

Krug, Amelie; Heinzel, Friederike; Riegler, Susanne; Raggl, Andrea; Tyagunova, Tanya

Fachliche Lerngelegenheiten und Interaktion im Deutschunterricht

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]:
Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule.
Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 38-49



Quellenangabe/ Reference:

Krug, Amelie; Heinzel, Friederike; Riegler, Susanne; Raggl, Andrea; Tyagunova, Tanya: Fachliche Lerngelegenheiten und Interaktion im Deutschunterricht - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 38-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359712 - DOI: 10.25656/01:35971; 10.35468/6241-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359712>

<https://doi.org/10.25656/01:35971>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Amelie Krug, Friederike Heinzl, Susanne Riegler,
Andrea Raggl und Tanya Tyagunova*

Fachliche Lerngelegenheiten und Interaktion im Deutschunterricht

Abstract

In diesem Beitrag wird das Verhältnis zwischen der interaktiven Praxis des Grundschulunterrichts und seiner Ausrichtung auf die Ermöglichung fachspezifischen Lernens empirisch in den Blick genommen. Es wird danach gefragt, unter welchen situativen Bedingungen die im Unterricht stattfindenden Aktivitäten als fachliche ‚Lerngelegenheiten‘ verstanden werden können und wie sie zur Interaktionsordnung des Unterrichts in Beziehung stehen. Zur Erfassung dieser interdisziplinären Perspektivierung unterrichtlicher Praxis werden erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven verschränkt. Anhand ethnographischer und videobasierter Beobachtungen aus dem Deutschunterricht wird gezeigt, wie eng sozialinteraktive und fachliche Ordnungen des Unterrichts zusammenhängen. Abschließend werden die interaktiven Bedingungen in Bezug auf damit verbundene Lerngelegenheiten aus fachdidaktischer Sicht reflektiert.

Schlüsselwörter: Deutschunterricht; fachliche Lerngelegenheiten; Interaktion

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Bezugsnotwendigkeiten im Grundschulunterricht als Erfordernis und Herausforderung, die Praxis des Unterrichts unter Einbezug sowohl erziehungswissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Expertisen zu untersuchen. Eine solche interdisziplinäre Perspektivierung der unterrichtlichen Praxis erscheint insbesondere dann notwendig, wenn man sowohl die Ermöglichung fachlichen Lernens als auch die Etablierung der für den Vollzug unterrichtlicher Praxis notwendigen „Interaktionsordnung“ (Goffman 1983) erfassen will. Beide Ausrichtungen können potenziell in Spannung zueinander operieren: Die Unterrichtsinteraktion etabliert durchaus ihre eigene Ordnung – „it has a life on its own and makes demands on its own behalf“

(Vanderstraeten 2001: 273) – und die Ausrichtung auf die Progression der Interaktion („keeping the interaction going“, Koole 2012: 1913) kann Vorrang vor den fachbezogenen Handlungsproblemen des Lernens bekommen. Dass die Orientierung an der Sicherung des Ablaufs und am Fortgang von Unterricht die tatsächliche Auseinandersetzung mit der Sache erschweren kann, zeigen sowohl Studien aus der rekonstruktiven Unterrichtsforschung (vgl. Hackbarth & Mehlem 2019) als auch ethnographische Forschung zum ‚individualisierten‘ Unterricht (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017). Vor diesem Hintergrund will der Beitrag das Verhältnis zwischen der interaktiven Praxis des Grundschulunterrichts und seiner Ausrichtung auf die Ermöglichung fachspezifischen Lernens in den Blick nehmen und als Frage nach der Konstitution von ‚Lerngelegenheiten‘ – exemplarisch anhand ausgewählter Szenen aus dem Deutschunterricht der Grundschule – untersuchen.

Die ethnographischen Beobachtungen aus dem Anfangsunterricht in einer jahrgangsgemischten Klasse, in der die Einsozialisierung in die Interaktionsordnung des Unterrichts gleichzeitig mit der Einführung in die Schriftkultur erfolgt, zeigen, wie Praktiken des Schriftspracherwerbs mit Erziehungspraktiken interferieren (Kap. 2). Die videobasierten Beobachtungen aus dem Deutschunterricht einer dritten Klasse verdeutlichen, wie Kinder im Deutschunterricht fachliches Lernen und ‚Quatsch machen‘ verbinden (Kap. 3). Dabei erweist sich das Spiel mit Sprache als ein konstitutiver Teil des Fachlernens in der schüler*innenseitigen Unterrichtsinteraktion. Deutlich wird, wie eng soziale und fachliche Ordnungen des Unterrichts zusammenhängen. Die analysierten Unterrichtsszenen werden anschließend (Kap. 4) nochmals aus dezidiert fachdidaktischer Perspektive auf die mit ihnen verbundenen fachlichen Lerngelegenheiten befragt. Dabei zeigt sich, dass im Vergleich zur Analyse von ‚Mikrosituationen‘ der unterrichtlichen Gesamtchoreografie sowie der Qualität der Lernangebote deutlich größere Bedeutung beigemessen wird.

2 Interferierende Praktiken am Beispiel der Einsozialisierung im Schriftspracherwerb

Das Lesen- und Schreibenlernen lässt sich als Prozess der Einsozialisierung in schriftbezogene Praktiken (Feilke 2016) verstehen. Gleichzeitig bezieht sich dieser Prozess im Anfangsunterricht auf schulische Praktiken insgesamt im Sinne von „learning lessons“ (Mehan 1979). Dazu zählen einerseits Vermittlungs- und Aneignungspraktiken, etwa im Schriftspracherwerb, und andererseits Erziehungspraktiken (Breidenstein 2025). Da sich diese Praktiken zum Teil überlagern, können sie als „interferierende Praktiken“ (Breidenstein 2021) bezeichnet werden. Dabei rückt die Frage nach „Verknüpfungen und Interferenzen zwischen den einzelnen Praktiken, die einander zur gleichen

Zeit und am gleichen Ort überlagern“ (ebd.: 934) ins Zentrum. Gerade im Anfangsunterricht geht der Aufbau einer Schreibkultur eng mit dem Aufbau einer bestimmten Körper- und Stifthaltung sowie der Einübung in eine spezifische Form der Schulung des Sehens und Hörens einher (Tyagunova & Raggl 2023). In den ‚Normalisierungspraktiken‘ des Anfangsunterrichts zeigen sich darüber hinaus spezifische unterrichtsbezogene Normalitätsvorstellungen und -erwartungen.

2.1 Forschungsrahmen, Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im ethnographischen Forschungsprojekt „Differenzierungspraktiken im Anfangsunterricht am Beispiel des Schriftspracherwerbs“ (2022–2025) der Pädagogischen Hochschule Tirol wurden in fünf ersten Grundschulklassen im Westen von Österreich die Gestaltungsvarianten des Schriftspracherwerbs untersucht. Neben den Beobachtungen wurden Interviews mit den beteiligten Klassenlehrpersonen sowie mit allen Kindern geführt. Der Unterricht wird aus einer praxistheoretischen Perspektive als „sozio-materielle Praxis“ (Röhl 2013) betrachtet und zudem mit einer fachdidaktischen Perspektive (Breidenstein & Tyagunova 2020) verschränkt. Der Analyseprozess orientiert sich an der Grounded Theory Methodologie und fragt danach, welche Vermittlungs- und Erziehungspraktiken sich beobachten lassen, wie diese sich überlagern und welche fachlichen Lerngelegenheiten sich ergeben.

2.2 Empirische Exploration zur Einsozialisierung in schriftbezogene Praktiken am Beispiel Sätze bilden: „Abstand nicht vergessen“

Der Schriftspracherwerb findet in der untersuchten jahrgangsgemischten Klasse (1./2. Schulstufe) meist dezentriert (Breidenstein & Rademacher 2017), in Form von Planarbeit statt. Dies ermögliche ein individualisiertes Vorgehen im Schriftspracherwerb, erklärt die Lehrerin im Interview. Die ausgewählte Szene findet während der Planarbeit statt, in der drei Kinder der ersten Schulstufe gemeinsam Quatschsätze bilden sollen:

Mia sagt zur Lehrerin: „Wir müssen noch das mit den Würfeln machen.“ Die Lehrerin nickt und Mia geht mit Leo und David raus in den Gang. Vor ihnen liegen Kärtchen in drei Farben, die Farben markieren jeweils ein Satzglied (Subjekt, Prädikat und Satzergänzung). Die Kinder würfeln und bilden, entsprechend ihrer Würfelzahl, aus den verschiedenen Satzgliedern einen Satz. Mia liest ihn vor: „Anton nimmt eine Nuss.“ Die Lehrerin kommt vorbei und fragt, nachdem sie den Satz gelesen hat: „Ist das lustig?“ Mia schüttelt den Kopf. Sie würfeln alle noch mal und

bilden nun folgenden Satz: „Anton rettet eine Nuss.“ Die Kinder beginnen, den Satz in ihr Heft zu schreiben. Die Lehrerin kommt kurz darauf wieder dazu: „Was ist wichtig?“ Und gibt den Hinweis: „Abstand nicht vergessen.“ Sie drückt ihren Finger nach dem ersten Wort in Mias Heft. Dann korrigiert sie die Stifthaltung bei Mia, indem sie deren Finger verschiebt. Anschließend geht sie wieder zurück in die Klasse und die drei Kinder schreiben ihren Satz fertig. Mia hält plötzlich inne und sagt, v. a. zu mir, wie mir scheint: „Der kann schon echt (betont) lesen. Alles. Auch die Buchstaben, die wir noch nicht gelernt haben.“ Sie schaut zu David. Er nimmt es zur Kenntnis ohne Kommentar. Etwas später kommt die Lehrerin wieder vorbei, schaut kurz und fragt: „Was ist wichtig, wenn man Sätze schreibt? Warum tue ich den Finger hin?“ Mia: „Abstand“. Die Lehrerin nickt und betont erneut: „Denkt an unseren Abstandhalter.“ Dann fordert sie die Kinder auf, die Sätze gegenseitig zu kontrollieren. Sie schaut den Kindern kurz zu und sagt plötzlich: „David, du kannst in die Klasse gehen und das Antolin-Rätsel machen. Die zwei (zeigt auf Leo und Mia) brauchen noch ein bisschen.“ David geht lächelnd in die Klasse zurück und holt sich das iPad. (BP 7.3.24).

In dieser Szene zeigt sich, dass sehr unterschiedliche Praktiken ineinandergreifen. Die kurzen Instruktionspraktiken der Lehrerin wechseln sich ab mit kurzen Phasen, in denen die drei Kinder versuchen, die Aufgabe zu bewältigen. Die Lehrerin taucht kurz auf, wirft einen Blick darauf, was die Kinder gerade tun, interveniert und überlässt die Kinder dann wieder sich selbst. Neben der Aufgabe, einen ‚lustigen‘ Satz zusammenzusetzen, geht es der Lehrerin vor allem um den ‚richtigen‘ Abstand zwischen den Wörtern, wenn sie wiederholt fragt: „Was ist wichtig?“ und den Hinweis gibt: „Abstand nicht vergessen.“ Der Abstand soll auch eine bestimmte Breite haben. Die Lehrerin zeigt dies vor, indem sie ihren Zeigefinger an die entsprechende Stelle in Mias Heft drückt. Die Vermittlungspraktik wird hier als Instruktions- bzw. Zeigepraktik deutlich. Gleichzeitig korrigiert die Lehrerin Mias Stifthaltung, indem sie deren Finger auf dem Stift leicht verschiebt. Diese Praktik des Korrigierens stellt eine stumme Praktik dar (Falkenberg 2013), eine Erziehungs- und eine Disziplinierungspraktik, in der eine bestimmte Stifthaltung als normativ gesetzt gilt und entsprechend eingefordert wird. Gleichzeitig beinhaltet die Szene eine Praktik des Vergleichens und Unterscheidens: Mia und Leo werden als Kinder adressiert, die ‚noch ein bisschen brauchen‘. Der leistungsstarke David hingegen wird von der Lehrerin von der gemeinsamen Arbeit entbunden und mit dem Antolin-Rätsel belohnt. Diese Form schulischer Sozialisation im Sinne des heimlichen Lehrplans scheint im Interaktionsraum dieser Klasse mit seinen alltäglichen Vermittlungs- und Erziehungspraktiken bereits etabliert und akzeptiert zu sein, da Mia von sich aus das Können von David hervorhebt, bevor die Lehrerin es zum Thema macht.

2.3 Interferierende Praktiken und fachliche Lerngelegenheiten

In Bezug auf fachliche Lerngelegenheiten scheint es der Lehrerin bei dieser Aufgabe v. a. um das ‚Abstandhalten‘ zwischen den Wörtern zu gehen, da sie mehrfach genau darauf hinweist. Das Bilden von Sätzen bedingt ein Bewusstsein über die einzelnen Wortgruppen als Sinneinheiten. Der Lehrerin geht es ‚nebenbei‘ zudem um die richtige Stifthaltung. Sowohl die Praktiken des ‚Abstandhaltens zwischen den Wörtern‘ als auch die Stifthaltung führen damit zudem einen fachlichen Anspruch mit sich.

3 ‚Quatsch machen‘ – Wie Schüler*innen Peer-Interaktion und fachliches Lernen verbinden

Mit Witzeln, Komik in der Interaktion oder humoristischer Alltagskommunikation befassen sich Psychoanalyse, Soziologie und Linguistik. Humoristischer Lustgewinn (Freud 1905), die Verwendung von Scherzen zur Konfliktbewältigung und Gesichtswahrung (Goffman 1975), das Ausscheren aus der Alltagswelt (Berger 2014) sowie die Möglichkeit zum Leichtnehmen des Gesagten (Kotthoff 2004) und zur Aushandlung einer geteilten Moral (Kotthoff 2017) wurden als Funktionen des ‚Quatschmachens‘ in der Interaktion herausgearbeitet. In der Unterrichtsinteraktion hingegen wird das ‚Unsinnmachen‘ von Schüler*innen als nicht-lernzielbezogene Interaktion, mangelndes Interesse für den Gegenstand und Unterlaufen der Unterrichtsordnung wahrgenommen (Thiel 2016).

Studien zur Peer-Interaktion in der Schule und zur sozialen Welt von Schüler*innen widmeten sich zunächst der subversiven Schülerkultur (z. B. Willis 1979) und später der Verzahnung von Peer- und Unterrichtsinteraktion (z. B. Heinzel 2003; Bennewitz 2004; De Boer & Deckert-Peaceman 2009). Erst neuerdings wird das fachliche Lernen zum Gegenstand der Analyse des Schüler*innenhandelns. Dabei zeigt sich der Umgang mit Aufgaben als eigensinniges Deuten und komplexes Ko-Konstruieren der Beteiligten (de Boer & Last 2022) und als Gleichzeitigkeit von fachlicher Interaktion und Peer-Interaktion (Heinzel, Kruse & Ritter 2023), wobei Aufgaben als sozio-materielle Kooperationsform (Lange & Wiesemann 2019: 145) in den Blick genommen werden.

3.1 Forschungsrahmen, Fragestellung und forschungsmethodisches Vorgehen

Für die exemplarischen Fallanalysen werden im Folgenden Beschreibungen herangezogen, die aus Beobachtungen im Feld bzw. aus Sichtung von Videomaterial angefertigt wurden. Die videogestützten Beobachtungen fanden an zwei unterschiedlichen Schulen in der dritten Jahrgangsstufe im Deutsch-

unterricht statt. Die Daten stammen aus dem DFG-Projekt „KoText“ (Beispiel Schreibkonferenz) und der Videostudie des DFG-Graduiertenkollegs „INTERFACH“ (Beispiel Rechtschreibung <i>/<ie>). Das beobachtete soziale Geschehen wurde in Sprache übertragen bzw. verschriftlicht (Breidenstein et al. 2013: 35). Für die uns interessierende Praxis ‚Quatsch machen‘ wurden zwei exemplarische Szenen herausgegriffen und sequenzanalytisch untersucht.

3.2 Empirische Explorationen zum ‚Quatschmachen‘ in der Unterrichtsinteraktion

In der ersten Szene „Oh Mann, wo er hinpinkelt“ arbeiten Peter, Luis und Adrijan in einer Schreibkonferenz zusammen. Dabei handelt es sich um eine fachdidaktische Methode zur Überarbeitung von selbst verfassten Texten.

Peter liest seine Geschichte vor: *„Geheimnisvoller Kater. Eines Tages hatte der Kater Paulo einen Riesen hunger, denn er hatte drei Tage nichts gegessen, weil seine geheimnisvolle Vorratskammer leer ist. Deshalb beschloss Paulo sich einen neuen Vorrat zu holen. Dann ging der Kater los in den Keller von Herr Schumann, denn da waren immer ziemlich viele Mäuse, aber irgendwie hatte er diesmal keine einzige Maus gefunden, aber während er redet, sieht er ein Brett und dachte sich, vielleicht sind da ja die Mäuse hinter. Er guckte nach und tatsächlich, er fand einen Geheimgang und nach 5 Minuten hatte er ungefähr 52 Mäuse und er merkte sich die Stelle, indem er hinpinkelt. Nun hat [lacht], nun hat er für sein ganzes Leben Vorrat.“*

Luis kommentiert sogleich lachend: „Oh Mann, wo er hinpinkelt“. Peter schaut auf das Aufgabenblatt zum Vorgehen bei der Schreibkonferenz und liest vor: *„Alle Kinder sagen etwas Gutes“*. Adrijan sagt, dass er das „mit dem Hinpinkeln“ witzig fand. Er wendet sich Luis zu, der die 52 Mäuse witzig fand. Daran schließt Adrijan an, dass er witzig fand, dass der Kater *„für sein ganzes Leben 52 Mäuse hat“*, doch Peter wendet ein, dass es sich um einen Vorrat handelt. Peter erklärt mit Verweis auf das Ablaufblatt, dass nun Fragen gestellt werden können, *„zum Beispiel, wenn ihr etwas nicht verstanden habt“*. Adrijan äußert, er habe alles verstanden. Luis meint lachend, dass er nichts verstanden habe, und bittet Peter, nochmal richtig laut vorzulesen, was dieser auch sogleich tut. Luis schließt an, er verstehe nicht, dass der Kater für sein ganzes Leben 52 Mäuse habe und rät dazu, 250 zu schreiben. Adrijan empfiehlt, 1000 zu schreiben. Luis erhöht auf *„unendlich“*, was Peter aber zurückweist, der dann zum nächsten Schritt der Schreibkonferenz überleitet.

Die Geschichte, die hinsichtlich ihrer Textstruktur funktioniert, wird, auch weil die Umsetzung des lauten Vorlesens gelingt, zu einer performativen, interaktiven Lerngelegenheit. Indem es die Schüler (Autor und Zuhörer) zum Lachen bringt, zeigt das vorgetragene Schreibprodukt Wirkung. Witz erweist sich als fachliches Qualitätskriterium, das von beiden Zuhörern dementsprechend rückgemeldet wird. Ein gemeinsames Interesse an tabuisierten Feldern wird

erkennbar: ‚Pinkeln‘ ist – analog zu ‚Pups‘ – in dem Alter ein relevantes Komikthema“ (Kotthoff 2017: 113).

Luis' kritischer Kommentar in Bezug auf die genannte Anzahl der Mäuse in der Geschichte wird entdramatisiert, indem er von ‚witzig finden‘ spricht und dadurch die Kritik verschleiern. Das Spiel mit der Doppeldeutigkeit des Worts „verstanden“ (akustisches vs. inhaltliches Verstehen) und seine ironische Anwendung ermöglicht die Wiederholung des belustigenden Vorlesevortrags und eine Verzögerung der sozial herausfordernden Aufgabe, unter Schülern inhaltliche Rückmeldung zur Geschichte zu geben. Die daraufhin fortgeführte Kritik von Luis und Adrijan impliziert gleichzeitig einen sozialen Vergleich in Bezug auf Größenannahmen und Realitätssinn.

In der zweiten Szene „Hopp hopp, Pferdchen lauf Galopp“ sollen die Schüler*innen bei einsilbigen Wörtern prüfen, ob diese mit <i> oder <ie> geschrieben werden. Die Lehrerin kündigt drei Übungsmöglichkeiten an: LÜK-Kasten, Würfelspiel und Lesestern. Die Kinder dürften nach der Bearbeitung daraus ein Wort an die Tafel schreiben. Zuvor ist ein ‚Zettel‘ zum Festigen des Verlängerns zu bearbeiten.

Kato und Iker sitzen nebeneinander. Iker nennt während des Sprechens der Lehrerin seinen Favoriten „*Würfelspiel*“. Kato reagiert darauf mit einem schnarchenden Geräusch. Durch Gesten (z. B. Fingerkreuzen) und Blicke einigen sich die beiden dann doch auf das Würfelspiel. Zur Bemerkung der Lehrerin, dass sie an die Tafel schreiben dürfen, bemerkt Kato ironisch „*Ein Geschenk*“ und formuliert Bedenken dazu. Mit Blick auf das Arbeitsblatt kommentiert Iker: „*Ich dachte das wär viel mehr*“, was Kato mit „*Ich auch*“ bekräftigt. Iker stellt fest, dass ein Datum vom Vortag draufsteht und kündigt lachend an, das Blatt zu zerreißen. Weiter geht es mit Scherzen über Formulierungen auf dem Arbeitsblatt oder die Hässlichkeit der Schrift beim Tafelanschrieb. Kato beginnt schließlich, die Aufgabenstellung vorzulesen. „*Überlege, ob du <i> oder <ie>*.“ Iker unterbricht mit: „*Ja, Junge, das wissen wir ja alles schon, los geht's. Ähm. Brief. <ie>*.“ Er fordert Kato auf, das Wort auch auf seinen Zettel zu schreiben. Als Kato nicht gleich reagiert, schnippt Iker in seine Richtung mit der Anweisung „*Los, Brief, mit <ie>*.“ Dann klatscht er nochmal die Silben. Beide beginnen mit der Bearbeitung des Arbeitsblattes, gehen aber unterschiedlich vor. Die Arbeit wird begleitet von Witzeleien zu den Wörtern, von Füllerproblemen und -vergleichen, von Kommentaren zum beginnenden Tafelanschrieb der Mitschüler*innen, vom gemeinsamen Malen eines Herzens, gegenseitigen Berührungen und Spielereien mit der Kamera. Daneben werden Hinweise zur Rechtschreibung gegeben und die Aufgabenbearbeitung fortgesetzt, wobei Iker schneller vorankommt. Er spornt seinen Partner schließlich scherzhaft an: „*Komm, schneller. Hopp hopp, Pferdchen lauf Galopp*.“ Am Ende drängt er Kato, bei ihm abzuschreiben, weil „*nicht mehr viel Zeit*“ ist und er ein Spiel holen will. Um Kato anzutreiben, zählt er von 10 rückwärts. Kato beginnt abzuschreiben und zählt sich dann ebenfalls rückwärts ins Ziel: „*Sieben, sechs, fünf, vier (singend). Ich bin fertig*.“

Die beiden Schüler verfolgen die Aufgabenbearbeitung nicht stringent, bringen diese aber zu einem Abschluss. Dabei ist eine Parallelführung von Scherzaktivitäten und fachlicher Interaktion zu erkennen.

Die Schreibung von <i> und <ie> wird routiniert beherrscht, so dass die Strategie des Verlängerns, die durch die Aufgabenstellung vorgegeben ist, nicht benötigt und vermieden wird. Eine fachliche Lerngelegenheit besteht im Festhalten an der Intuition. Die beiden Schüler leisten sozusagen Widerstand gegen die Gefährdung ihrer Rechtschreibintuition.

Beide bearbeiten die Aufgabe nicht synchron, sondern gehen unterschiedlich vor, trotzdem finden ein ständiger Abgleich und gegenseitige Kontrolle statt. Die parallel geführte Scherzkommunikation dient der Beziehungsarbeit, sie kann dazu beitragen, die Bearbeitung von Spannungen und Konflikten zu entlasten (Kotthoff 2017: 118). So stellen die beiden ebenso aktiv ihre Beziehung her, indem sie das Klassengeschehen und die Arbeitsweisen des anderen (scherzhaft) kommentieren.

3.3 Soziale und fachliche Ordnung beim ‚Quatschmachen‘ im Grundschulunterricht – Interaktion und Lerngelegenheiten

‚Quatsch machen‘ erscheint in den Beispielen als Prozessieren und Parallelführen von sozialer Ordnung und fachlichem (situativem) Lernen im Unterricht. Schüler*innen setzen sich beim gemeinsamen Scherzen und ‚Quatschmachen‘ auch mit fachlichen Anforderungen auseinander und initiieren Lerngelegenheiten bzw. ermöglichen fachspezifisches Lernen. So können Scherzaktivitäten als konstitutiver Teil des Fachlernens in der schüler*innenseitigen Unterrichtsinteraktion beschrieben werden.

‚Quatsch machen‘ steht demnach als Beispiel dafür, dass (1) soziale und fachliche Ordnungen des Unterrichts zusammenhängen, sich überlagern, verstärken oder einander behindern (Breidenstein 2021), dass (2) schüler*innenseitige interaktive Unterrichtspraxis in der Grundschule und die Ausrichtung des Unterrichts auf die Ermöglichung fachspezifischen Lernens nicht im Widerspruch stehen und dass (3) Schüler*innen Aufgaben nicht einfach abarbeiten, sondern prozessieren.

4 ‚Fachliche Lerngelegenheiten‘ aus fachdidaktischer Sicht

Welche fachlichen Lerngelegenheiten sind mit den vorgestellten Unterrichtsszenen verbunden? Verfolgt man diese Fragestellung aus dezidiert fachdidaktischer Perspektive, sieht man sich mit zwei grundsätzlichen Problemen konfrontiert: Zum einen handelt es sich bei den analysierten Sequenzen durchgängig um unterrichtliche ‚Mikrosituationen‘, die ohne Kenntnis des

Gesamtkontextes nur sehr begrenzt Einblicke in fachliches Lernen erlauben. Zum anderen kommt mit einem fachdidaktisch informierten Blick unweigerlich eine normative Komponente ins Spiel, so dass stets auch die Qualität der fachlichen Lernangebote selbst mit auf dem Prüfstand steht.

4.1 Zur Bedeutung der ‚Gesamtchoreografie‘ des Unterrichts

Wie schwer es ist, ‚fachliche Lerngelegenheiten‘ alleine an Mikroszenen der Unterrichtsinteraktion festzumachen, zeigt besonders deutlich die Szene aus dem basalen Schreibunterricht („Abstand nicht vergessen“, Kap. 2). Der fachliche Fokus der analysierten Sequenz liegt auf dem normgerechten Auf- und Abschreiben von Sätzen, wobei in der Interaktion mit Mia besonders der einzuhaltende Abstand zwischen den Wörtern als Schwerpunkt hervortritt. Es handelt sich um eine spielerisch eingekleidete Aufgabe, die klar auf die Etablierung von geltenden Schriftnormen gerichtet ist: Es geht darum, zunehmend geläufig (Stifthaltung), leserlich (Abstand) und orthografisch korrekt von einer Vorlage abzuschreiben.

Da das Einüben in formale Schriftpraktiken zweifellos eine zentrale Aufgabe des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts darstellt, ist gegen die gestellte Aufgabe an sich wenig einzuwenden. Entscheidend dürfte aber sein, wie solch formale Schreibaufgaben in die Gesamtchoreografie des Unterrichts eingebunden und mit sinnstiftenden Lese- und Schreibpraktiken verknüpft sind: Wenn sich der gesamte Schreibunterricht auf das Abarbeiten vergleichbarer Aufgaben in der ‚Planarbeit‘ beschränkt, sind die fachlichen Lerngelegenheiten dieses Unterrichts anders einzuschätzen als für den Fall, dass sich freies, interessengeleitetes (Text-)Schreiben und die gezielte Arbeit an sprachformalen Aspekten im Schreibunterricht die Waage halten. Ohne genauere Kenntnis der konzeptionellen Rahmung des beobachteten Unterrichts fehlt der Blick auf das unterrichtliche Gesamtgefüge, das für die fachdidaktische Einordnung und Reflexion der analysierten Szenen von großer Bedeutung ist.

4.2 Zur Bedeutung der Qualität der eingesetzten Lernaufgaben

Wie stark fachliche Lerngelegenheiten in konkreten Interaktionssituationen mit vorgängig getroffenen didaktischen Entscheidungen zusammenhängen, lässt sich eindrücklich an der vorgestellten Szene aus dem Rechtschreibunterricht verdeutlichen („Hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp“, Kap. 3). Die gestellte Aufgabe zur <i>- bzw. <ie>-Schreibung stellt für die beiden Schüler offenkundig kein adäquates Lernangebot (mehr) dar: Da die beiden in diesem orthografischen Bereich bereits über tragfähige Schreibroutinen zu verfügen scheinen („das wissen wir ja schon alles“), mangelt es ihr grundsätzlich an angemessener Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen.

Dass die beiden Jungen sich in dieser Situation auf das ‚Quatschmachen‘ verlegen, ist vor diesem Hintergrund wenig überraschend: Sie reagieren auf die Unterforderung mit ‚Quatsch‘ als Ausweich- bzw. Vermeidungsstrategie und beschränken sich ansonsten auf das möglichst effiziente Erledigen der aufgetragenen Aufgabe.

In dieser Hinsicht zeigen sich deutliche Unterschiede zu der gewählten Szene aus der Schreibkonferenz („Oh Mann, wo er hinpinkelt“, Kap. 3): Hier gibt es eine klare Aufgabenstellung, die das anspruchsvolle Lernsetting für die beteiligten Schüler*innen in angemessener Weise vorstrukturiert. Die drei Jungen orientieren sich an den vorgegebenen Arbeitsschritten (erst „etwas Gutes“ sagen, dann Rückfragen stellen) und thematisieren sowohl Gelungenes als auch Fragwürdiges am Text. Das ‚Quatschmachen‘ zeigt sich hier als konstitutive Begleitpraktik der Peer-Interaktion, die zugleich aber durchgängig auf fachlich-inhaltliche Aspekte der Aufgabe gerichtet ist.

5 Fazit

In der Zusammenschau wird deutlich, dass sich erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven bei der Untersuchung von Grundschulunterricht gewinnbringend ergänzen können. Zugleich zeigt sich, dass beide Perspektiven eigene disziplinäre Logiken in die interdisziplinäre Zusammenarbeit einbringen, die den ‚Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule‘ die Herausforderung zur Seite stellt, sich wechselseitig auf diese Logiken einzulassen und sie in der konkreten Forschungszusammenarbeit in einen fruchtbaren Dialog zu überführen. Dies betrifft vor allem die der fachdidaktischen Perspektive inhärente Normativität, die zur normativen Enthaltsamkeit einer praxistheoretisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung in einem zwar unauflösbaren, im besten Fall aber konstruktiven Spannungsverhältnis steht.

Literatur

- Bennewitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. ZSE, 24. Jg., Heft 4, 393-407.
- Berger, Peter (2014): Erlösendes Lachen. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, Georg (2025): Erziehungspraktiken in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken. ZfE, 24. Jg., Heft 4, 933-953.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, Georg & Tyagunova, Tanya (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: Kotthoff, H. & Heller, V. (Hrsg.) (2020): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr Francke Attempto, 197-219.

- De Boer, Heike & Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): *Kinder in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- De Boer, Heike & Last, Sandra (2022): Mikroprozesse in der Fachdidaktik – Aufgabenbearbeitungen als komplexe Ko-Konstruktionen. In: De Boer, H.; Merklinger, D. & Last, S. (Hrsg.) (2022): *Beobachten im fachdidaktischen Kontext*. Wiesbaden: VS, 65-78.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen*, Berlin: De Gruyter.
- Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, A., Feilke, H. & Linke, A. (Hrsg.) (2016): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin: De Gruyter, 253-277.
- Freud, Sigmund (1905): *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Leipzig und Wien: Franz Deuticke.
- Goffman, Erving (1975): *Interaktionsrituale*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1983): The interaction order. *American Sociological Review*, 48. Jg., Heft 1, 1-17.
- Hackbarth, Anja & Mehlem, Ulrich (2019): Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. *ZfG*, 12. Jg., Heft 1, 33-47.
- Heinzel, Friederike (2003): Zwischen Kindheit und Schule. *ZBBS*, 4. Jg., Heft 1, 105-122.
- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert & Ritter, Michael (2023): „Warum hast du alles so brutal gemacht?“ Zum Verhältnis von sozialer Ordnung und fachlichen Aspekten von Unterricht am Beispiel der Textlupe. In: Bossen, A.; Freytag, C.; Meister, G.; Roch, A.; Schnitzer, A.; Siebholz, S. & Tyagunova, T. (Hrsg.) (2023): *Schulische Praktiken unter Beobachtung*. Wiesbaden: Springer, 55-75.
- Koole, Tom (2012): Epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multilingual class. *Journal of Pragmatics*, 44. Jg., Heft 13, 1902-1916.
- Kotthoff, Helga (2004): *Lachkulturen heute: Humor in Gesprächen*. Stuttgart: Hochschule der Medien.
- Kotthoff, Helga (2017): Linguistik und Humor. In: Wirth, U. (Hrsg.) (2017): *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler, 112-122.
- Lange, Jochen & Wiesemann, Jutta (2019): In Bearbeitung. *Schulische Aufgaben als feldübergreifende Kooperationsform*. *ZfG*, 12. Jg., Heft 1, 135-148.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Röhl, Tobias (2013): *Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Berlin: De Gruyter.
- Thiel, Felicitas (2016): *Interaktion im Unterricht*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Tyagunova, Tanya & Raggl, Andrea (2023): Didaktische Formatierungen ‚selbständiger‘ Lernprozesse im ‚individualisierten‘ Unterricht. *ZfG*, 16. Jg., Heft 1, 135-152.
- Vanderstraeten, Raf (2001): The school class as an interaction order. *British Journal of Sociology of Education*, 22. Jg., Heft 2, 267-277.
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndiakt.

Autorinnen

Krug, Amelie, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Graduiertenkolleg INTERFACH an der Universität Kassel,
ORCID: 0009-0001-8706-5311

Heinzel, Friederike, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel,
ORCID: 0000-0001-5838-0534

Riegler, Susanne, Prof. Dr., Professorin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig,
<https://www.unieipzig.de/personenprofil/mitarbeiter/prof-dr-susanne-riegler>,
ORCID: 0009-0007-4529-9498

Raggl, Andrea, HS-Prof. Dr. habil., Hochschulprofessorin für Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Tirol,
ORCID: 0000-0001-9508-9041

Tyagunova, Tanya, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Graduiertenkolleg INTERFACH an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
ORCID: 0000-0002-1733-837X