

Rekonstruktion habitualisierter Handlungsmuster im Sachunterricht – Vorstellung eines gemeinsamen Orientierungsproblems

Anne Reh

The independence of a discipline can be determined by the existence of its own collectively shared professional identity. In the subject General Studies, it is often assumed that the process of cultural formation and the resulting development of a common subject identity is not yet complete. The reason given for this is the inconsistent educational situation at universities or the multi-perspective conception of the subject itself. Empirical results show, however, that despite the various assumptions, there are collectively shared orientations of action in the subject General Studies.

1. Fachidentität und Disziplinbildung

Der „Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht“ beschreibt Mindeststandards für die akademische Lehramtsausbildung im Sachunterricht (GDSU 2019). Zentral innerhalb des Modells ist neben der Erarbeitung professioneller Wissensanteile in verschiedenen Qualifikationskontexten die Erarbeitung einer „Fachidentität“ (a.a.O., 38). Doch was macht eine Fachidentität eigentlich aus und wie genau ist diese für den Sachunterricht zu beschreiben? Eine Antwort auf diese Frage ist innerhalb des Qualifikationsmodells kaum zu finden.

Die Fachidentität setzt sich aus dem Wissen über fachspezifische Inhalte, Werte und Normen sowie der persönlichen Identifikation mit der Kultur des Faches selbst zusammen (Multrus 2004). Die Existenz dieser bildet eine Voraussetzung, um eine Disziplin und die daran angegliederte Profession als eigenständig betrachten zu können (Stichweh 1994). Dabei müssen die fachimmanenten spezifischen Kulturtechniken von denjenigen anderer Disziplinen unterscheidbar sein (a.a.O; Lauterbach 2017). Sie äußern sich in impliziten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, also habitualisierten Handlungsmustern, die für jede Disziplin individuell sind (Huber & Liebau 1985; Michalik & Murmann 2007). Solche habitualisierten Handlungsmuster liegen zumeist implizit, also vorreflexiv vor. Konkret bedeutet dies, dass die handelnde Person auf ansozialisierte Wissensbestände nicht uneingeschränkt zugreifen kann oder dass diese der Person

nicht im vollen Umfang bewusst sind. Dennoch wirken diese impliziten, sozialisierten Strukturen handlungsleitend (Bohnsack 2017; Kramer, Idel & Schierz 2018). Mit Hinblick auf eine fachimmanente und stringente Umsetzung von (Sach-)Unterricht sind eben jene kollektiv geteilten, sozialisierten Handlungspraktiken als Voraussetzung zu formulieren, die einer disparaten Handhabung gegenüberstehen. Im folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen welche habitualisierten Handlungsmuster sich in der Gruppe der Professor*innen und Fachleitungen des Sachunterrichts rekonstruieren lassen. Ziel ist eine Annäherung an eine empirisch gestützte Beschreibung habitualisierter Kulturtechniken im Sachunterricht.

2. Identitätsbildung im Sachunterricht

Die Sachunterrichtsdidaktik in ihrer heutigen Konzeption ist noch eine vergleichsweise junge wissenschaftliche Disziplin (Kaiser & Pech 2008; Lauterbach 2017). Dabei ist der Sachunterricht „im Verlauf seiner Geschichte weniger durch Kontinuität, sondern eher durch Wandel“ gekennzeichnet (Michalik & Murmann 2007, 101). Zur Beseitigung einer der Sachunterrichtsdidaktik immer wieder unterstellten Beliebigkeit forderte Scholz bereits 2003 eine Erarbeitung einer Theorie des Sachunterrichts, die das Fehlen einer genuinen Bezugswissenschaft auffangen kann. Im Sinne einer „wissenschaftlichen Identitätsfindung“ wird in diesem Kontext ebenso die Erarbeitung handlungsleitender Kategorien für den Sachunterricht gefordert (Lauterbach 2017, 24).

2.1 Annahmen zur Fachidentität

In einschlägigen Publikationen, die sich mit der Konzeption des Sachunterrichts auseinandersetzen, wird häufig auf die Unabgeschlossenheit des konzeptionellen Diskurses verwiesen (Lauterbach 2017; Pech 2013). Grundlegend für diese Annahmen sind einerseits das junge Alter der Disziplin, die diverse Ausbildungssituation an Hochschulen und allen voran die vielperspektivische Konzeption des Sachunterrichts selbst. Argumentiert wird im Kontext einer vielperspektivischen Gestaltung die besondere Offenheit des Unterrichts für Inhalte als auch die Perspektiven der Kinder (Lauterbach 2017). Entsprechend wird die ledigliche Addition der einzelnen Bezugsfächer im konzeptionellen Diskurs strikt abgelehnt (Nießeler 2020). Jedoch wird oftmals die Gefahr beschrieben, dass der Sachunterricht aufgrund seiner Offenheit droht, einer gewissen Beliebigkeit zu unterlie-

gen. Aufgrund dieser Ausgangsposition wird für die Didaktik des Sachunterrichts angenommen, dass die darin handelnden Expert*innen keiner kollektiven Fachkultur unterliegen (Michalik & Murmann 2007). Vielmehr wird anstatt eines Fachlehrerhabitus ein stufenbezogener oder eher allgemeinpädagogisch angelegter Habitus vermutet. Insbesondere die divers gestaltete Ausbildungssituation innerhalb der einzelnen Bundesländer (GDSU 2019, siehe auch den entsprechenden Beitrag von Blaseio in diesem Band) untermauert die Argumentation einer eher heterogenen Ausprägung habitueller Strukturen im Sachunterricht. Denn – wie sich gezeigt hat – spielt die Hochschulsozialisation für die Ausprägung einer spezifischen Fachidentität eine bedeutsame Rolle (Hedtke 2020; Huber & Liebau 1985).

2.2 Konsequenzen dieser Annahmen

Eine uneinheitliche Darlegung habitualisierter Strukturen wäre ein Hinweis auf die tatsächliche Unabgeschlossenheit des konzeptionellen Diskurses im Sachunterricht. Diese stünden der Voraussetzung für die Anerkennung als eigenständige Disziplin mit anhängiger Profession konträr gegenüber. Daran lässt sich für die Didaktik des Sachunterrichts auch die Frage Lauterbachs (2017, 24) nochmals stellen: „Welches Herausstellungsmerkmal verspricht, rechtfertigt und bestätigt wissenschaftliche Eigenständigkeit?“

Auswirkungen hätte eine heterogene Ausprägung habitualisierter Strukturen nicht nur in Bezug auf die Position als eigenständige Disziplin, sondern auch auf die Umsetzung von Unterricht, welche von einer Beliebigkeit geprägt wäre. Denn die durch gemeinsame Erfahrungshorizonte geformten habituellen Strukturen sind maßgeblich an der Umsetzung einer spezifischen Berufspraxis beteiligt (Helsper 2018). Sie sind grundlegend für die spätere Unterrichtsgestaltung und ihrer fachspezifischen Umsetzung (Kramer & Pallesen 2019). Uneinheitliche habituelle Strukturen würden demnach zu einer heterogenen und damit zu einer tatsächlich beliebigen Umsetzung des Sachunterrichts beitragen (a.a.O.). Dabei versucht der Sachunterricht insbesondere innerhalb konzeptioneller Diskurse, eben jener Vorstellung einer solchen Beliebigkeit zu begegnen (Nießeler 2020). Zur Bearbeitung dieser „Gefahr allzu großer Offenheit und Beliebigkeit“ (a.a.O. 41) wird für den Sachunterricht die Bestimmung leitender Kategorien gefordert, welche die Auswahl von Aufgaben, Zielen und Inhalten rahmen. Dies schließt sich an die Forderungen nach einer Theorie des Sachunterrichts an

(Scholz 2003). Die folgende Beschreibung kollektiv geteilter Habitusmuster von Akteur*innen des Sachunterrichts kann einen empirischen Beitrag zu diesem bisher eher theoriebasierten Diskurs leisten.

3. Studiendesign

Mit Bezug auf die Problemstellung und die Frage nach der Eigenständigkeit des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin und damit auch des Hochschulfachs und der sich angliedernden Profession, steht an dieser Stelle die Frage im Raum, ob im Sachunterricht professionalisierte Personen kollektiv geteilte fachspezifische Handlungsmuster aufweisen, die auf eine gemeinsame Fachkultur im Sachunterricht hindeuten. Dazu wurden mit Blick auf die Relevanz von Sozialisationsprozessen für die Herausbildung einer gemeinsamen Fachidentität (Kramer & Pallesen 2019; Müller-Roselius 2007) Professor*innen (N=8; deutschlandweit) und Fachleitungen (N=7; NRW) des Sachunterrichts in narrativ angelegten Expert*inneninterviews befragt. Im Rahmen der qualitativen Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode wurden mit Ziel einer theoretischen Sättigung insgesamt 8 der Interviews (4 Professor*innen; 4 Fachleitungen) in die entstandene Typik integriert.

3.1. Stichprobe

Die Auswahl der Expert*innen für die Stichprobe unterlag, neben dem Ziel einer theoretischen Sättigung, verschiedenen Anforderungen, die an die vorliegende Studie gestellt wurden: 1. In der Frage nach einer gemeinsamen Fachidentität wurde sich auf Expert*innen aus dem Bereich des Sachunterrichts im Allgemeinen bezogen, da nicht nur die wissenschaftliche Disziplin, sondern ebenso dessen Übertrag in die Profession untersucht werden sollte. 2. Fachleitungen, als auch Professor*innen sind i.d.R. über einen längeren Zeitraum in die Kultur des Sachunterrichts sozialisiert und unterscheiden sich hier klar von angehenden Lehrkräften. Kollektiv geteilte fachimmanente Handlungsmuster sind im Kontext der vorliegenden Fragestellung und auch theoretischen Annahmen in solchen Gruppen zu suchen, bei denen von einer entsprechenden Sozialisation ausgegangen werden kann. 3. Die genannten Expert*innen bilden innerhalb dieser speziellen Gruppe in der Lehramtsausbildung besondere Schlüsselfiguren, da sie die Sozialisation angehender Lehrkräfte im Sachunterricht aufgrund ihrer Positionierung im System entsprechend lenken und beeinflussen.

Innerhalb der Stichprobe waren Expert*innen mit Sozialisation in verschiedenen pädagogischen Studiengängen vertreten, ebenso waren in der Teilgruppe der Professor*innen Expert*innen mit und ohne Referendariat oder sonstiger schulischer Erfahrungen vertreten. Auch Personen aus unterschiedlichen Studienmodellen des Sachunterrichts sind im Rahmen der Stichprobe zu finden, jedoch lediglich im Rahmen der Teilstichprobe der Professor*innen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass entgegen der deutschlandweiten Erhebung der Teilstichprobe der Professor*innen, die Teilstichprobe der Fachleitungen auf das Bundesland NRW beschränkt ist.

3.2. Methodisches Vorgehen

Ausgewertet wurden die Interviews mittels der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2017), welche eine Methode der rekonstruktiven Sozialforschung darstellt. Durch eine vertiefte Diskursanalyse weniger Fälle werden habituelle Strukturen rekonstruiert, die unter Einbezug eines fallimmanenten und -übergreifenden komparativen Fallvergleichs zu einer Typik zusammengeführt werden (a.a.O.). So gelingt eine Identifikation, Beschreibung und Charakterisierung kollektiv geteilter, habitualisierter Handlungspraktiken (Wäckerle 2018). Ziel ist es, die rekonstruierten, kollektiv geteilten Strukturen im Sinne von Idealtypen in einer Typik zusammenzuführen, welche als Heuristik für eine anschließende Modellbildung dienen kann. Dazu fokussiert die dokumentarische Analyse nicht auf das explizit Gesagte („Was“ des Diskurses), sondern vornehmlich auf die in der Art und Weise des Erzählten („Wie“ des Diskurses), also die Rekonstruktion impliziter Muster des Handelns, des Denkens und der Wahrnehmung (Bohnsack 2017). In der dokumentarischen Interpretation spiegelt sich die Trennung zwischen expliziten und impliziten Wissensanteilen in den Teilschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation wider (Nohl 2017).

In der Rekonstruktion habitualisierter Handlungsmuster wird davon ausgegangen, dass geteilte Handlungsmuster aus sogenannten strukturidentischen Erfahrungen der Einzelpersonen hervorgehen (Bohnsack 2017; Meuser 2013). Diese strukturidentischen Erfahrungen müssen jedoch nicht explizit gemeinsam erlebt werden, sondern entspringen einer gemeinsamen Praxis, innerhalb derer sich die betreffenden Personen bewegen. Aus gemeinsamen Erfahrungsräumen resultieren, trotz mangelnder oder auch ausbleibender Abstimmung oder auch ohne di-

rekten Austausch von Akteur*innen, inkorporierte kollektive Handlungsschemata, die ein wechselseitiges Verstehen ermöglichen (Meuser 2013). „Während im Bereich von Generationenmilieus das strukturidentische Erleben zeitgeschichtlicher Veränderungen konstitutiv ist, lässt sich dies analog auf die erlebnismäßige Einbindung in Bildungsinstitutionen, die Stellung im Produktionsprozess und das sozialisatorische Erleben von Genderverhältnissen übertragen, also auf Bildungs-, Berufs-, Arbeits- sowie Gendermilieus“ (Bohnsack 2013b, 184f.). Grundlegend ist hier die Annahme, dass Handlungen nicht immer zweckrational sind, sondern durch die soziale Praxis und von darin handelnden Akteur*innen beeinflusst werden (Bohnsack 2013a).

4. Ergebnisse der Untersuchung

Die Analyse der Interviews mittels der dokumentarischen Methode zeigt, dass es für die befragten Sachunterrichtsdidaktiker*innen kollektiv geteilte habitualisierte Handlungsmuster gibt. Dabei teilt sich die Typik in eine sogenannte Basistypik und angegliederte Vergleichsdimensionen. Die Basistypik enthält die kollektiv geteilten Orientierungen, die in allen Interviews empirisch dargelegt werden können (Wäckerle 2018). Sie beinhaltet weiterhin das Orientierungsproblem, an dem sich die befragten Expert*innen abarbeiten und welches die Voraussetzung typischer Umgangspraktiken darstellt. Grundsätzlich ist eine unterschiedliche professionsspezifische oder auch fachtypische Bearbeitung dieses Problems denkbar. Abhängig ist die Bearbeitung von organisationsinternen konjunktiven Erfahrungen der befragten Expert*innen. Bohnsack (2018) geht hier von einer Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen aus, die eine Auftrennung in unterschiedliche Handlungspraktiken und damit Typen, also eine unterschiedliche Handhabung des gemeinsamen Orientierungsproblems in den Vergleichsdimensionen evoziert.

In der Auswertung der hier geführten Interviews konnten, angegliedert an die kollektiv geteilte Basistypik, drei Vergleichsdimensionen rekonstruiert werden. Diese sind zu benennen als Vergleichsdimension A: Modus der Legitimation und Abgrenzung. – Dahinter stehen Handlungspraktiken der Abgrenzung zu den Bezugswissenschaften oder auch nicht-professionalisierten Akteur*innen im Sachunterricht; Vergleichsdimension B: Modus der Bewältigung von Ungewissheitsdimensionen. – Innerhalb dieser konnten Praktiken des Umgangs mit den Herausforderungen der vielperspektivischen Konzeption identifiziert wer-

den. Diese spiegeln einen reflexiven oder routinierten Umgang mit der konzeptionellen Offenheit des Sachunterrichts wider; sowie Vergleichsdimension C: Modus der partizipativen Initiierung von Lernprozessen. – Hier liegt der Fokus auf Praktiken der Übersetzung der Basistypik in die didaktische Umsetzung von Unterricht. Im folgenden Ergebnisteil wird eine Übersicht über die Basistypik und das sich darin manifestierende Orientierungsproblem gegeben, sowie Vergleichsdimension A näher erläutert. Denn Vergleichsdimension A steht im Sinne gruppenspezifischer Eingrenzungs- und Abgrenzungspraktiken sinnbildlich für die systematische Abgrenzung des Sachunterrichts und der darin handelnden Akteure zu fachfremd handelnden Personengruppen oder den Bezugsdidaktiken selbst.

4.1 Basistypik und Orientierungsproblem

Als gemeinsames Orientierungsproblem kann im Kontext der dokumentarischen Analysen des vorliegenden empirischen Materials die „Umsetzung partizipativer, transformativer Bildungsprozesse im und durch Sachunterricht“ ausgemacht werden. Dieses Orientierungsproblem manifestiert sich in der kollektiven Wahrnehmung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, als auch in der Wahrnehmung und Charakterisierung einer individuellen Sichtweise der Kinder auf einen Lerngegenstand. Diese Wahrnehmung unterscheidet sich dabei einerseits von der Erwachsener, als auch von derjenigen einer perspektivbezogenen Sichtweise im Sinne der Bezugswissenschaften. Daran gliedert sich handlungspraktisch der Nachvollzug kindlicher Denkweisen im Rahmen eines Perspektivwechsels an. An den Perspektivnachvollzug ist eine immerwährende Reflexion eigener Denkweisen und Normalitätsvorstellungen gekoppelt. Eine verfälschte Deutung oder Vernachlässigung dieser Wahrnehmungen und Handlungsmuster wird im negativen Horizont bearbeitet. Stellvertretend kann folgender Ausschnitt aus dem Interview Budapest angeführt werden, innerhalb dessen die individuelle Wahrnehmung des Lerngegenstands, als auch die Handlungspraktik des Perspektivwechsels rekonstruiert werden kann:

„Also ich glaub, das-das allerwichtigste sind mehrere, vielleicht das man sich immer wieder den Unterricht, das was man vorhat, mit den Augen der Kinder betrachtet, und zwar da aus verschiedenen Kinderaugen. Ehm es is immer wieder so, dass man selber plant und macht und tut, aber irgendwann die Kinder halt vergisst, und wenn eim das gelingt, ehw sich in den Fragen-

horizont der Kinder hinein zu denken (und es gelingt den?), Unterrichtsgegenstand aus Kindersicht zu sehen, eh und dann auch die Lernschwierigkeiten oder oder auch Stolpersteine zu entdecken ehm oder auch Triviales zu entdecken“ (Budapest; Zeilen: 200-207)

Im Ausschnitt der Passage verhandelt Budapest die Relevanz der Kindersicht im eigenen Planungsprozess von Unterricht. Die Passage startet mit einer Proposition innerhalb dieser die Einnahme der Kindersicht metaphorisch umschrieben wird mit dem Anspruch, den Inhalt „mit den Augen der Kinder“ zu betrachten. Diese metaphorische Umschreibung, die bereits andeutet, wie die Kindersicht auf den eigenen Unterricht umgesetzt werden kann, wird weiter im Rahmen einer Wiederholung, die hier als Fokussierung dient, nochmals spezifiziert. Dabei deutet sich ein Perspektivwechsel an, der eine banale Betrachtung oder Berücksichtigung der Kinder durch eine Außenansicht dieser oder normative Zuschreibungen über die Art kindlicher Sichtweisen durch eine äußere Wahrnehmung entgegensteht. Vielmehr erfordert dieser die Wahrnehmung der Welt, wie Kinder diese betrachten. Darüber hinaus wird nicht aus der Position eines Normkinde die Welt gesehen, sondern im Rahmen der Wiederholung und Spezifikation eine Betrachtung aus „verschiedenen Kinderaugen“ postuliert. Diese Differenzierung verweist auf die Individualität kindlicher Wahrnehmungen. So werden das Kind und dessen individuelle Wahrnehmungs- und damit auch Zugangsweisen als wesentliche Ausgangspunkte des Unterrichts formuliert. Grundlage dieser Berücksichtigung bildet ein Perspektivwechsel in den „Fragenhorizont“ der Kinder durch die Lehrkraft. Die Fragwürdigkeit von Lerninhalten intendiert hier ebenso einen gewissen inhaltlichen Anspruch, als dass eine Trivialisierung des Lerngegenstandes abgelehnt wird. Diese Ablehnung validiert sich durch den Anspruch, auch „Triviales“ entdecken zu wollen. Der Anspruch etwas Unbekanntes im Alltäglichen und Gewöhnlichen finden zu wollen, setzt nicht nur voraus, neue Fakten vermitteln und darstellen zu wollen, sondern ebenso müssen bestehende Strukturen und Gegebenheiten dazu infrage gestellt werden. Damit wird über die Fragwürdigkeit eine Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen angelegt, die sich in weiteren Darstellungen immer wieder rekonstruieren lässt. Diese Orientierung findet sich beispielsweise auch in der Aussage Kapstadts wieder:

„und das Problem is ja oft, dann stellen sie eben Fragen oder machen Vorschläge und dann – ich hab, erlebe das oft, das die Lehramtsanwärter dann sagen, nee das geht nicht ne und nein das geht aber auch nicht. So und im

schlussendlich sitzen se dann ehm da und was weiß ich [...], aber auf was für Ideen die so kommen. Oder bei Brückenbauen, da ne stehen die Legomännchen irgendwie auf der einen Seite, dann /kommt/ (haut auf den Tisch) der Fluss und die wolln jetzt da rüber. So wie kommen die denn da rüber, ja da kommt erst schwimmen ne, so. Dann baun die sich en Floß. Nein auch nich. Mh. So dann was weiß ich, was die sich noch ausdenken, bis die Lehramtsanwärterin dann irgendwann aus lauter Verzweiflung, aw der will ne Brücke bauen. So das hätte die denen auch gleich sagen können ne, also das oder ne auch wie anders an die Sache ranzugehen und wir gehen raus und gucken jezz ma, gucken uns verschiedene Brücken in der Umgebung an. [...] oder sowas und dann fotografieren wir die und sammeln die und vergleichen die und daraus entstehen dann die Fragen ne, warum sind die Brücken einmal ne eh ehw, sind die grade, manche haben Bögen, manche sind so g-, warum ist das so, hat das was mit Stabilität zu tun, wenn ja, warum und so weiter und da brauch ich k- ka- kein Legomännchen an nem Fluss, ne das is oftmals auch hinderlich, weil man die Kinder dann eben auch so wegführt ne. [...] also man verbaut sich dadurch einfach auch viel oder legt sich auch so viele Steine eben auch so in den Weg. [...] Ja vielleicht irnwie vom (.) vom Kinde ausdenken (3) und das merk ich schon, das fällt vielen schwer“ (Kapstadt, Zeilen: 1157-1196).

Auf propositionaler Ebene wird innerhalb der Passage eine szenische Beschreibung möglicher Unterrichtseinstiege verhandelt, die einerseits von verschiedenen Akteuren (Lehramtsanwärterin und Kapstadt selbst) durchgeführt und auch von Kapstadt selbst unterschiedlich bewertet werden. Im Rahmen der reflektierenden Interpretation entwickelt sich auf dieser Grundlage eine erste Andeutung eines wahrgenommenen Selbst- und Fremdbildes, welches sich auf die Art und Weise der Integration der in der Basistypik relevanten Orientierungen zurückführen lässt.

Kapstadt konzipiert eine wahrgenommene Differenz zwischen der Vorgehensweise einer „Lehramtsanwärterin“ und der eigenen Idealvorstellung eines Zugangs. Diese differieren in den Partizipationsmöglichkeiten von Kindern durch die individuelle Struktur der Handhabung von „Fragen“ und „Vorstellungen“. Dabei intendiert die Lehramtsanwärterin einen Zugang über eine Handlungsaufforderung zur Assoziation, die jedoch die Zugänge der Kinder nicht aufgreift, sondern im Rahmen einer Scheinpartizipation lediglich auf die Nennung der richtigen Antwort zu warten scheint („das geht nicht ne und nein das geht aber

auch nicht“). Durch die wiederholte Ablehnung der Assoziationen der Kinder mit der offenen Fragestellung der Lehrkraft validiert Kapstadt ihre Darstellung. In der Gegenüberstellung der beiden Vorgehensweisen wird diejenige der Lehramtsanwärterin als gescheiterter Versuch inszeniert beispielsweise durch den „verzweifelten“ Ausruf der Lehramtsanwärterin: „Aw der will ne Brücke bauen“. Weiterhin erfährt die Gesamtkonzeption nicht nur aufgrund des Scheiterns eine Abwertung, sondern auch in der gesamten Anlage erfolgt eine verbale Abwertung als unnötig durch die Aussage: „So, das hätte die denen auch gleich sagen können“. Dem folgt eine Elaboration über alternative Zugänge, die sich nicht, wie die vorangestellte Struktur, durch eine Ablehnung („nein das geht nicht“) kindlicher Zugangsweisen charakterisiert, sondern einen Beitrag zur Initiation von Fragen leistet. Dies wird durch die Auflistung exemplarischer Fragen an den Lerngegenstand impliziert. Ebenso ist in der Analyse der Fragenstruktur auffällig, dass sich die exemplarischen Beispielfragen ausschließlich aus Warum-Fragen zusammensetzen. Dabei zielt die Frage nach dem Warum grundsätzlich auf eine Entdeckung eines Phänomens oder die Aufdeckung von Regelmäßigkeiten oder Charakteristika ab. Über die Fragen der Kinder konzipiert Kapstadt einen partizipativen Zugang. Dieser steht dem ersten Zugang insofern gegenüber, als dass hier der Unterrichtseinstieg für den weiteren Unterrichtsverlauf nutzbar gemacht wird und individuelle Zugänge nicht durch eine Ablehnung in „richtig“ und „falsch“ kategorisiert werden. Die unterschiedliche Richtung, aus der die Zugänge generiert werden und Kinder am Unterricht partizipieren können, sind die Grundlage des Orientierungsproblems, welches für alle Expert*innen rekonstruiert werden konnte: Die partizipative Umsetzung von Bildungsprozessen im und durch Sachunterricht. Der Anspruch der Aufklärung des „Warum“ lässt sich in der Umsetzung grundlegender Bildungsprozesse verorten. Folgender Interviewausschnitt verdeutlicht dabei den zugrundeliegenden Bildungsanspruch:

„...grob gesagt eben was wir schon paar Mal gesagt hatten, wenn ich das Thema Schwimmen und Sinken mache und ich will wissen, warum warum das vielleicht das Containerschiff eben nicht schwimmt, da reicht's nicht, wenn ich ein paar Sachen ins Wasser werfe und hinterher mit den Kindern irgendwie das Materialkonzept bespreche, also das das greift dann zu kurz, also dann sage ich, dann ist der Anspruch auch ehm ja vielleicht verkindlicht, aber der Sache nicht angemessen und ehm, ich ich nehme den Kindern dann auch ganz klare Lernchancen...“ (Havanna; Zeilen: 925-931).

Der Ausschnitt aus einer längeren Passage beinhaltet eine Elaboration im Modus einer Exemplifizierung. Auf propositionaler Ebene beschreibt Havanna eine mögliche Vorgehensweise bei der Umsetzung einer Handlungsorientierung im Sachunterricht anhand des Themas Schwimmen und Sinken. Dabei dokumentiert sich hier ein thematisch gebundenes Orientierungsmuster, welches insbesondere bei der Durchführung der Unterrichtseinheit des Schwimmens und Sinkens zum Tragen kommt, jedoch auch stellvertretend für eine grundsätzliche Programmatik zu sein scheint.

Innerhalb dieses Ausschnitts der Passage formuliert Havanna als Ziel des Unterrichts ein „Wissen-Wollen“. Diese Konstruktion intendiert durch die Formulierung des „ich will wissen warum“ eine intrinsisch motivierte Aufklärung eines fragwürdigen Sachverhaltes, dabei wechselt Havanna, wie in vielen anderen Passagen zuvor, in die Perspektive der Kinder, aus dieser der Satz nun formuliert wird. Diese Art der Darstellung kann als Berücksichtigung der kindlichen Perspektiven interpretiert werden, aber beinhaltet auch einen Hinweis auf ein bestimmtes Ziel von Unterricht, dem Havanna folgt. Dabei intendiert das „Wissen-wollen warum“ verschiedene Interpretationsansätze: 1. „Wollen“ intendiert eine Absicht, in diesem Fall des Perspektivwechsels, vom Kinde ausgehen zu wollen und widerstrebt damit einem von der Lehrkraft auferlegten Lernzwang. 2. Das „Warum“ ist hier ein Sinnbild für das Hinterfragen von Sachverhalten. Daran schließt sich die Erarbeitung des negativen Horizonts der Orientierung an. Innerhalb dessen werden eine Handlungsorientierung und ein experimenteller Unterrichtsaufbau im Sinne eines ausschließlich handelnden Unterrichts herabgesetzt bzw. durch die Deklaration des Nicht-reichens als ungenügend dargestellt. Im Anschluss an die formulierte Unterrichtsintention als Begründungsmuster des Lehrerhandelns („wissen wollen warum“) erfährt eine, das Phänomen nicht ausreichende Darstellung (als „verkindlicht“ und „der Sache nicht angemessen“ bezeichnet), eine Abwertung auf sprachlicher Ebene und zeigt, dass diese Handlungsmuster außerhalb derjenigen liegen, die Havanna für ihren Sachunterricht konzipiert. In der Konstruktion der Ablehnung werden dabei gleich zwei Begründungen formuliert, die zwei Ebenen tangieren, nämlich das Kind als kompetenten Lerner und die Sachangemessenheit im Kontext eines Fachwissens. Diese Darstellung lässt sich im Kontext des Sachunterrichts, in dem Wissenschafts- und Kindorientierung häufig als Antagonisten diskutiert werden, nur bedingt integrieren. Vielmehr geht es darum, beiden Ebenen gerecht

zu werden, ohne dabei eine Einschränkung oder Herabsetzung einer dieser Ebenen vorzunehmen.

So sind ein gemeinsamer Bildungsauftrag und ein gemeinsames Bildungsverständnis für den Sachunterricht in der Gesamtschau des Materials im Rahmen der Stichprobe der befragten Expert*innen zu rekonstruieren, welches an die Idee einer grundlegenden Bildung anknüpft (Einsiedler 2014) und welches zwischen „*verkindlichten*“ und „*nicht angemessenen*“ Lernprozessen und dem „*wissen wollen warum*“ unterscheidet. Dabei ist dieses Verständnis von Bildung im Sinne Kollers (2012) als ein transformatorisches Bildungsverständnis zu identifizieren, da in der Analyse der Transkripte klar zwischen Lernen und Bildung unterschieden werden kann. Sachunterrichtsdidaktische Lernakte müssen Bildungsprozesse anstoßen und Sinnzusammenhänge fokussieren – immer mit Blick auf das Kind und die individuelle Lerngruppe. Dabei ist das Kind nicht nur Adressat didaktischer Maßnahmen, sondern in erster Instanz Ausgangspunkt didaktischer Entscheidungen. Damit erfolgt eine Partizipation der Kinder bzw. eine Partizipation von kindlichen „*Fragen*“ und „*Vorstellungen*“ bei der Planung und Durchführung von Sachunterricht. Im Kontext dieser Aushandlung stehen sich Wissenschafts- und Kindorientierung nicht mehr in einem antinomischen Spannungsfeld gegenüber, vielmehr sind kindliche und fachliche Perspektiven gleichermaßen zu berücksichtigen, ohne dass eines das andere ausschließen dürfe. Die didaktische Umsetzung dieser Erkenntnisse spiegelt sich in den Vergleichsdimensionen B und C wider, die sich insbesondere auf eine, durch die vielperspektivische Umsetzung geöffnete und partizipative Gestaltung von Sachunterricht konzentrieren. Beispielsweise können hier Handlungspraktiken der gezielten Inszenierung von Lerngegenständen oder auch metaperspektivische Aushandlungsprozesse rekonstruiert werden, die eine Umsetzung des Orientierungsproblems in der Praxis ermöglichen. Diese werden jedoch innerhalb dieses Artikels nicht weiter ausgeführt.

Weiterhin wird im Rahmen der Basistypik aufgrund der Annahme, dass kindliche Perspektiven auf einen Lerngegenstand nicht in der tradierten Aufspaltung der Bezugsdisziplinen erfolgen, eine additive Bearbeitung von Themen im Sachunterricht kollektiv abgelehnt. Dabei wird der Lerngegenstand ausgehend von den Kindern betrachtet und eine Erschließung, auf Basis von Themen und Inhalten für andere Unterrichtsfächer, respektive für die Bezugsfächer des Sachunterrichts, deklariert. Vor allem wird der Sachunterricht durch die aktive Integration der Perspektiven der Kinder als Ausgangspunkt von Lernprozessen

demjenigen Ansatz gegenübergestellt, der kindliche Lernprozesse ausgehend vom Inhalt initiieren möchte. Diese Unterscheidung manifestiert sich im Material u.a. in der vergleichenden Darstellung mathematischer und sachunterrichtlicher Unterrichtssituationen.

4.2 Statusplatzierung durch Abgrenzung

Auf Grundlage der beschriebenen Basistypik erfolgt innerhalb der Interviews eine Ein- und Ausgrenzung von Personengruppen, die Teil der Gruppe der Sachunterrichtsdidaktiker*innen – oder wie manche Expert*innen sich selbst in den Interviews bezeichnen, der „Sachunterrichtsmenschen“ oder „Sachunterrichtler“ – sind oder eben nicht. Insbesondere mit Blick auf die Identitätsentwicklung sind Praktiken der Attribution und Differenz als Teil einer Identitätsbildung zu verstehen (Kühl 2014; Lauterbach 2017; Luhmann 1984). Denn die Abgrenzung, die sich an der Umsetzung des gemeinsamen Orientierungsproblems orientiert, stärkt die habitualisierten Strukturen der Basistypik als Herausstellungsmerkmal des Sachunterrichts. So wird durch die Abgrenzung als eigenständige Gruppe aufgrund der besonderen Merkmale die Eigenständigkeit der Disziplin und der Profession gestärkt. Insbesondere sind diese Ein- und Ausgrenzungspraktiken als solche in abgeschlossenen Gruppen oder Systemen zu erwarten (Kühl 2014) und geben daher hier einen weiteren Hinweis auf die Abgeschlossenheit der Sachunterrichtsdidaktik als eigenständige Disziplin und Profession.

Vorrangig werden Personen oder Gruppen ausgeschlossen, die unterschiedliche Bildungsziele verfolgen und/oder nicht an kindliche Denkweisen und Perspektiven anknüpfen. Diese Abgrenzungspraktiken sind institutionell zu verorten, bzw. werden durch die Position innerhalb der institutionellen Struktur beeinflusst (Jansen & Vogd 2017). Folgender Interviewausschnitt aus dem Interview Havanna kann diese Abgrenzung nach außen nochmals verdeutlichen:

„also das ist wirklich ein Problem, das ist schon selbst bei ganz einfachen also, auch bei ner Zeitzugbefragung, wenn man da. Also wir hatten zum Beispiel zum historischen Lernen eh Kinder, haben da eh (.) die Oma einer Kollegin von mir befragt und die hatte vorher auch die Fragen, die die Kinder stellen werden, und die hat trotzdem so über den Köpfen der Kinder geredet, also die Kinder haben das kompensiert, weil es auch nen einfach

Thema ist, aber beim naturwissenschaftlichen Bereich eh m hatte ich dann halt das Problem ...“ (Havanna; Zeilen: 310-317).

Innerhalb der Elaboration im Modus einer Exemplifizierung wird eine Ablehnung und Abgrenzung dargestellt. Auf propositionaler Ebene wird innerhalb der Passage die Methode der Expert*innenbefragung im Unterricht durch die Kinder an mehreren Beispielen dargestellt. Exemplarisch ist die Situation dargestellt, innerhalb dieser eine „Oma einer Kollegin“ befragt wird. Diese Darstellung wird als Problem gerahmt, insbesondere die Zuweisung „selbst bei ganz einfachen“ Inhalten zu scheitern, verweist auf eine umfassende Problematik, die sich nicht nur auf spezifische Teilfelder beschränken lässt. Eine Validierung erfährt die Darstellung im Weiteren durch die problematisierte Erzählung eines Besuchs bei der Feuerwehr (hier nicht dargestellt). Insbesondere die metaphorische Darstellung des Redens über die Köpfe der Kinder hinweg, verweist hier auf eine Nicht-Passung zu den Orientierungen der Basistypik als grundlegende Voraussetzung sachunterrichtsdidaktischer Lernprozesse. Die antizipierte, normative Erwartung des Perspektivwechsels wird hier verfehlt. Somit erfolgt eine Abgrenzung von externen Expert*innen, die Expert*innen für ihr Thema sind (Oma= Expertin für ihr eigenes historisches Leben), durch die unzureichende Berücksichtigung der kollektiv geteilten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, die für die Basistypik rekonstruiert werden konnten.

Die Diskriminierung und Abgrenzung beschränkt sich jedoch nicht nur auf außerschulische Expert*innen, die im Rahmen des Sachunterrichts eingebunden werden können, sondern ebenso auf die wahrgenommenen Hauptfächer der Grundschule, Deutsch und Mathematik, als auch auf direkte und indirekte Kolleg*innen innerhalb des Schulsystems (häufig fachfremd unterrichtende Kolleg*innen oder Noviz*innen). Im universitären Kontext bezieht sich die Abgrenzung insbesondere auf die Emanzipation von bezugswissenschaftlichen Didaktiken des Sachunterrichts. Inhärent ist den jeweiligen Abgrenzungen eine Statusplatzierung, die den Sachunterricht als besonders relevant in Bezug auf die Bildungsprozesse von Kindern einstuft und ausgehend von den Wahrnehmungs- und Denkweisen der rekonstruierten Basistypik gestützt werden. Ebenso werden Voraussetzungen professionalisierter Akteure im Sachunterricht beschrieben, welche die Notwendigkeit einer entsprechenden Professionalisierung hervorheben. Die Legitimation und Betonung als Besonderheit, trotz der institutionellen Einordnung als Dritt- oder Nebenfach, die Abwehr des Einflusses der Bezugswissenschaften und auch die Betonung einer notwendigen Professionalisierung

spiegeln die Aushandlung einer wahrgenommenen Herabsetzung durch Dritte wider, verweisen aber auch eindeutig auf die Abgeschlossenheit der Sachunterrichtsdidaktik als eigenständiges System.

5. Fazit

Ausgehend von den empirischen Befunden der Studie ist von gemeinsamen habitualisierten Handlungspraktiken und damit auch von einer gemeinsamen Kultur und Fachidentität mit Blick auf den hier angewendeten Expertenbegriff auszugehen. So ist den Vermutungen Michaliks und Murmanns (2007), auch wenn diese sehr wohl begründet sind, zu widersprechen. Handlungsleitende Strukturen zeichnen sich in der befragten Gruppe insbesondere durch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel in die Perspektiven der Kinder und zur Bearbeitung des gemeinsamen Orientierungsproblems aus: der Umsetzung partizipativer, transformativer und vielperspektivischer Bildungsprozesse im und durch Sachunterricht. Unter Berücksichtigung der rekonstruierten Basistypik und der sich daran angliedernden Vergleichsdimensionen wird auch dem Vorwurf der Beliebigkeit entgegengewirkt. An dieser Stelle ist die von Lauterbach (2017) gestellte Frage nach den Alleinstellungsmerkmalen des Sachunterrichts zumindest teilweise zu beantworten, bzw. sie sind als Distinktionsmerkmale gegenüber den Bezugswissenschaften und -didaktiken zu formulieren. Denn Bildungsprozesse, die im Sinne einer transformatorischen Auseinandersetzung mit Welt- und Selbstverhältnissen verstanden werden können und die Integration der Perspektiven der Kinder als eine der Perspektiven des Sachunterrichts sehen, setzen klare Regeln, denen die Konzeption von Lernumgebungen unterliegen. Somit ist zwar eine gewisse Offenheit für viele Inhalte, Themen und Perspektiven gegeben, diese Offenheit ist jedoch nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen. Sondern vielmehr bedeutet die Offenheit und Integration verschiedener Perspektiven für den Sachunterricht eine Vielzahl von Bildungschancen. Ebenso deuten sich für die Frage nach dem, was den Sachunterricht von seinen Bezugsdisziplinen unterscheidet, erste Begründungslinien an.

Als Desiderat und Forderung für die weiterzuführende Forschungsarbeit kann unter anderem an dieser Stelle die Untersuchung der Genese habitueller Strukturen im Rahmen der Lehramtsaus- und Weiterbildung formuliert werden. Dies schließt eine Evaluation des Einflusses der verschiedenen Ausbildungsvarianten im Sachunterricht auf den innerfachlichen Sozialisationsprozess ein und ist für

die Festigung und weitere Ausdifferenzierung einer gemeinsamen Fachidentität wichtig zu bearbeiten. Ziel sollte es sein, trotz unterschiedlicher Studienstrukturen, die sich vor allem in Umfang und Verortung des Sachunterrichts äußern (GDSU 2019), eine entsprechende Vermittlung sachunterrichtsdidaktischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen gewährleisten zu können. Andererseits ist vor allem durch die Abgrenzung der Fachleitungen zu fachfremd Unterrichtenden hier in der Weiterbildung nicht nur eine fachlich-inhaltliche Integration wichtig, sondern auch eine Einführung in die allgemeinen Handlungsstrukturen des Sachunterrichts sicherzustellen, die eine fachimmanente Umsetzung erst ermöglichen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2013a): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, 241-270.
- Bohnsack, R. (2013b): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden, 175-200.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen und Toronto.
- Bohnsack, R. (2018): Milieu als Erfahrungsraum. In: Müller, S. & Zimmermann, J. (Hrsg.): Milieu – Revisited Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden, 19-52.
- Einsiedler, W. (2014): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, 225-232.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts & Kommission „Lehrerbildung Sachunterricht“ (GDSU) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht im Kontext der universitären Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn.
- Hedtke, R. (2020): Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerbildung. In: Scheid, C. & Wenzel, T. (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Wiesbaden, 79-108.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, 105-140.
- Huber L. & Liebau E. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25, 3, 314-339.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017): Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In: Amling, S. & Vogd, W. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto, 260-278.
- Kaiser, A. & Pech, D. (2008): Die widersprüchliche historische Herausbildung des Sachunterrichts. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts. Baltmannsweiler, 3-19.

- Koller, H.C. (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Mieth, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto, 19-34.
- Kramer, R.-T., Idel, T-S. & Schierz, M. (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 7, 3-36.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn, 73-100.
- Kühl, S. (2014): Gruppen, Organisationen, Familien und Bewegungen. Zur Soziologie mitgliedschaftsbasierter Systeme zwischen Interaktion und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft „Interaktion, Organisation und Gesellschaft“, 65-85.
- Lauterbach, R. (2017): Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts. In: Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 13-26.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.
- Michalik, K. & Murmann, L (2007): Sachunterricht – zur Fachkultur eines Integrationsfaches. In: Lüders, J. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen, 101-116.
- Meuser, M. (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, 223-239.
- Müller-Roselius, K. (2007): Habitus und Fachkultur. In: Lüders, J. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen, 15-30.
- Multrus, F. (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Dissertation. Konstanz.
- Nießeler, A. (2020): Kulturen des Sachunterrichts. Baltmannsweiler.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Pech, D. (2013): Konstruktion Instruktion – Überlegungen zu einer didaktischen Verwirrung. In: Fischer, H.-J., Giest, H. & Pech, D. (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln: Bad Heilbrunn, 71-79.
- Scholz, G. (2003): Aufgaben des Sachunterrichtsdiskurses. In: widerstreit-sachunterricht. 1/Okttober 2003. <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneIII/diskurskritik/scholz.htm> [Abruf am 29. Januar 2021].
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.
- Wäckerle, M. (2018): Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische Typisierung habitueller Praktiken des Fremdverstehens. In: Bohnsack, R., Hoffmann, N.F. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen, Berlin, Toronto, 329-344.