipien der Gesprächsforschung und der multimodalen Interaktionsanalyse (u.a. Deppermann, 2008; Deppermann & Schmitt, 2007). Für gesprächsanalytische Arbeiten ist zentral, auf authentische Daten zurückzugreifen. Grundlage der Sequenzanalyse bilden Transkripte (Selting, 2013) der Videographien. Entsprechend der Annahme „there is order at all points“ (Sacks, 1984, S. 21) kann jedes Interaktionsphänomen für die Herstellung der Situation potenziell relevant und bedeutungstragend sein. Bei der Analyse liegt ein Fokus auf der Perspektive der Teilnehmenden, was durch das analytische Prinzip des „next turn proofs“ (Sacks et al., 1974, S. 728) realisiert wird. Mit diesem Verfahren wird ein folgender Turn im Hinblick auf das vom Sprechenden gezeigte Verständnis des vorigen Turns untersucht. Interaktion wird dabei als multimodales Ereignis verstanden, das von den Teilnehmenden kontinuierlich intra- und interpersonelle Koordination erfordert (siehe Deppermann & Schmitt, 2007).

Für uns sind dabei folgende Aspekte von besonderem Interesse: Welche Gegenstände werden zu Beginn der Gruppenarbeit (und im Verlauf des Projekts) wie ausgehandelt? Wie werden die Gegenstände des (Sach)unterrichts in der Interaktion zwischen Schüler*innen sowie Lehrpersonen/Pädagog*innen hervorgebracht? Welche Praktiken stehen dabei wie zueinander im Verhältnis?

Im Verlauf der Analyse werden damit auch Normen sichtbar, an denen sich die Unterrichtsteilnehmenden orientieren. Indem wir diese abschließend bündeln, wird deutlich, wie diese den Gegenstand mit figurieren.

4 Was ist hier Sache? – Annäherung an eine Gruppenarbeit im Sachunterricht

Nachfolgend bilden wir die Annäherung an eine Szene zu Beginn der Projektarbeit ab und richten unseren Fokus dabei zunehmend auf die Details der Interaktion.

4.1 Zur Situation

Die Unterrichtssequenz, die im Folgenden betrachtet werden soll, entstand als Videographie in einer vierten Klasse an einer Grundschule in kirchlicher Trägerschaft. In einem viertägigen Projekt im Rahmen der sogenannten Weltgebetstagswoche der Frauen (<https://weltgebetstag.de/>) sollten die Schüler*innen in drei Kleingruppen je eine Präsentation zu einem der drei Gastgeber*innenländer für den Wochenabschluss-Gottesdienst vorbereiten. Die hier analysierten Videodaten stammen aus der Kleingruppe, die sich mit England auseinandersetzen sollte. Die Abbildung 1 zeigt den Ablauf des Projektes. Wir beziehen uns im Folgenden auf die 1. Phase der Gruppenarbeit am Mittwoch. Dazu geht die Gruppe „England“ in den Nebenraum. Neben den Schüler*innen ist auch eine Schulbegleiterin (Katja) sowie eine der beiden Autorinnen (zur Kamerabedienung) die ganze Zeit im Raum anwesend. Die Schüler*innen positionieren sich im Verlauf der Arbeitsphase unterschiedlich um einen großen Tisch. Zwei weitere Erwachsene (Stella = Klassenlehrerin und Linda = Förderschulpädagogin) kommen sporadisch hinzu.

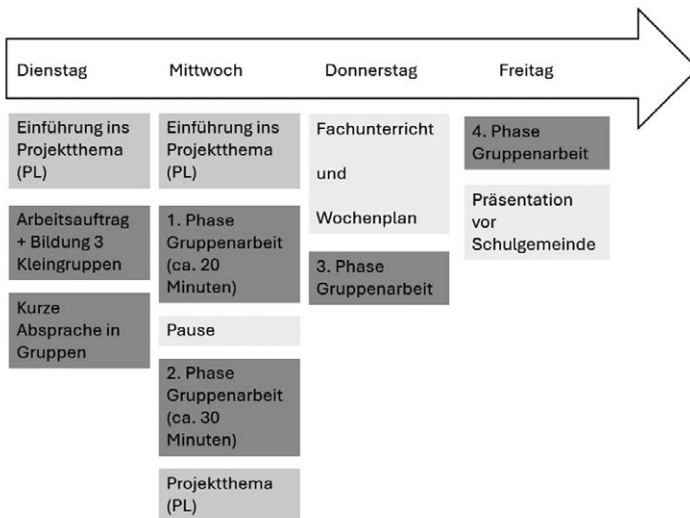


Abb. 1: Ablauf des Projektes (eigene Darstellung).

Zu Beginn der Projektwoche überbringt die Klassenlehrerin (Stella) ihrer Klasse einen „Spezialauftrag“: die Klasse soll im Rahmen eines Gottesdienstes die Schulgemeinde „mitnehmen auf eine Reise in die drei Länder“. Dafür werden Kinder gebraucht, „die das vorne auch spielen und uns die wichtigen Dinge

erzählen". Es handelt sich also um eine mündliche Präsentation, aber „gleichzeitig soll im Hintergrund eine PowerPoint unserer Klasse laufen". Die Klasse wird „also in drei Gruppen arbeiten", und „jede Gruppe bearbeitet ein Land", hier England, Wales und Nordirland. Bevor aber die Präsentationen erstellt werden, „müssen wir erstmal die ganzen Informationen haben".

Mit der Aufgabenstellung scheint die Beschäftigung der Schüler*innen zu einem der Gastgeber*innenländer der Weltgebetstagswoche wie folgt strukturiert:

Die Lehrkraft bestimmt die Sozialform „Gruppenarbeit" und gibt inhaltlich vor, dass jede Gruppe zu einem Land „die wichtigen Dinge" erzählt – was das konkret bedeutet, wird nicht expliziert und schüler*innenseitig nicht erfragt. Für die Präsentation zum Abschluss der Woche sollen Folien erstellt werden, die den Vortrag unterstützen. In der Gruppenarbeit sollen die Informationen zu den jeweiligen Ländern gefunden werden. Weitere Strukturierungen für den Vortrag bzw. für die Gruppenarbeit erfolgen an dieser Stelle nicht.

4.2 Zur Kodierung

Die Videoaufnahmen der Gruppenarbeitssequenzen wurden wie oben beschrieben angeschaut und kodiert, wenn ein Code passte („event sample"; Bortz & Döring, 2016).

„Sich eigenständig Informationen erarbeiten" ist ein Beispiel für einen fachlichen Code, der mit Bezug auf die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) der GDSU (2013) zunächst deduktiv gesetzt wurde, dann aber im Verlauf des Kodierprozesses auch anhand der Szene induktiv um UnterCodes, wie „Inhalte strukturieren" oder „Diktieren/Aufschreiben/Dokumentieren", aber auch „Festlegung des Arbeitsgegenstandes", erweitert wurde. Zur Beschreibung der organisatorischen Phasen wurden Codes wie „Klärung der Aufgabe" und „Klärung der Verantwortlichkeiten" entwickelt. Als soziale Phasen wurden diese identifiziert, in denen z. B. Rollenaushandlungen stattfinden.

Überlappend wurde in dieser Sequenz auch die thematisch-inhaltliche Ebene markiert. Mit der nachfolgenden detaillierten Sequenzanalyse kann der Frage nachgegangen werden, wie alle Ebenen miteinander verschränkt sind und so den Gegenstand in spezifischer Weise konstituieren.

4.3 Rekonstruktion der Gegenstandskonstitution

Die Interaktion in der Gruppe ist vielschichtig und von zahlreichen überlappenden Gesprächssträngen geprägt, die teils nebeneinander verlaufen und teils miteinander verwoben sind. Deshalb bleibt die folgende Darstellung der Daten und der Sequenzanalyse fragmentarisch. Analyseleitend ist folgende Frage: Wie werden welche Gegenstände in den komplexen wechselseitigen

Bezugnahmen der Schüler*innen einer Gruppe untereinander, mit den erwachsenen Beteiligten sowie mit dem Material hervorgebracht?

4.3.1 Schlagworte benennen

In der Anfangsphase der Gruppenarbeit betreten die Schüler*innen der Gruppe „England“ nach und nach den Nebenraum. Sie bringen Materialien wie Bücher, Ausdrücke, leere Blätter und Stifte mit und versammeln sich um den Tisch. In dieser Phase beginnen sie, verschiedene Schlagworte im Zusammenhang mit „England“ zu benennen. Diese Phase dauert mehrere Minuten und beginnt übergangslos mit dem Betreten des Raumes. Wie in folgenden Zeilen ausschnittsweise gezeigt, werden dabei die Begriffe stich- bzw. schlagwortartig eingebracht und bearbeitet (z.B. wird ohne Aushandlung aus „queens“ die „königliche familie“).

```
Ferdinand [äh ich hab nachgedacht äh irgendwie berühmte Personen
           oder so was] (...)
Franz     [oder ] sehenswürdigkeiten
Ferdinand  queens
Lilly      [|äh königliche familie|
```

Dieses Vorgehen der Schüler*innen weist auf zwei Aspekte hin: Erstens zeigt es, dass die Kinder auf Wissen oder Quellen zurückgreifen, um Schlagworte im Kontext von „England“ benennen zu können. Diese Quellen bleiben jedoch für Beobachtende unbekannt. Zweitens lässt die Art und Weise, wie die Schüler*innen durch die Sammlung von Schlagworten wohl Themen für ihre Präsentation benennen, auf eine gewisse Erfahrung und Routine in der gemeinsamen Vorbereitung von Präsentationen schließen. Des Weiteren ergibt sich aus der Gruppensituation offenbar die Notwendigkeit, die gefundenen Themen nicht nur mündlich zu äußern, sondern auch schriftlich zu dokumentieren.

4.3.2 Themen koordinieren und dokumentieren

```
Lilly      |also:                               |
           |((schreibt auf einen Zettel))|
Franz     [|((zu Lilly)) warte Ferdinand Ferdinand hat hier
           schon nen zettel wo wir aufschreiben wer was macht|]
           |((beugt sich zu Lilly über den Tisch und schiebt
           ihr einen Zettel zu))                |
```

Auch diese Notwendigkeit, die Themenaufteilung zu dokumentieren, wird nicht expliziert, sondern zeigt sich daran, dass sowohl Lilly als auch Franz einen entsprechenden Zettel bereithalten. Diese Anfangsphase erhält damit

eine Relevanz für die weitere Arbeit der Gruppe, da die Schlagworte eine Grundlage für die Strukturierung der Präsentation bilden. Die Gruppenarbeit erfährt auf dem Blatt eine erste inhaltliche Strukturierung. Zudem etabliert auf organisatorischer Ebene die Schülerin Lilly ihre Zuständigkeit für die Zuordnung der Themen zu Personen und diese zu dokumentieren.

4.3.3 Ansprache Lehrerin

Die Gruppenarbeit wird durch die Klassenlehrerin unterbrochen, indem sie der Gruppe ein Notebook bringt und die Schüler*innen auffordert, sich an der Erstellung der Folien mit dem Programm PowerPoint zu beteiligen. Außerdem spricht sie den Schüler Albert direkt in seiner Rolle als Gruppenchef an. Sie überträgt ihm die Verantwortung, sicherzustellen, dass alle Mitglieder der Gruppe mitwirken und er selbst dabei nicht ausgenommen ist. Insgesamt unterstreicht sie die Beteiligung und Verantwortung jedes einzelnen Gruppenmitglieds. Sie verlässt die Gruppe mit der Aufforderung, sich untereinander abzusprechen.

4.3.4 Wer macht den Steckbrief?

Ferdinand	Albert	
	machst du den steckbrief	
	((zeigt auf Albert))	
Hector	aber aber dazu kommt noch	
Ferdinand	dazu kommt noch wie viel ähm	
Katja	((kommt an den Gruppentisch))	
Hector	(unverständlich)	
Ferdinand	wie viel pfund tatsächlich [also wie viel euro	
	tatsächlich ein	] pfund
Lilly		[was macht denn Hedi dann]
Katja	[[((läuft zur Garderobe))]	
Hedi	[ich guck einfach [mal]]	
Albert		[ja] kann ich machen
Hedi	ich guck was übrig bleibt	
	((zuckt mit den Schultern und blättert durch Zettel))	
	[ich hab hier eher was über sehens]würdigkeiten drin	
	und nicht über andere sachen	
Hector	[[((klappt den Laptop auf))	]
Ferdinand	[okay also Albert]	

Etwa ab der fünften Minute der Szene wird der „Steckbrief“ als eine für den weiteren Verlauf bedeutende Setzung eingeführt. Es wird deutlich, wie die Frage nach den Themen für einzelne Schüler*innen mit der Organisation der Zuständigkeiten verwoben ist, sodass mehrere Gesprächsstränge parallel laufen. Erstens (mittelgrau) wird Albert gefragt, ob er den Steckbrief erstellen möchte, was er akzeptiert („ja kann ich machen“). Zweitens (hellgrau) dreht sich die Diskussion um das Thema Währung (Euro/Pfund), das möglicherweise zur Aufgabe gehört, einen Steckbrief zu verfassen. Drittens (dunkelgrau) bringt die Schülerin Lilly einen Einwand gegen Ferdinands Vorschlag vor, indem sie fragt, „Was macht denn Hedi dann?“. Diese Frage kann so interpretiert werden, dass eigentlich das Thema des Steckbriefs oder das Thema Währung (wie viel Euro ist ein Pfund) in Hedis Verantwortung liegt. Diese entproblematisiert die Frage und guckt einfach mal, „was übrig bleibt“. Auf dieses *Problem* wird noch zurückzukommen sein.

Wir finden hier die Zuordnung von Themen zu Gruppenmitgliedern, einerseits verwoben mit der Frage, wie Themen konkret ausgestaltet sein können, und andererseits, wie sie voneinander abgrenzbar sind, damit jedes Gruppenmitglied einen Verantwortungsbereich hat.



Abb. 2: Gruppe „England“ in ihrem Arbeitsraum (eigene Aufnahme, N. Skorsetz).

4.3.5 Steckbrief oder England?

Nach ca. 08:20 min sind die Teilnehmenden wie auf dem Foto in Abbildung 2 um den Tisch formiert. Kurz vor dieser Szene findet sich ein Interaktionsstrang, in dem die Förderschulpädagogin (Linda) den Schüler Albert erstens danach fragt, zu welchem Schlagwort er den Steckbrief erstellt, und zweitens,

Über ihren Blick zu den Pädagoginnen holt sich Hedi eine Legitimierung ein, sich ein anderes Thema suchen zu können oder zu dürfen. Auffällig ist, dass sie den Begriff „Thema“ wählt. Im Kontext der Anfangsphase dieser Gruppenarbeit umschreibt er einen thematischen Teil der Präsentation zu England (für den jeweils ein*e Schüler*in zuständig ist). Ein Thema analog zu „England“ könnte ein anderes Land sein. Es scheint also, dass sie mit ihren Aussagen „England allgemein“ bzw. „Ich mach England“ bereits einen spezifischeren Teil im Sinn hatte. Sie öffnet ihr Buch und blättert darin, möglicherweise auf der Suche nach einem Thema, liest in den vor ihr liegenden Materialien und verteilt diese passend an andere Schüler*innen. Einigen Kindern scheint schon klar zu sein, was ihre Aufgabe ist, da sie bereits zu lesen beginnen.

5 Was wird hier zur Sache?

In der vorliegenden Analyse wurde die Frage nach dem Unterrichtsgegenstand aus einer rekonstruktiven Perspektive betrachtet. Hierbei standen die Interaktionen zwischen den Schüler*innen, den erwachsenen Beteiligten und dem eingesetzten Material im Vordergrund. Dabei wurden auch die der Interaktion immanenten *didaktischen* normativen Orientierungen sichtbar. Abschließend bündeln wir unsere Ergebnisse, um zu zeigen, wie „England“ in dieser Anfangsphase einer mehrtägigen Gruppenarbeit im Sachunterricht zum Gegenstand wird.

Figurierung des Gegenstandes in der Interaktion/ im Aufgabenbearbeitungsprozess

... im Hinblick auf den thematischen Rahmen

Mit dem „Spezialauftrag“ der Klasse ist der Rahmen der Gruppenarbeit mit einem länderkundlichen Thema grob umrissen. Der Arbeitsauftrag lässt offen, ob es inhaltlich eher um räumliche oder soziale Zusammenhänge gehen soll, ob komplexe Probleme oder nur Fakten dargestellt werden sollen (Kanwischer, 2013). Da die Aufgabe im Rahmen des Weltgebetstags der Frauen gegeben wurde, mit dem Ziel, die Länder im Gottesdienst vorzustellen, könnten auch soziale Herausforderungen oder religiöse Inhalte einbezogen werden. „Was fällt dir zu England ein?“ – Das scheint die implizite Fragestellung zu sein, der die Schüler*innen zu Beginn der Szene nachgehen. Damit scheinen sie sich an der Idee zu orientieren, die Bearbeitung eines neuen Themas damit zu beginnen, bekannte oder leicht zugängliche Wissensfragmente zu sammeln. Das Assoziieren von Schlagworten zu einem Thema in der Gruppe erinnert an die Praxis im Sachunterricht, in ein neues Thema einzusteigen und zunächst das Vorwissen von Schüler*innen zu erfragen. „England“ scheint in der Gruppeninteraktion als ein eher diffuser gemeinsamer thematischer Rahmen auf,

der im Verlauf der analysierten Phase anhand von Schlagworten in (Unter)-Themen gegliedert wird. Die von den Schüler*innen genannten Schlagworte lassen sich insbesondere den geografischen, sozialwissenschaftlichen und historischen Fachperspektiven des Perspektivrahmens zuordnen (GDSU 2013). Deutlich wird auch, dass England in spezifischer Weise zum Gegenstand wird, wenn Schüler*innen in einer Gruppe eine Präsentation vorbereiten – und nicht etwa einen Lückentext ausfüllen. In unserem Beispiel macht die *Umgangsweise* mit England die Zusammenarbeit in der Gruppe und die Arbeit mit Material aus.

... im Hinblick auf die Zusammenarbeit und das Material

Vor dem Hintergrund der Organisation einer gemeinsamen Präsentation wird deutlich, dass Themen voneinander erstens abgrenzbar und zweitens einzelnen Personen eindeutig zuzuordnen sein müssen. Die Schüler*innen orientieren sich an der Vorstellung von Gruppenarbeit, dass jede*r Schüler*in mit einem Teil(thema) zum Ganzen beiträgt. Dieses Verständnis scheinen sie zu teilen. Im Verlauf der Szene handeln die Schüler*innen entsprechend Zuständigkeiten für „Themen“ als bearbeitbare Aufgaben aus. Für die meisten Unterthemen wird nicht fraglich, was darunter zu verstehen ist. Der Steckbrief wird als notwendiges Element einer Länderpräsentation verhandelt. Gleichzeitig werden Unklarheiten darüber sichtbar, was ein Steckbrief ist oder sein kann. Einzelne Kinder scheinen eine spezifische Funktion anzunehmen, die ein Steckbrief haben kann, um ein Land vorzustellen – diese werden jedoch genauso wenig wie die formalen Strukturen eines Steckbriefs thematisiert. Somit wird auch die Frage nach dem Steckbrief implizit zum Gegenstand. Die Irritation kann eventuell damit begründet werden, dass die Zuständigkeiten der Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen liegen – thematische Aspekte des Oberthemas (z. B. Sehenswürdigkeiten) vs. Formen der Darstellung (Steckbrief).

Der *Gegenstand England* spannt sich somit zwischen der deklarativen Dimension im Sinne von Themen (GDSU, 2013), hier als Schlagworte verhandelt, und der prozeduralen Dimension von Fachlichkeit im Sinne von Umgangsweisen (Pech & Rauterberg, 2013) auf.

Des Weiteren spielt das Material eine entscheidende Rolle und wird von den Schüler*innen passend zu den Themen untereinander verteilt. Es dient zunächst als Input, um schlagwortartige Themen für die Präsentation vorzuschlagen. Diese Praxis verweist auf zwei didaktische Prinzipien: Erstens lebensweltliches Wissen und familiäre Kontexte zu nutzen. Die Informationen, die in der Gruppe bearbeitet werden, hängen von Alltagswissen sowie den mitgebrachten Materialien und damit den Strategien der Schüler*innen zur Beschaffung und Auswahl von Materialien ab. Zweitens erscheint die Gruppenarbeit im

Sachunterricht als eine Sozialform, die selbstständiges bzw. selbstorganisiertes und interessengeleitetes Arbeiten ermöglichen soll. Sie wurde im Kontext individualisierenden Sachunterrichts beobachtet (z.B. Bonanati & Skorsetz, 2022; Flügel, 2017; Skorsetz et al., 2021). In der Szene wird deutlich, dass die Schüler*innen größtenteils routiniert vorgehen. Indem sichtbar wird, dass ein Schüler den Anspruch selbstorganisiert zu arbeiten (Material beschaffen und nutzen), nicht erfüllt, zeigt sich auch die selbstorganisierte Vorbereitung der Präsentationen zu einem Thema/zu England selbst als (Lern)gegenstand – zumindest für einzelne Schüler*innen.

Das Vorgehen in der Situation steht im Kontrast zu Ideen, wie Gruppenarbeit als kooperatives Lernen lehrer*innenseitig im Hinblick auf Lernwirksamkeit und Beteiligung aller strukturiert werden kann (Adl-Amini & Völlinger, 2021; Johnson & Johnson, 1999). Insbesondere die Positionierung von Albert als Gruppenchef macht deutlich, dass unterschiedliche Rollen für die strukturierenden Praktiken der Lehrerin bedeutsam waren, die bewusste Verantwortungszuweisung für ihn jedoch zu einer prekären Situation führte (zur Adressierung von Schüler*innen z.B. als Außenseiter*innen siehe u.a. Eckermann & Heinzl, 2013).

... im Hinblick auf Fachlichkeit im Sachunterricht

Der Frage nach Fachlichkeit im Sachunterricht gehen wir in diesem Beitrag auf Ebene der Gegenstandskonstruktion und mit Blick auf die der Interaktion immanenten normativen Orientierungen nach, mit denen sich die Situation als in spezifischer Weise didaktisch gerahmte Situation verstehen lässt.

Bereits in dieser frühen Phase der Gruppenarbeit wird deutlich, wie sich der Gegenstand sowohl auf der inhaltlichen Ebene der Interaktion (z.B. Was gehört zum Oberthema „England“? Welche Wissensfragmente bringen die Schüler*innen ein?) als auch auf der organisatorischen Ebene der Gruppenarbeit (z.B. Wer ist für was zuständig?) formiert. Der Gegenstand bzw. die Gegenstände dieser Unterrichtssituation sind durch deren spezifische Erarbeitung – die Umgangsweise – geformt. In unserem Beispiel besteht dies darin, als Bestandteil einer Präsentation aufbereitet zu werden (auch wenn das im Arbeitsauftrag der Lehrerin enthaltene Ziel der Präsentation in dieser Sequenz implizit bleibt).

Inwiefern sich das beschriebene Spannungsfeld, in dem die Sachen des Sachunterrichts theoretisch-konzeptionell modelliert werden, auch in den Interaktionen als Aushandlung zwischen kindlich-lebensweltlichen und fachlich-wissenschaftlichen Perspektiven zeigt, müssen weitere empirische Annäherungen zeigen.

Literatur

- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S., & Engeli, E. (Hrsg.) (2018). *„Wie ich mir das denke und vorstelle...“: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Julius Klinkhardt.
- Adl-Amini, K., & Völlinger, V. (2021). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Wirksamer Unterricht*. Band 4. IBBW.
- Bennewitz, H. (2021). Unterrichten. In B. Jürgen, & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 99–116). UTB.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G., Kramer, R.-T., Kruse, N., Ritter, M., & Tyagunova, T. (2018). „Arbeit am Text“. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Szene aus dem Deutschunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 289–303). Julius Klinkhardt.
- Bonanati, M., & Skorsetz, N. (2022). „Ein Schild kann ein Hindernis sein, wenn du nicht darauf guckst“ – Aufgabenbearbeitungsprozesse in einem Arbeitsheft zur Radfahrausbildung. In H. de Boer, & D. Merklinger (Hrsg.), *Lernprozessbeobachtungen im fachdidaktischen Kontext. Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf die Bearbeitung von Aufgaben* (S. 149–163). Springer VS.
- Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Springer.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 933–953. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01037-0>
- Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2020). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In H. Kotthoff, & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 197–219). Gunter Narr Verlag.
- de Boer, H., Bonanati, M., Breuning, M., Jähn, D., Last, S., & Wagener, M. (2020). Schüler*innen mit unterschiedlichen (Lern-)Voraussetzungen im ‚Fachgespräch‘ – Mikroperspektiven auf video-grafierte Unterrichtsszenen. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 222–233). Jahrbuch Grundschulforschung, Band 24. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_36
- de Boer, H., & Lange, J. (2022). Perspektiven und Praktiken von Schüler*innen im Sachunterricht. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 380–388). UTB.
- de Boer, H., Merklinger, D., & Last, S. (Hrsg.) (2022). *Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf die Bearbeitung von Aufgaben*. Springer VS.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung, Band 3. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Deppermann, A., & Schmitt, R. (2007). Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (S. 15–54). Studien zur deutschen Sprache, Band 38. Gunter Narr Verlag.
- Eckermann, T., & Heinzel, F. (2013). Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S.187–210). Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 42. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_9
- Flügel, A. (2017). „einfach mal sammeln, was ihr alles schon so wisst“ – Sachunterricht und Differenz. *Widerstreit Sachunterricht*, 23.
- GDSU (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Giest, H., Goll, T., & Hartinger, A. (Hrsg.) (2016). *Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug*. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 26. Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781554733>

- Hartertinger, A. (2013). Sachunterricht heute. Konzeptionierung und Befunde aus der Forschung. In E. Gläser, & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 24–34). Beiträge zur Reform der Grundschule, 136. Grundschulverband.
- Hempel, C. (in Druck). Formationen von Orientierungsrahmen. Aushandlungsprozesse bei Schüler*innen zwischen gegenstands-, unterrichts- und peerbezogenen Ansprüchen. In D. Matthes, J.-H. Hinzke, H. Pallesen, & S. Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Klinkhardt.
- Herrle, M. (2018). Soziale Ordnungen im Umgang mit Aufgaben. Interaktionsanalytische Perspektiven auf Fachlichkeit in Unterrichtsprozessen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 125–138). Julius Klinkhardt.
- Herrle, M., & Dinkelaker (2018). Koordination im Unterricht. In M. Proske, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten beschreiben rekonstruieren* (S. 103–122). Julius Klinkhardt.
- Herzmann, P. (2018). Lernen sichtbar machen. In M. Proske, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten beschreiben rekonstruieren* (S. 171–188). Julius Klinkhardt.
- Höck, G. (2015). *Ko-Konstruktive Problemlösegespräche im Mathematikunterricht. Eine Studie zur lernpartnerschaftlichen Entwicklung mathematischer Lösungen unter Grundschulkindern*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 25. Waxmann.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn and Bacon.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (5., aktualisierte Aufl.). UTB.
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S., & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Kanwischer, D. (Hrsg.) (2013). *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Borntraeger.
- Köhnlein, W. (2015). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 36–40). UTB.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (Hrsg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Julius Klinkhardt.
- Meseth, W. (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In B. Friebertshäuser, & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (1. Aufl., S. 63–80). Beltz Juventa.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. *Widerstreit Sachunterricht*, 13. <https://doi.org/10.25673/92413>
- Pech, D., & Rauterberg, M. (2013). Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. *Widerstreit Sachunterricht*, 5. <https://doi.org/10.25673/92556>
- Proske, M., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompodium. In M. Proske, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten beschreiben rekonstruieren* (S. 7–24). Julius Klinkhardt, & W. Helsper (Hrsg.), Springer eBook Collection. *Handbuch Schulforschung* (S. 1–27). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_42-1
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>

- Reh, S., & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. In T. Geier, & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 103–122). Studien zu Schul- und Bildungsforschung, Band 53. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3_5
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. Heritage, & J. M. Atkinson (Hrsg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (S. 21–27). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.005>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schließmann, F. (2006). Wie arbeiten Vorschulkinder an interaktiven Experimentierstationen. Eine kategoriengeleitete Untersuchung der Verhaltensweisen an der Station „Begehbare Brücke“. Begleitstudie zur Evaluation des Projektes „Versuch macht klug“ – Vorschulische Begegnungen mit Naturwissenschaft und Technik. *kindergarten heute*. <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6796>
- Schroeder, R. (2019). Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. *GDSU Journal*, (9), 118–138. https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/118_137_9.pdf
- Selting, M. (2013). Verbal, vocal, and visual practices in conversational interaction. In C. Müller, E. Fricke, A. Cienki, D. McNeill, S. Ladewig, & S. Tessendorf (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (Band 1, S. 589–608). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110261318.589>
- Skorsetz, N., Bonanati, M., & Kucharz, D. (2021). Was ist ein Hindernis? – Fachliche Aushandlungen im Sachunterricht am Beispiel der Mobilitätsbildung. *ZfG*, 14(1), 83–98. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00099-z>
- Thomas, B. (2018). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen* (5., durchgesehene Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Wiesemann, J., Lange, J., & Wille, F. (2013). Qualitative Forschung zum und im Sachunterricht - Bilanz und Perspektiven. In H.-J. Fischer, H. Giest, & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 91–98). Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 23. Julius Klinkhardt.
- Wiesemann, J., & Wille, F. (2014). Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. *Widerstreit Sachunterricht*, 20. <http://dx.doi.org/10.25673/92478>

Autorinnen

Bonanati, Marina, Dr.in

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8796-5328>

Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsinteraktion, Fachlichkeit, Leistung

Skorsetz, Nina, Univ.-Prof.in Dr.in

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2467-8719>

Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulentwicklung, Fachlichkeit, Inklusion im Sachunterricht und vielperspektivischer Sachunterricht