

## **„Wie könnte der Beruf dann heißen?“ – Praxisforschung zum (Kinder)Fragen im Sachunterricht**

*Anja Seifert*

*Questioning is part of the interactional process in the classroom in different ways. For planning and analyzing of primary science classroom both parts are relevant: children's questioning as well as children's and teachers' questions. In this article, field-notes resulting from participatory observations of a teaching research project based on "practical theory" are presented and analyzed. The field-notes had been generated within the framework of long-term internships. Research into practice focuses not only on changing practice, but also on an analytical examination of "real teaching conditions" in classrooms.*

### **1. Kinderfragen und Kinder fragen im Sachunterricht**

Fragen gehören zum kommunikativen bzw. interaktionalen Ablauf des Sachunterrichts (Becher, Miller, Oldenburg, Pech & Schomaker 2013) und sind Teil aller sachunterrichtlichen Inhaltsbereiche (Hartinger & Lange 2014). Kinderfragen als Fragen der Kinder stellen für den Sachunterricht und seine Didaktik sowohl einen wichtigen (Forschungs-)Gegenstand (Brinkmann 2019; Kihm, Peschel & Diener 2019; Köhnlein 1998; Köhnlein, Marquardt-Mau & Schreier 1999; Michalik 2016) als auch eine große „Herausforderung für die Bildungspraxis“ (Vogt & Götz 2009, 1) dar. Für die Planung, Analyse und Durchführung von Sachunterricht ist beides relevant: Kinderfragen als Fragen der Kinder sowie das Fragen an die Kinder im Sachunterricht durch die Lehrkräfte als ein Befragen der Kinder und Nachfragen. Im Sachunterricht als Unterrichtspraxis respektive in der Praxis des Sachunterrichts wird hierbei einerseits in Bezug auf die Planung, Durchführung und Analyse des konkreten Sachunterrichts an das Leitmotiv des „Kindes als didaktischer Kategorie“ (Fölling-Albers 2015, 31) angeknüpft, andererseits tauchen in jedem Sachunterricht Kinderfragen auch spontan und nicht-intentional im konkreten sachunterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess auf. Neben der Auseinandersetzung mit eher spontanen Fragehandlungen oder Typen von „Kinderfragen im Unterricht“, die als organisatorische Fragen, als persönliche Fragen, als Sachfragen und als philosophische Fragen der Kinder auftreten

können (Ritz-Fröhlich 1992), wird auf der konzeptionellen Ebene gerade auch an ältere reformpädagogisch geprägte Unterrichtskonzepte bzw. –konzeptionen, wie die von Berthold Otto (Otto 1908) oder Martin Wagenschein (Wagenschein 1968), angeknüpft, die sich beide mit dem Fragen der Kinder im Hinblick auf kindliche Verstehens- und Erkenntnisprozesse beschäftigten. Anknüpfend an reformpädagogische Konzeptionen des Sachunterrichts, hier beginnend beim Gesamtunterricht von Otto, der ein „uneingeschränktes Fragerecht“ der Kinder forderte, werden Kinderfragen im Sachunterricht als bildungsrelevant erachtet, womit auf der theoretischen Ebene gefordert wird, den Sachunterricht am kindlichen Interesse und kindlichen Verständnis von Phänomenen auszurichten, an ihren Fragen anzusetzen und das Fragen als „Wissen wollen“ der Kindern zu fördern (Köhnlein 1998; Köhnlein, Marquardt-Mau & Schreier 1999).

Während in der deutschsprachigen Sachunterrichtsdidaktik und Grundschulpädagogik der Terminus der Kinderfragen dominiert, der hier bereits semantisch auf das Kind verweist und die Kindorientierung hervorhebt, wird in der Schulpädagogik als Oberbegriff die Schülerfrage verwendet. Schaut man auf die Forschung zu Schülerfragen im Unterricht, so sieht das Ergebnis ernüchternd aus, wenn ganz allgemein nach der Häufigkeit von Schülerfragen im Unterricht gefragt wird (Michalik 2015; Niegemann 2004; Neber 2006). Dies wird v.a. auch in früheren internationalen Studien mit Bezug auf die jeweiligen Forschungsergebnisse formuliert (Buseri 1988; Dillon 1988; Good, Slavings, Harel & Emerson 1987; Susskind 1969). Zudem wird in diesen Studien das kognitive Niveau der Schüler\*innenfragen häufig als nicht sehr hoch eingeschätzt. Ebenfalls wird bereits seit den 1960er Jahren sowohl international als auch national auf der Forschungsebene zur Bedeutung und Struktur von Lehrer\*innenfragen im Kontext von Unterricht und Unterrichtsqualität gearbeitet (Bloch 1969; Gall 1970; Karabenick & Sharma 1994; King 1991; Petersen & Sommer 2014; Tausch 1960), u.a. mit dem Ziel, „mehr“ und „bessere“ Schüler\*innenfragen zu generieren. Nur wenige Studien beziehen sich dabei explizit auf das Frageverhalten von jüngeren Schüler\*innen (van der Meij 1986). Auch John Hattie stellt bei seiner Analyse internationaler Unterrichtsstudien fest, dass der lehrerzentrierte fragend-entwickelnde Unterricht mit 70-80% die Interaktionspraxis im Unterrichtsalltag (weiter) dominiert (Hattie 2014, 81). Ausgehend von der aktuellen Lehr-Lern-Forschung wird in der empirischen Sachunterrichtsforschung, die sich auch mit Fragen der Professionalisierung von Sachunterrichtslehrer\*innen im Kontext von Lehrerwissensmodellen beschäftigt, sowohl zu Schüler\*innen-

fragen als auch zu Lehrer\*innenfragen gearbeitet. Hier werden Fragen von Lehrkräften vor allem in ihrer didaktischen Funktion und Wirkung auf die Schüler\*innen beforscht. Brinkmann (2019) hat hingegen mit Blick auf die Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen nach der Wirkung eines an Schüler\*innenfragen orientierten Sachunterrichts gefragt und hierbei positive Wirkungen im Hinblick auf Lernfortschritte durch Fragen festgestellt. Fachdidaktisch lässt sich das Anknüpfen an Schüler\*innenfragen im Sachunterricht zudem in die Diskurse zu einem reformpädagogisch- und kompetenzorientierten Umgang mit Heterogenität im Unterricht (Miller & Brinkmann 2011) sowie zu einer partizipativen Lernkultur einordnen.

## **2. Praxisforschung im Sachunterricht**

Zur Praxis im Sachunterricht ist in der Forschung in den letzten Jahren in unterschiedlicher Weise gearbeitet worden. Der Terminus der Praxisforschung bezieht sich dabei allgemein auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in seinen verschiedenen Ausprägungen, wobei hier zunächst im Sinne einer Aktions- und Handlungsforschung Praktiker\*innen ihre Praxis erforschen oder die Praxis der Praktiker\*innen erforscht wird. Zudem kann Praxisforschung im Sachunterricht als wichtige Perspektive einer empirisch-qualitativen Sachunterrichtsforschung und Bildungsforschung verstanden werden, als empirische Vergewisserung (Heid 2004) und Auseinandersetzung mit der Unterrichtswirklichkeit durch Beobachtungen im Feld des Sachunterrichts. Der Terminus der Praxisforschung im Sachunterricht lässt sich dabei paradigmatisch in zweierlei Richtungen bestimmen: Zum einen als eine Praxisforschung (Peschel & Carle 2019), die der Erforschung und damit in einem weiteren Schritt der Veränderung oder Verbesserung der Praxis dient – z.B. durch unterrichtliche Interventionsmaßnahmen. Hier geht es um die Idee einer Verbindung und Bezugnahme von Theorie und Praxis sowie um Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrer\*innen, die teilweise auch selbst ihre Praxis erforschen und weiter entwickeln z.B. im Zuge von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen und im Zuge des forschenden Lernens. Im Hintergrund steht dabei vielfach die Vorstellung eines guten oder effektiven Sachunterrichts, der auf vorab definierten Kriterien aufbaut, mit denen die Qualität des Sachunterrichts festgestellt und Kompetenzen bzw. Standards, z.B. im Hinblick auf überprüfbare Leistungen, gemessen werden können. Zum anderen existiert Praxisforschung im Sachunterricht auch als praxistheore-

tische Forschung oder Praxeologie (Reckwitz 2016). Hier steht eine analytische Auseinandersetzung mit den „realen Unterrichtsverhältnissen“ im Sachunterricht im Mittelpunkt. Gefragt wird in einer solchen praxistheoretischen Perspektive nicht, was oder wie Sachunterricht sein soll, sondern mit dieser methodologischen Perspektive der qualitativen Forschung lässt sich danach fragen: Was zeigt sich im Sachunterricht und seinen Praktiken im Feld? Der Begriff der Praxistheorie bezieht sich in diesem Forschungsparadigma als Oberbegriff auf unterschiedliche sozial- und kulturtheoretische Ansätze, die in den letzten Jahren interdisziplinär mit Bezug auf philosophische und soziologische Ansätze Einzug in die Erziehungswissenschaft und in die Fachdidaktik gefunden haben. Das Gemeinsame der Praxistheorien, wie sie in der deutschsprachigen Rezeption (Hillebrandt 2009; Reckwitz 2004/2010) in unterschiedlichen Varianten vorkommen, ist der Bezug auf eine beobachtbare und beschreibbare „soziale Praxis“. Nach Reckwitz (2016, 61) und Schatzki (1996, 89) sind Praktiken hierbei ein „nexus of doings and sayings“, die sich auf sprachliche und nicht-sprachliche Elemente des Beobachtbaren beziehen. Übertragen auf das Feld des Fragens im Sachunterricht kann hier also davon ausgegangen werden, dass „diskursive Praktiken“ des Fragens stattfinden, die beobachtet und rekonstruiert werden können. Von Interesse sind damit sowohl (körperliche) Praktiken als auch (verbalisierte) Diskurse, von Reckwitz als „diskursive Praktiken“ (Reckwitz 2016, 61) benannt, die zum „Kondensationspunkt“ von sozialer Unterrichtspraxis (Brack 2019) werden können.

### **3. Praxistheoretisches Sachunterrichtsforschungsprojekt**

#### **3.1 Unterrichtseinstieg 1**

Im Folgenden werden zwei Szenen bzw. zwei Unterrichtseinstiege aus dem Sachunterricht vorgestellt. Damit soll aufgezeigt werden, dass sich die beiden theoretischen Praxis-Perspektiven auf die Sachunterrichtspraxis im Hinblick auf eine disziplin- und professionsbezogene Sachunterrichtslehrer\*innen(aus)bildung ergänzen können, für die sich insbesondere die Kasuistik als Ansatz in der Lehrer\*innenbildung (Burger & Miceli 2017) anbietet. Die beiden teilnehmenden Beobachtungen stammen aus einem praxistheoretisch-angelegten Unterrichtsforschungsprojekt, das an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg stattfand. Aus diesem liegen Feldprotokolle zu beobachteten Sachunterrichtsstunden in unterschiedlichen Klassen an zwei Grundschulen aus mehreren

Schulhalbjahren vor. Die Beobachtungsprotokolle ermöglichen die Rekonstruktion unterrichtlicher Praktiken. Hier werden aus dem Material zwei Unterrichtseinstiege ausgewählt, die jeweils in zwei verschiedenen dritten Klassen als Einstieg in den Sachunterricht durchgeführt wurden. Es handelt sich bei den beobachteten und analysierten Szenen jeweils um die ersten Minuten einer Sachunterrichtsstunde zum Thema: „Berufe im Mittelalter“ (Beobachtungsprotokoll I) bzw. „Kleidung und Berufe im Mittelalter“ (Beobachtungsprotokoll II) aus der Unterrichtsreihe „Leben im Mittelalter“, einem gängigen Thema aus dem historischen Lernbereich des Sachunterrichts.

***Beobachtungsprotokoll I – Unterrichtseinstieg „Berufe im Mittelalter“***

*Herr B. begrüßt die Schüler\*innen und erklärt dann, dass die heutige Sachunterrichtsstunde an die letzte anknüpft, in der es um das Thema „Aufbau einer mittelalterlichen Stadt“ ging. Er nimmt ein Stück Kreide und schreibt das Thema der Stunde „Berufe im Mittelalter“ an die Tafel an, das er gleichzeitig auch als solches laut benennt. Herr B. hängt anschließend acht große Bildkarten mit Berufen aus dem Mittelalter mit Magneten an die Tafel. Die Klasse soll Berufe erraten, die auf verschiedenen bunten Bildkarten zu sehen sind.*

*L.: Ratet mal, welche Berufe auf den Bildern dargestellt sind?*

*Einige Kinder, darunter Felix, Lucy, Miriam und Nick melden sich. Herr B. nimmt zuerst Felix dran, indem er auf ihn zeigt.*

*Felix: „Er sieht aus, als macht er einen Draht.“*

*Lucy: „Vielleicht ist es ein Drahtmacher?“*

*L.: „Ja. Genau. Richtig. Und hier?“ (zeigt auf ein Bild) „Wie heißen die Hemden für Ritter?“*

*Miriam: „Kettenhemd.“*

*L.: „Wie könnte der Beruf dann heißen?“*

*Nick: „Kettenhemdenmacher.“*

*Herr B. schreibt unter die jeweiligen Bilder die von Lucy und Nick genannten Berufsbezeichnungen an die Tafel und dreht sich wieder zur Klasse um.*

*L.: „Nicklas, weißt du noch was?“*

*Nick: „Der macht irgendwelche Körbe“*

*L.: „Wie heißt der Beruf dann?“*

*Nick: „Körbemaker“*

*L.: „Ja genau.“*

*Viele Schüler\*innen, darunter auch Manuel, Daniel, Joel, Esilo, Numa schauen nicht mehr zur Tafel, sondern richten ihre Blicke auf die Mäppchen und Sachunterrichtsschnellhefter, die auf ihrem Tisch liegen. Manuel schaut geradeaus, ohne zu blinzeln (Introspektion Beobachter\*in: er scheint mit offenen Augen zu schlafen), er sitzt ganz aufrecht und stützt dabei sein Kinn auf der rechten Hand ab. Daniel am Nachbartisch legt seinen Kopf langsam auf den Tisch ab und schaut auf seine rechte Hand, deren Handinnenfläche nach oben zeigt.*

*L.: „Gibt es diese Berufe heute noch?“ L. geht die Bildkarten durch und erklärt, welche Berufe es heute noch gibt, welche nicht mehr (...).*

*L.: „Jetzt dürft ihr ein Blatt nehmen und alle Berufsamen unter die Bilder schreiben.“ L. zeigt auf die vorbereiteten Arbeitsblätter auf der Lerntheke.*

*Einige Kinder gehen zum Stapel der Arbeitsblätter, um sich eines zu holen, drei Kinder stehen zeitgleich auf, um auf die Toilette zu gehen.*

### 3.2 Interaktive Praktiken

Sachunterricht kann bezogen auf die Erforschung der Sachunterrichtspraxis unterrichtstheoretisch einerseits als Organisation und Gestaltung spezifischer Lehr-Lern-Prozesse (für die Allgemeine Didaktik z.B. Meyer, Prenzel & Hellekamps 2009) beschrieben oder alternativ dazu als eine Interaktion, als ein Sprachspiel oder als eine spezifische soziale Praxis bezeichnet werden (Meseth, Proske & Radtke 2011). Dies ist abhängig von der jeweiligen Bezugs-Theorie bzw. dem dahinter liegenden Wissenschafts- und Unterrichtsverständnis (siehe oben). Bei diesem Einstieg in die Unterrichtsstunde handelt es sich einerseits um das Format des klassischen Unterrichtsgespräches, das von den Fragen des Lehrers gelenkt wird. Dieser will durch seine Fragen das Interesse der Schüler\*innen am Thema wecken und dann zur ersten Arbeitsphase überleiten. In der Unterrichtstheorie hat sich etwa Lüders (2011) spezifisch damit beschäftigt, Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht praxistheoretisch als Sprachspiele zu verstehen. „Der Sprachspielthese zufolge kommt Unterricht dadurch zustande, dass Lehrer und Schüler füreinander anschlussfähige sprachliche Äußerungen (und Gesten) nach bestimmten Regeln tätigen“ (Lüders a.a.O., 178). Nimmt man auf die Ausgangsidee Bezug, dass der Sachunterricht ein spezifisches Sprachspiel ist, dann ist sowohl die Sprecher\*innenorganisation als auch die Sprachverwendung interessant. Bezogen auf unser Beispiel des Unterrichtseinstieges bestehend aus acht Fragen – wovon sieben Fragen von Herrn B. ausgehen und nur ei-

ne von einer Schülerin – zeigt sich schnell, dass es sich um eine spezifische sprachliche Kommunikation handelt, die auf den Kontext Schule und Unterricht verweist. (Nur) aus dieser Situation heraus ist sie erklärbar, nachvollziehbar und logisch bzw. sinnhaft. In diesem Unterrichtseinstieg zeigen sich also spezifische sprachliche Frage-Interaktionen, die sprachliche und nicht-sprachliche Anteile beinhalten, die ausschließlich im Kontext des Unterrichts als Sprachspiel dort so regelhaft ablaufen können. Analysiert man diese Interaktion genauer, ist auch die Adressierung der einzelnen Schüler\*innen durch Herrn B. interessant. Adressiertheit kann zudem „als eine Dimension interaktiver Praktiken“ (Reh & Ricken 2012, 43) des Unterrichts beschrieben werden. Jene Schüler\*innen, die rollenkonform die richtigen Bezeichnungen erraten und mit Herrn B. Schritt für Schritt das Unterrichtsgespräch konstruieren bzw. ko-konstruieren, werden von diesem als Wissende positioniert und für ihre Konstruktionsleistung gelobt. Nicklas oder Nick wird von Herrn B. gleich zweimal drangenommen, weil es ihm leichtfällt, das zu erarbeitende oder vorausgesetzte Wissen mitzukonstruieren. Die anderen, die die Mehrheit in dieser Klasse mit 24 Schüler\*innen darstellen, werden in der Interaktion nicht beachtet und übergangen. Die Kinder stellen bis auf Lucy, die fragt: „Vielleicht ist es ein Drahtmacher?“, keine eigenen Fragen, sondern bekommen eine klare Position beim Fragen in der Fragehandlung zugeordnet. Hier zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Macht, wie er praxistheoretisch etwa bei Pierre Bourdieu oder Judith Butler (Reckwitz 2004) bzw. auch in der Sprachphilosophie oder -soziologie thematisiert wird. Machttheoretisch gesprochen zeigt sich bei den Fragen ein Machtgefälle oder eine Ungleichheit der Machtverhältnisse.

### 3.3 Unterrichtseinstieg 2

Auch die zweite vorgestellte Szene lässt sich als sachunterrichtsdidaktische Praxisforschung im Hinblick auf die Idee der Fallarbeit in der Sachunterrichtslehrerbildung unter verschiedenen Themen und Fragestellungen anschauen.

#### ***Beobachtungsprotokoll 2 – Unterrichtseinstieg „Kleidung und Berufe im Mittelalter“***

*Im Stuhlkreis zeigt Frau S. in den ersten zehn Minuten der Sachunterrichtsstunde Bilder von Rittern, Handwerkern und Mägden aus dem Mittelalter, die von Kind zu Kind gereicht werden. Danach setzen sich die Schüler\*innen wieder an ihre Gruppentische und Mia teilt auf Anweisung der Lehrerin ein Ar-*

*beitsblatt aus. Die Kinder sollen in Kleingruppen an ihren Gruppentischen jeweils den ersten Text zum Thema „Berufe und Kleidung im Mittelalter“ lesen und mit dem Lineal „Wichtiges zu den Berufen im Mittelalter“ unterstreichen. Die Kinder holen ihre Lineale und Buntstifte heraus und beginnen zu arbeiten. Emmanuel am Gruppentisch 4 beginnt mit dem Lesen und unterstreicht ein Wort in der ersten Zeile, dann hört er auf mit dem Lesen. Er schaut zu seinem Tischnachbarn Tom hinüber und beobachtet, wie dieser die ersten Wörter unterstreicht, die Zeilen des Textes zügig durchgeht und weitere Begriffe markiert. Emmanuel wendet sich wieder seinem Blatt zu und zählt dann seine Wörter ab, indem er mit dem Finger Wort für Wort die Zeile nachfährt, leise vor sich hinmurmelt, ohne jedoch ein Wort zu unterstreichen.*

*Frau S. sieht, dass Tom und einige Kinder an den anderen vier Gruppentischen bereits mit dem Unterstreichen fertig sind und beendet diese Arbeitsphase, um im Plenumsunterricht weiter zu machen. „Legt alle eure Stifte weg. Ihr habt jetzt alle den Text gelesen und unterstrichen. War alles klar oder hat ein Kind noch eine Frage?“ Da sich niemand meldet, spricht sie direkt weiter: „Dann machen wir weiter. Im Mittelalter haben alle immer den Beruf erlernen müssen, den die Eltern hatten. Hier hängen verschiedene Begriffe für mittelalterliche Berufe an der Tafel als Karten. Welche sind wichtiger als andere?“ Drei der Kinder, die bereits mit dem ersten Arbeitsauftrag fertig sind, melden sich, darunter auch Tom. Emmanuel an Tisch 2 schaut nicht zur Tafel, sondern zu seinem Stift, den er mit seinen Zeigefingern unter dem Tisch balanciert. Daniel von Tisch 5 legt den Kopf auf den Tisch, Max von Tisch 4 steckt sich das Lineal in den Mund und saugt daran, Felix von Tischgruppe 3 gähnt und streckt sich. Sein Nachbar Luca muss unmittelbar danach ebenfalls gähnen. (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert 2019, 347f.)*

### 3.4 Unterrichtsplanung und Kindorientierung

In der sachunterrichtsdidaktischen Praxisforschung bezieht sich die erste Perspektive auf die Planung und Gestaltung des Unterrichts und der Unterrichtsreihe. Es handelt sich hier um die erste Viertelstunde der Sachunterrichtsstunde zum Thema: „Kleidung und Berufe im Mittelalter“ in der dritten Stunde der Unterrichtsreihe „Leben im Mittelalter“. Diese kann curricular der historischen Perspektive, die im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) sowie in den Bildungs- und Lehrplänen der Länder (Kerncurriculum für Hessen/Primarstufe

Sachunterricht, Bildungsplan 2016 Baden-Württemberg, Lehrplan Sachunterricht NRW) beschrieben wird, zugeordnet werden. Die Unterrichtsreihe bietet die Möglichkeit, wie auch in dieser Stunde thematisch gegeben, die historische mit der technischen und der sozialwissenschaftlichen Perspektive zu vernetzen. Das Phänomen Mittelalter eignet sich aus einer fachdidaktischen Sicht insbesondere dafür, Fragen der Veränderung, nach dem Wandel in der Zeit und nach Kontinuität zu stellen und das Temporal- und Historizitätsbewusstsein (von Reeken 2015, 165) zu entwickeln. Die Unterrichtsreihe, wie sie von der Lehrerin geplant und durchgeführt wird, wird mit der gemeinsamen zweitägigen Erkundung einer bewirtschafteten Burg abschließen, in der neben einem kleinen Museum mit einer Waffenkammer eine Jugendherberge untergebracht ist. An diesem außerschulischen Lernort können noch weitere Perspektiven wie die geographische und die naturwissenschaftliche (auch fächerübergreifend) miteinander vernetzt werden.

Interessant ist gerade aus der zweiten praxistheoretischen Perspektive heraus die Analyse der vorgestellten Szene. Ausgehend von der Frage der Lehrerin aus unserem zweiten Fallbeispiel: „War alles klar oder hat ein Kind noch eine Frage?“, lässt sich in kritischer Weise das Primat der Kindorientierung im Sachunterricht im Hinblick auf Kinderfragen und Kinder fragen fokussieren. Die Frage der Lehrerin ist allerdings, konversationsanalytisch oder objektiv hermeneutisch betrachtet, keine echte Frage, sondern eher eine „Scheinfrage“, da ohne Pause, ohne ein Warten auf eine Antwort, weitergesprochen wird. Eine echte Frage wäre es, wenn die Lehrkraft tatsächlich daran interessiert wäre, zu wissen, was die Kinder über die Berufe vermuten, welche Fragen sie an Berufe im Mittelalter stellen, wenn man gemeinsam das Thema fragend bearbeiten würde, um eine Wissenslücke zu schließen. Für den Sachunterricht werden auf der Theorieebene Kinderfragen in Bezug auf die Planung und Analyse von Sachunterricht als eine wichtige methodisch-didaktische Perspektive der Kindorientierung erachtet. Aus dieser Perspektive heraus können sich die Lehrer\*innen bei der Thematisierung und Bearbeitung der jeweiligen geplanten Unterrichtsgegenstände an den Fragen der Kinder orientieren. Zudem können diese Fragen bereits am Anfang der Planung des Sachunterrichts stehen. Der Sachunterricht als „Herzstück“ der Grundschuldidaktik intendiert, „Kind und Sache“ und „Kind und Welt“ zusammenzubringen (GDSU 2013). Bei der Auswahl der konkreten Sachen, der konkreten Unterrichtsgegenstände, die Unterrichtsthemen werden können, ist in Bezug auf die Szenen aus dem Unterricht indes kritisch zu fragen: Ist das Primat der

Kindorientierung schon erfüllt durch die unterstellte Annahme, dass Grundschüler\*innen sich für das Leben im Mittelalter, für Ritter und Burgen und Berufe auf der Burg interessieren? Deutlich wird in den beiden Fällen, dass „Kind und Sache“ zweierlei sind, denn trotz geplanter Kindorientierung auf der didaktischen Ebene werden die konkreten Ausgangsvoraussetzungen der einzelnen Schüler\*innen in der Klasse beim Einstieg in die Unterrichtsthematik wenig berücksichtigt. Das könnte zum Beispiel in der Form erfolgen, den leistungsschwächeren Schüler\*innen Differenzierungsmöglichkeiten anzubieten, damit diese die Fragen verstehen und beantworten können: Was sind wichtige/unwichtige Begriffe bzw. Berufe im Mittelalter? Vereinfachungen und Niveaudifferenzierungen wären hier sinnvoll gewesen. Fachdidaktisch stellt sich in Bezug auf die Lernvoraussetzungen im Sachunterricht die Frage, ob die gewählten Ausdifferenzierungen der Oberkategorien einzelner Berufe bzw. Berufsgruppen wie Schmied in Huf-, Waffen- und Nagelschmied im Rahmen der Thematisierung des Mittelalters für alle Kinder, auch für jene, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernen, wichtig sind. Durch die konkrete Unterrichtsorganisation und die Art des Fragens seitens der Lehrkraft wird, wie die beiden Unterrichtsszenen als Repräsentationen „realer Unterrichtsverhältnisse“ zeigen, nicht Schülerorientierung, sondern „Langeweile im Unterricht“ (Breidenstein 2006) sichtbar, Über- oder Unterforderung der Schüler\*innen ist zu vermuten, zumindest ein Desinteresse.

#### **4. Fazit und Ausblick**

Die Analysen der beiden Szenen zeigen, wie Interaktions- und Adressierungsprozesse (Reh & Ricken 2012) in fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen, die der Hinführung zum Thema und der Motivierung dienen (sollen), im Sachunterricht zu Langeweile und Exklusion führen können. Viele Schüler\*innen haben die in der zweiten Szene von der Lehrerin vorgegebene Aufgabenstellung nicht oder nur partiell umgesetzt. Dies wurde nicht als störend oder irritierend empfunden, da die unterrichtliche Ordnung/Anordnung und das „Doing Sachunterricht“ weiterhin nach außen aufrechterhalten werden konnte. Es gab keine offenkundigen Störungen, Einsprüche und Widerstände von Seiten der Schüler\*innen. Interessant ist das Momentum, wie ritualisiert von der Lehrerin Aufträge gegeben, (Schein-)Fragen gestellt und Behauptungen aufgestellt werden: „Legt alle eure Stifte weg. Ihr habt jetzt den Text gelesen und unterstri-

chen. War alles klar oder hat ein Kind noch eine Frage?“ Ohne das Warten auf eine Antwort wird der Unterricht ritualisiert fortgesetzt, obwohl ein Großteil der Schüler\*innen mit anderen Tätigkeiten beschäftigt ist, Probleme mit der Aufgabenstellung hat oder mit ihren Körpern bzw. ihren Köpfen und Blicken nicht zum Hauptschauplatz Tafel ausgerichtet ist. Praxistheoretisch gesprochen geht es auch um den Blick auf die „Körperbewegungen“ (Reckwitz 2004) der Schüler\*innen. Die floskelhaften Formulierungen des Kinder-fragen-lassens lassen sich praxistheoretisch als kulturtheoretische Modellierungen des Lehrberufs (Brack 2019) lesen und verstehen. Deutlich wird, dass sich die unterschiedlichen paradigmatischen Ansätze einer Praxisforschung im Sachunterricht gegenseitig im Hinblick auf eine disziplin- und professionsbezogene Sachunterrichtslehrer\*innen(aus)bildung ergänzen bzw. bedingen. Dies erfolgt zum einen mit dem Ziel der Rekonstruktion vorfindbarer Praktiken, zum anderen mit dem Ziel einer Veränderung als Verbesserung der Unterrichtspraxis (Peschel & Carle 2019). In einer an diese Perspektive anschließenden Forschung könnte vertiefend zum Sachunterricht gefragt werden: Welche Praktiken des Fragestellens gibt es? Was sind Praktiken der Aufgabenstellung und Aufgabebearbeitung – wie zum Beispiel das Suchen und Unterstreichen von Schlüsselbegriffen im Text. Wie sind typischerweise Gespräche zur Vermittlung sachunterrichtlicher Inhalte als Unterrichtsinhalte aufgebaut? Wie rhythmisiert und ritualisiert findet Sachunterricht statt? Beispiele sind hier Unterrichtsgespräche zum Unterrichtseinstieg als Kreisgespräch im Stuhlkreis (Szene 2) oder an der Tafel (Szene 1), um dann zur Arbeitsphase überzuleiten. Bei naturwissenschaftlichen Themen wäre zu fragen: Was sind gängige Praktiken des Experimentierens, wie sind Experimente kontextualisiert?

Bei unseren Beispielen handelte es sich jeweils um eine Unterrichtsstunde zum historischen Lernen. In diesem Bereich wird methodisch verstärkt mit Bild-, Sach- und Schriftquellen gearbeitet (von Reeken 2011). In beiden Sequenzen sind zum Unterrichtseinstieg Bildquellen für die Berufe im Mittelalter gewählt worden. Gerade die Materialien und die Materialität (Lange 2017) sind dabei interessant für die praxistheoretische Perspektive der Sachunterrichts- als Praxisforschung. Welche Artefakte, Lehr- und Lernmittel sind wichtig? In den Beispielen sind das etwa die Bildkarten mit der Darstellung der für die Zeit des Mittelalters typischen Berufe, der Darstellung der jeweiligen Tätigkeiten und Berufskleidung, der Ritter und Knappen, der verschiedenen Schmiede, der Bauern, der Papiermacher und anderer Handwerksberufe. Welche Bedeutung hat das Ar-

beitsblatt bzw. haben die schriftlichen Arbeitsmaterialien, die auf der Lerntheke als Variation der Stationenarbeit ausliegen und die in den beiden Szenen nach der Einführung selbstständig zu bearbeiten sind? Wie wird mit der Lerntheke als einer häufig angewandten methodischen Umsetzung der Unterrichtsform des Offenen Unterrichts umgegangen? Interessant in einer solchen praxistheoretischen Forschungsperspektive ist generell die Frage nach dem Umgang mit den Materialien und der Anordnung im Raum. Hier wurden im Stuhlkreis zu Beginn des Unterrichts die Objekte, um die es im Unterricht geht, gezeigt, um in den Unterrichtsgegenstand respektive in die „Sachen des Unterrichts“ einzuführen. Interessant sind als Objekte des Sachunterrichts nicht nur das konkrete Arbeitsblatt, sondern auch die Buntstifte, das Lineal für die Einzelarbeit und ihre Umwidmung als Spielzeug (vgl. Szene 2). Artefakte und Lehr- und Lernmittel sind hierbei im Sachunterricht allgegenwärtig. Der Einsatz und der Umgang mit ihnen werden im Kontext von Professionalisierungsprozessen indes häufig als kollektiv bekannt vorausgesetzt und wenig forschungsbezogen thematisiert.

## Literatur

- Becher, A., Miller, S., Oldenburg, I., Pech, D. & Schomaker, C. (Hrsg.) (2013): Kommunikativer Sachunterricht – Facetten der Entwicklung. Baltmannsweiler.
- Bloch, K.H. (1969): Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Wuppertal.
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Bad Heilbrunn.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden.
- Brinkmann, V. (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Buseri, J. (1988): Questions in Nigerian Science Classes. In: Questioning Exchange, 2, 3, 275-280.
- Burger, T. & Miceli, N. (Hrsg.) (2017): Empirische Forschung im Kontext Schule. Wiesbaden.
- Dillon, J.T. (1988): Questioning and Teaching: A Manual of Practice. London, Sydney.
- Fölling-Albers, M. (2015): Das Kind als didaktische Kategorie. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Mittler, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 31-35.
- Gall, M.D. (1970): The Use of Questions in Teaching. In: Review in Educational Research, 40, 5, 707-721.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Good, T.L., Slavings, R.L., Harel, K.H. & Emerson, H. (1987): Student Passivity: A Study of Question Asking in K-12 Classrooms. In: Sociology of Education, 60, 181-199.

- Harter, A. & Lange, K. (2014): Fachdidaktik für die Grundschule: Sachunterricht. Berlin.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, herausgegeben von Zierer, K. Baltmannsweiler.
- Heid, H. (2004): Bildung als Gegenstand empirischer Forschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80, 4, 456-477.
- Hillebrandt, C. (2009): Soziologische Praxistheorien. Wiesbaden.
- Karabenick, S.A. & Sharma, R. (1994): Perceived Teacher Support of Student Questioning in the College Classroom. In: Journal of Educational Psychology, 86, 1, 90-103.
- Kihm, P., Peschel, M. & Diener, J. (2019): Kinderfragen in der Lernwerkstatt. In: Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn, 109-120.
- King, A. (1991): Effects of Training in Strategic Questioning on Children's Problem-solving Performance. In: Journal of Educational Psychology, 87, 18-21.
- Köhnlein, W. (1998): Der Vorrang des Verstehens. Bad Heilbrunn.
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Lange, J. (2017): Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft. Berlin.
- Lüders, M. (2011): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Proske, M., Meseth, W. & Radtke, F. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, 175-188.
- Meyer, M., Prenzel, M. & Hellekamps, S. (Hrsg.) (2009): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F. (Hrsg.) (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn.
- Michalik, K. (2016): Historisches Lernen – Fragekompetenz. In: Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 13-26.
- Michalik, K. (2015): Philosophieren mit Kindern. Sinnkonstitution im Gespräch. In: Gebhard, U. (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden, 179-197.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2011): Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder. In: Giest, H., Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, 67-77.
- Neber, H. (2006): Fragenstellen. In: Mandl, H. & Friedrich, F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 50-58.
- Niegemann, H. (2004). Lernen und Fragen. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Unterrichtswissenschaft, 32, 4, 345-356.
- Otto, B. (1908): Kindesmundart. Berlin.
- Peschel, M. & Carle, U. (Hrsg.) (2019): Praxisforschung Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Petersen, J. & Sommer, H. (2014): Fragen können. Zur didaktischen Funktion der Lehrerfrage. Friedberg.

- Reckwitz, A. (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld.
- Reckwitz, A. (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. In: Hörning, K. & Reuter, J. (Hrsg.): *Doing Culture*. Bielefeld, 40-54.
- Reeken, D.v. (2015) (Hrsg.): *Handbuch Methoden des Sachunterrichts*. Baltmannsweiler.
- Reeken, D.v. (2011): *Historisches Lernen im Sachunterricht*. Baltmannsweiler.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. In: Miethe, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, 35-56.
- Ritz-Fröhlich, G. (1992): *Kinderfragen im Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019): *Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben*. Paderborn.
- Schatzki, T. (1996): *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge.
- Susskind, E. (1969): The Role of Question Asking in the Elementary School Classroom. In: Kaplan, F. & Sarason, S.B. (Eds.): *The Psycho-educational Clinic*. New Haven, 130-151.
- Tausch, R. (1960): Das Ausmaß der Lenkung von Schulkindern im Unterricht durch Fragen, Befehle und Aufforderungen von Lehrern. In: *Psychologische Beiträge*, 4, 127-145.
- Van der Meij, H. (1986): *Questioning. A Study on the Questioning Behavior of Elementary School Children*. Den Haag.
- Vogt, M. & Götz, M. (2009): „Warum weht der Wind?“ Kinderfragen als Forschungsgegenstand und Herausforderung für die Bildungspraxis.  
<http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneIII/fragen.pdf> [3.09.2020].
- Wagenschein, M. (1968): *Verstehen lehren*. Weinheim.