

## **Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht**

*Alexandra, Flügel, Lydia, Kater-Wettstädt, Diemut Kucharz, Detlef Pech, Claudia Schomaker, René Schroeder, Toni Simon und Nina Skorsetz*

*Multiperspectivity is not only generally formulated as a self-evident claim in the didactic discourse of subject matter, but is also repeatedly used to illustrate the connectivity of the subject for inclusive teaching and learning (e.g. Hinz 2011; Simon 2017). In the following, the article therefore first deals with the theoretical foundation of the principle of multiperspectivity and its connections to the discourse of inclusion. Starting from a consistent foundation that is difficult to identify, the WG Inclusion has set itself the goal of specifying the starting position here, also within the current didactic reflection on subject matter.*

Vielperspektivität wird nicht nur allgemein als Anspruch im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs gemeinhin selbstverständlich formuliert, sondern auch genutzt, um die Anschlussfähigkeit des Faches für inklusives Lehren und Lernen zu verdeutlichen (z. B. Hinz 2011; Simon 2017). Im Folgenden setzt sich der Beitrag zunächst mit der theoretischen Fundierung des Prinzips der Vielperspektivität und dessen Verbindungen zum Inklusionsdiskurs auseinander. Ausgehend von einer nur schwer auszumachenden konsistenten Fundierung hat sich die AG Inklusion zum Ziel gesetzt, hier die Ausgangslage, auch innerhalb der gegenwärtigen didaktischen Reflexion, zu spezifizieren.

### **1. Ausgangspunkt:**

Aus der Perspektive der allgemeinen Pädagogik, der Sonder-, der Integrations- und Inklusionspädagogik wird über allgemeine Prinzipien ‚guten Unterrichts‘ hinaus der Anspruch formuliert, dass eine inklusive Fachdidaktik eine dialektische Sichtweise von Kind und Fach zu berücksichtigen habe (Ratz 2011, 28). Dies zielt darauf, den Unterricht zum einen an den je individuellen Voraussetzungen der Schüler\*innen und ihren Deutungen und zum anderen an den fachbezogenen Deutungen von Welt zu orientieren, um diese wechselseitig in ein konstruktives Verhältnis zu setzen. Für die Didaktik des Sachunterrichts kann festgehalten werden, dass es hier einen übergreifenden disziplinären Konsens gibt, dass es Ziel sein müsse, die Heterogenität aller Kinder im Unterricht zu berücksichtigen. Mit Blick auf sich daraus ergebende Zugänge warnt Kahlert jedoch davor, dass der Sachunterricht nicht in die ‚Individualisierungsfalle‘ (2016) gehen dürfe. Eine Orientierung an den Inhalten und damit verbundenen Zielsetzungen sei maßgeblich für die Gestaltung von Sachunterricht. Für die Didaktik des Sachunterrichts wird die Frage nach Zugängen im inklusiven Sachunterricht dahingehend beantwortet, dass dieser sich durch eine (fachspezifische) pädagogische Diagnostik mit dem Fokus auf Generierung und Analyse domänenspezifischer Lernvoraussetzungen (Schroeder & Miller 2017) auszeichne. Dies spiegele sich u. a. in der

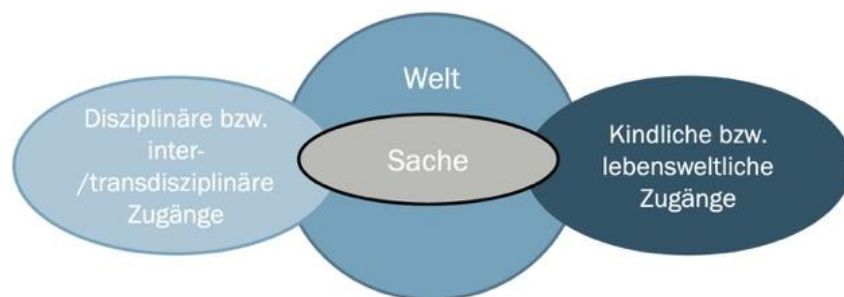
Verwendung adaptiver Aufgabenformate und der Orientierung an Schüler\*innenfragen wider, die auch als Ausgangspunkt für die Planung inklusiven Sachunterrichts gelten (Lange-Schubert & Tretter 2017; Gebauer & Simon 2012; Kahlert & Heimlich 2014; Schroeder, Franzen & Reh 2023). Darüber hinaus erhalten ästhetische, körperbasierte Zugänge zu Inhalten und Prinzipien des forschenden Lernens eine hohe Bedeutsamkeit (Seitz 2005; Schomaker 2007; Seidler 2021). Um die Frage nach dem domänenspezifischen Kern (inklusive) Sachunterrichts zu beantworten, richtet sich der Blick oftmals auf das fachspezifische Prinzip der Vielperspektivität (Hinz 2011). Auch auf der Ebene der Lehrerprofessionalität wird das Prinzip der Vielperspektivität als grundlegendes Merkmal aufgegriffen (Mester 2019; Lange-Schubert & Seidler 2022).

## **2. Zum Konstrukt der Vielperspektivität**

Was ist jedoch mit diesem grundlegenden Prinzip des Faches Sachunterricht gemeint? Über das Prinzip der Vielperspektivität werden sowohl die je individuellen Sichtweisen der Kinder auf einen Gegenstand als auch die je verschiedenen fachbezogenen Deutungen so zueinander ins Verhältnis gesetzt, dass sich daraus der Bildungsanspruch für die sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit dieser Sache ergibt (Köhnlein et al. 2013). So ist es das Ziel, dass die Perspektivität jeder Erkenntnis, die je individuelle Sichtweise wie auch die fachbezogene Deutung, reflektiert wird (Kahlert 2014, 12). Dies sei eine Grundlage für ein zivilisiertes Zusammenleben in Gesellschaften und könne somit auch als „Grunderfordernis didaktischen Denkens und Argumentierens“ im Sinne „didaktischer Vernünftigkeit vielperspektivischer Orientierungen“ (a.a.O., 10) reflektiert werden. Mit der Bestimmung von verschiedenen inhaltlichen Dimensionen, die einen vielperspektivischen Sachunterricht (Köhnlein 1990, 118) auszeichnen, und dem Modell der Didaktischen Netze (Kahlert & Heimlich 2014) ist ein Rahmen für die Bestimmung von Inhalten und Zielsetzungen eines vielperspektivischen Sachunterrichts festgelegt worden. So gelten philosophische Zugänge als kindgemäßer Zugang zur vielperspektivischen Auseinandersetzung mit Sachen (Schreier 1999), ein Verständnis einer wissenschaftsorientierten grundlegenden Bildung sowie ein konstruktivistisches Verständnis zur Deutung von Sichtweisen (Thomas 2013) als grundlegende Begründungsfiguren, um in einem inter- bzw. transdisziplinären Verständnis, eine sachlich fundierte Urteilsbildung, die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und die Distanzierung von „gesellschaftlich Gegebenem“ (Bertschy 2021, 144) zu ermöglichen.

Gleichsam einer Pendelbewegung schwingt das Konzept der Vielperspektivität im Diskurs zwischen Fachbezug und Kindorientierung (Albers 2017; Schroeder 2022). Als zentrales Prinzip verweist es darin auch auf eines der Grundprobleme dieser Fachdidaktik: Bestimmt sich der disziplinäre Kern aus einem integrativen Konnex verschiedener Bezugsfächer oder bildet die Lebenswelt der Kinder, also das Alltägliche, Vorfachliche im Sinne eines phänomenologischen Verständnisses dieses Begriffes (Husserl 2002), den grundlegenden Referenzpunkt originär sachunterrichtlicher Perspektivierung? Verbindendes Element ist hier der Weltbezug, aus dem heraus sowohl die divergierenden Fachperspektiven hervorgehen (Thomas 2013; 2022), wie auch alltägliche Erfahrungen aus dem In-Beziehung-Treten mit

dieser Welt. Was jeweils die Sache ist, kann nun aus beiden Bezügen heraus bestimmt werden, wobei beide Seiten jeweils spezifischen Beschränkungen unterliegen. Wird die Sache aus einem fachdisziplinären Bezug heraus definiert, begrenzt dies den Möglichkeitsraum, was an einem bestimmten Phänomen überhaupt zur Sache werden kann. Mit dem sachunterrichtsdidaktisch immanenten Anspruch der Vielperspektivität wird dieses fachdidaktische Begrenzungsfeld in Teilen wieder aufgegeben und somit der Möglichkeitsraum, was wie oder ob überhaupt zur Sache des Unterrichts wird, nicht unerheblich geweitet. Über den Weltbezug, der sowohl Ausgangspunkt wie auch Ziel sachunterrichtlichen Lernens ist, rücken Phänomene aber ebenso erst in den Erfahrungshorizont der Kinder und werden durch deren Sich-Wundern, Irritationen und Interesse für diese zur Sache im Sachunterricht (Schomaker 2019). Gleichzeitig ermöglichen die Sachen wiederum durch die Auseinandersetzung mit ihnen den kindlichen Erfahrungshorizont zu transzendieren, sodass diese in neuer, erweiterter Weise mit ihrer Welt in Bezug treten können.



**Abbildung 1:** Vielperspektivität zwischen Fachbezug und Kindorientierung (eigene Darstellung).

Vielperspektivität lässt sich in den verschiedenen Bestimmungsversuchen bezüglich einer der skizzierten Pole von (inter-/trans-)disziplinären und kindbezogenen Zugängen verorten. Im allgemeinen sachunterrichtsdidaktischen Diskurs scheint dabei Vielperspektivität vorrangig über den Pol der (inter-)disziplinärer Zugänge erschlossen zu werden (didaktische Netze (Kahlert 2022) oder Perspektivrahmen (GDSU 2013)). Die Auffächerung in verschiedene Fachperspektiven ist hierbei konstitutiv. Die Dimensionen bei Köhnlein (2012) hingegen nehmen hier eher eine Zwischenposition ein, da diese immer in der Dopplung von Kind und Fachperspektive beschrieben werden, sich also die Sache nur aus dieser Wechselseitigkeit heraus ergibt.

In der Diskussion um einen inklusiven Sachunterricht nimmt das Prinzip der Vielperspektivität, wie zuvor bereits skizziert, eine prominente Stellung ein. Vielperspektivität wird hier etwa als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für inklusiven Sachunterricht (Pech & Schomaker 2013; Kucharz 2015; Simon 2019) bestimmt. Ähnlich wie es zentrale Unterschiede in den bisherigen Ansätzen zu einem inklusiven Sachunterricht hinsichtlich des jeweils zugrundeliegenden Inklusionsverständnis gibt (Simon 2020) gibt, wird auch Vielperspektivität divergierend konnotiert. Im Ansatz der inklusionsdidaktischen Netze

(Kahlert & Heimlich 2014) etwa liegt der Fokus auf einem vielperspektivischen Planungsprozess zwischen Fachperspektiven, lebensweltlicher Dimension und (sonderpädagogischen) Entwicklungsbereichen. Zwar geht es auch hierbei um eine Verhältnisbestimmung zwischen kindlichen Voraussetzungen, Interessen sowie Lernbedarfen und fachdisziplinären Zugriffen auf ein Unterrichtsthema, doch liegt der Schwerpunkt der vielperspektivischen Sacherschließung deutlich bei letzterem. Anders bestimmt sich Vielperspektivität hingegen bei Seitz (2008) bzw. Schomaker und Seitz (2011). Hier tritt Vielperspektivität als Vieldeutigkeit in gemeinsamen Ko-Konstruktionsprozessen der Kinder hervor. Aus diesem Aushandlungsprozess zwischen Gemeinsamkeit und Differenz wird dann ein geteilter Deutungshorizont als „Kern der Sache“ (Seitz 2006) hervorgebracht. In einer weiteren Lesart wird Vielperspektivität als „didaktische Partizipation“ (Simon 2017, 181) verstanden, indem unterschiedliche kindliche Perspektive und Zugänge zu einem Thema nicht nur zugelassen, sondern gezielt angeregt und über einen gemeinsamen, kommunikativen Planungs- und Gestaltungsprozess (Seitz 2013) zum konstitutiven Element inklusiven Sachunterrichts werden.

Der schillernde Begriff der Vielperspektivität ist damit weniger aus sich heraus theoriegesättigt, sondern bildet eine Projektionsfläche zur Selbstvergewisserung des jeweils eigenen theoretischen Standpunktes. Für die Didaktik des (inklusive) Sachunterrichts sind damit „noch zahlreiche unentdeckte Zusammenhänge zu erforschen“, um zu zeigen, „dass es sich lohnt, das Prinzip der Vielperspektivität zu einem wesentlichen Baustein der Didaktik auszuarbeiten“ (Köhnlein, Marquardt-Mau & Duncker 2013, 3). Diese Aufgabe hat Lauterbach als Anspruch einmal folgendermaßen formuliert: „Die Didaktik des Sachunterrichts wird sich der theoretischen Grundlegung wie konzeptuellen Vervollständigung im Sinne Köhnleins (2012) widmen müssen, verbunden zum einen mit dem Nachweis der jeweils beabsichtigten vielperspektivischen Wirksamkeit bei den Schüler\*innen – inhaltlich, kulturell, individuell, nachhaltig, zum anderen mit der Prüfung ihrer wissenschaftstheoretischen wie – methodischen Tauglichkeit. Und sie hat sich weiterhin mit fachlichen Unstimmigkeiten auseinanderzusetzen“ (Lauterbach 2017, 23f.). Vor diesem Hintergrund ergab sich die Forschungsfrage der AG: Wie ist der Zusammenhang von inklusivem Sachunterricht und dem Prinzip der Vielperspektivität zu verstehen?

### **3. Empirische Annäherungen**

#### *2.1 Erster Empirischer Zugang*

In einem ersten empirischen Zugang wurden schriftliche Unterrichtsentwürfe von Lehramtsanwärter\*innen analysiert. Wir sind davon ausgegangen, dass in Unterrichtsentwürfen das fachdidaktische Wissen, welches in der zweiten Phase der Lehrer\*innenbildung als relevant verstanden wird, präsentiert wird. Auch wenn dies bedeutet, dass damit noch keine Aussagen über den konkreten Unterricht getroffen werden können, knüpfen wir an die Bedeutsamkeit der Unterrichtsplanung als Kernaufgabe von Lehrer\*innen an (Tänzer & Lauterbach 2020). Gleichzeitig basierte unser forschungsmethodischer Zugriff auf der Annahme, dass

Vielperspektivität als theoretisches Konstrukt zum fachkulturellen Selbstverständnis der Sachunterrichtsdidaktik gehört und daher in Unterrichtsplanungsdokumenten, die bewertet werden und damit einem Legitimationsdruck unterliegen, als theoretischer Bezugspunkt herangezogen wird. Uns hat also interessiert, wie das Konstrukt Vielperspektivität theoretisch fundiert und innerhalb eines Entwurfs konsistent mit einer Vorstellung von Vielperspektivität verfahren wird. Ebenso wollten wir herausarbeiten, welche Methoden in Zusammenhang mit Vielperspektivität eingesetzt werden und von welchem Standort aus Vielperspektivität eingebracht wird. Es ergab sich jedoch folgendes Problem: Die Sichtung und erste Analyse des Materials (neun Unterrichtsentwürfe von verschiedenen Seminarstandorten) war ernüchternd: Vielperspektivität taucht nicht auf. Weder wird der Begriff verwendet, noch bearbeiten die Lehramtsanwärter\*innen in ihren Entwürfen den Unterrichtsgegenstand aus mehr als einer Perspektive. Dieses Ergebnis hat zum einen Fragen aufgeworfen und zum anderen auf eine forschungsmethodische Herausforderung verwiesen: Müssen wir zwischen einer expliziten Verwendung des Begriffes „Vielperspektivität“ und einer Argumentationsstruktur, die implizit auf Vielperspektivität verweist, unterscheiden?

## *2.2 Zweiter empirischer Zugang*

In einer studentischen Examensarbeit wurde untersucht, in welcher Weise Vielperspektivität in verbreiteten Sachunterrichtsschulbüchern umgesetzt wird (Sevim 2022). Mert Sevim untersuchte dafür die Schulbücher *Mobile* (2014), *Pusteblume* (2017) und *Niko* (2017) für das dritte Schuljahr. In einem ersten Schritt stellte er fest, dass alle fünf Fachperspektiven (GDSU 2013) in den Büchern durch Themen abgedeckt sind, wobei naturwissenschaftliche Themen am häufigsten vertreten sind. In einem zweiten Schritt untersuchte er, ob ein Thema aus mehreren Fachperspektiven betrachtet wird. Dabei zeigte sich, dass 20-25% der Themen mehrperspektivisch bearbeitet werden (65-60% der Themen monoperspektivisch). Die Vielperspektivität äußert sich darin, dass zur Bearbeitung eines Themas lediglich an einer Stelle eine weitere Fachperspektive hinzugezogen wird. Mit einem Anteil von 15% werden perspektivenvernetzende Themen wie u. a. Gesundheit und Mobilität/Verkehr (a.a.O.) dargeboten. Damit erfüllen Schulbücher den Anspruch einer fachlichen Vielperspektivität nur in Ansätzen.

## *2.3 Dritter empirischer Zugang*

Aus der intensiveren Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Vielperspektivität im Sachunterricht wurde deutlich, dass dieses im internen Diskurs der Didaktik des Sachunterrichts weder einheitlich gefüllt wird noch einer gemeinsamen theoretischen Begründungslinie folgt.

*Wir bitten Sie, Ihre Sichtweise und Begründungszusammenhänge zum Konstrukt ‚Vielperspektivität‘ in einem zusammenhängenden Text darzustellen (Umfang ca. 300-max. 1000 Wörter). Die folgenden Impulse dienen als möglicher Ausgangspunkt und Strukturierungshilfe:*

*Unter Vielperspektivität verstehe ich...*

*Ein typisches/ best-practice Beispiel für vielperspektivischen Sachunterricht ist für mich folgendes...*

*Wenn ich Vielperspektivität erkläre, z. B. meinen Studierenden, Lehramtsanwärter\*innen, erkläre ich den vielperspektivischen Sachunterricht/ Vielperspektivität folgendermaßen.....*

**Abbildung 2:** Frageimpulse der schriftlichen Mitgliederbefragung

Um daher die Vielschichtigkeit des Konstruktes in seinen verschiedenen Deutungs- und Begründungshorizonten sichtbar und damit für den internen Diskurs greifbarer zu machen, fand zwischen März und Juli 2022 eine schriftliche Expert\*innenbefragung mit Mitgliedern der GDSU-Community statt. Über eine Onlinebefragung waren alle Mitglieder der Gesellschaft aufgerufen, schriftlich ihr Verständnis von Vielperspektivität zu explizieren. Entlang der dargestellten Frageimpulse (s. Abb. 2) war es Aufgabe, das eigene Verständnis sowie damit verbundene Theoriestränge aber auch forschungsbezogene ausbildungsrelevante Implikationen im Rahmen einer Freitextantwort zu skizzieren.

Um die jeweiligen Ausführungen besser im Rahmen des jeweiligen Tätigkeitsfelds der Person (Wissenschaft, Lehrer\*innenbildung, Schulpraxis) einordnen zu können, wurden als personenbezogene Daten zusätzlich der jeweilige Tätigkeitsschwerpunkt bzw. die Funktion im Wissenschafts- bzw. Schulsystem erfragt. Da der Begriff der Vielperspektivität im zeitlichen Verlauf des Fachdiskurses möglicherweise mit divergenten Bedeutungsgehalten aufgeladen wurde, wurde auch die Mitgliedsdauer in der GDSU erfragt, um so abschätzen zu können, wie lange eine Person bereits Teil des Diskurses ist. Es bestand die Möglichkeit, an der Umfrage anonymisiert wie auch mit erkennbarer Autor\*innenschaft teilzunehmen. Insgesamt liegen neun, vollständig ausgefüllte Fragebögen mit ausführlichen Stellungnahmen vor, ein Bogen wurde von einem AG-Mitglied ausgefüllt und floss nicht in die Auswertung mit ein, um hier nicht Perspektiven der AG in den Ergebnissen abzubilden. Anschließend wurde versucht, das vorliegende Datenmaterial mit verschiedenen qualitativen Auswertungsmethoden zu erschließen:

Eine erste Erschließungsstrategie war ein inhaltsanalytisch-induktives Vorgehen, um sich den Argumentationen in den Stellungnahmen und den darin verwendeten Aspekten anzunähern. Dabei wurden zunächst grundsätzlich unterschiedliche Herangehensweisen in den Argumentationen deutlich. Im Vergleich der Dokumente wurden Kategorien herausgearbeitet, wie u. a. die Argumentation über Vielperspektivität als Bildungsziel des Faches und zugleich der darin enthaltene Bildungswert sowie konzeptionelle Überlegung zur Charakteristik von Vielperspektivität. Ebenso werden in den Argumentationen methodische Umsetzungsüberlegungen angestellt. Annäherungsweise konnten so drei unterschiedliche Argumentationsstränge, die nicht individuell konsistent waren, identifiziert werden:

- 1) Die Notwendigkeit von Vielperspektivität, um gesellschaftliche Komplexität abzubilden, da Pluralität, Diversität und Kontroversität gesellschaftlicher Phänomene vielfältige Perspektivübernahme erfordert.
- 2) Vielperspektivität als fachliche Anforderung: Phänomene müssen demnach aus verschiedenen Fachperspektiven vernetzend betrachtet werden und
- 3) eine kulturhistorische Begründung von Vielperspektivität, um der kulturwissenschaftlich begründeten Frage von Kindern, wie etwas geworden ist, gerecht zu werden.

Mit dieser Form der Analyse konnten wir damit zwar erste Unterschiede und die wenigen Gemeinsamkeiten in den inhaltlichen Bezugnahmen sichtbar machen, es wurden aber auch deutliche Limitierungen sichtbar. So konnten in dieser Form der Analyse die Argumentationsstruktur und die Argumentationszusammenhänge und damit die individuelle Herangehensweise der Expert\*innen nicht adäquat abgebildet werden, die einfach individuell eine zu hohe Unterschiedlichkeit aufwiesen und der wir aber gerecht werden wollten.

Konsequent erfolgte in einem weiteren Auswertungszugang daher die Identifikation der von den Autor\*innen in ihren Texten genutzten Argumentationsstränge. Die Autor\*innen der acht ausgewerteten Texte gehen von unterschiedlichen Ursprüngen aus, wie z. B. Bildungsanspruch des Sachunterrichts, Prinzipien modernen (Sach-)Unterrichts und folgen drei unterschiedlichen Argumentationslinien: Zum einen wurde Vielperspektivität als Abbild der Gesellschaft dargestellt, da die Pluralität und Komplexität gesellschaftlicher Phänomene vielfältige Perspektivübernahme erfordere. Ein zweiter Argumentationsstrang sieht Vielperspektivität eher aus fachlicher Sicht, indem Phänomene aus verschiedenen Fachperspektiven vernetzend und nicht additiv betrachtet werden. Der dritte Argumentationsstrang begründet Vielperspektivität eher aus einer kulturhistorischen bzw. kulturwissenschaftlichen Sicht und rückt die (kultur-)philosophischen Fragen von Kindern, wie etwas geworden ist, in den Mittelpunkt.

Als weiterer forschungsmethodischer Zugang wurde ein hermeneutischer Interpretationsfokus (z.B. Rittelmeyer 2013) gewählt. Hierbei werden die Zeichen, also die von den Autor\*innen eingereichten Texte, sinnverstehend analysiert (z.B. Lamnek 2010). Ziel war es, die Argumentationsfiguren herauszuarbeiten und dabei nicht nur die expliziten Argumentationsschritte sichtbar zu machen, sondern ebenso Verknüpfungen, Verortungen, Sprecher\*innenpositionen, Leerstellen sowie Auslassungen zugänglich zu machen. Mit diesem Vorgehen sind jedoch weitreichende Herausforderungen verbunden: Erstens präsentieren die Texte unterschiedliche Argumentationszusammenhänge und greifen – naheliegenderweise – auf unterschiedliche Ausgangspunkte zurück, so dass die Argumentationsfiguren auf der Ebene des immanenten Sinngehalts per se different und nicht vergleichbar sind. Potenzial hätte, die Argumentationsfiguren mit einem möglichst 'naiven' Blick zu analysieren durch Rekonstruktion der mit dem Diskurs verbundenen Positionierungen sowie Auslassungen. Als zweite Herausforderung ist die Materialsorte zu benennen. Es handelt sich bei den zur Analyse herangezogenen Texten nicht um Protokolle von natürlichen Interaktionen, die

sequenzanalytisch oder orientiert an der Objektiven Hermeneutik (z.B. Wernet 2009) mit dem Ziel, den latenten Sinngehalt herauszuarbeiten, ausgewertet werden können. Vielmehr handelt es sich um Dokumente, die Konstruktionen von Fachlichkeit enthalten, also Kulturzeugnisse. Damit ist die dritte Herausforderung verbunden, die auf eine komplexe, vielleicht auch heikle Positionsbeschreibung verweist: Wir als Kolleg\*innen, die wir Kolleg\*innen um ihre Darlegung des Verständnisses von Vielperspektivität gebeten haben, stehen vor einem forschungsmethodischen und ethischen Spannungsfeld: a) Inwiefern können wir uns inhaltlich am Diskurs beteiligen, wenn wir ihn gleichzeitig beschreiben wollen? b) Ist es forschungsmethodisch gerechtfertigt mit Material, was in einer nicht zwingend anonymisierten Abfrage gewonnen wurde, nach latenten Sinngehalten, Sinnfiguren oder Diskurssträngen sowie Auslassungen zu forschen? Diese hier knapp skizzierten Herausforderungen führten zu der Entscheidung, den Diskurs in der weiteren Fachcommunity einzuholen.

#### **4. Ergebnisse des GDSU-Symposiums “Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht”**

Die GDSU-Tagung ist die zentrale Veranstaltung der Fachdidaktiker\*innen des Sachunterrichts und der Ort, an dem fachdidaktisch relevante Fragen diskutiert werden. Aus diesem Grund haben wir im Rahmen eines Symposiums die Frage, was die Anwesenden unter Vielperspektivität verstehen, noch einmal gestellt. Der Austausch ergänzt die vorliegenden Stellungnahmen:

Vielperspektivität wird unter den Teilnehmenden des Symposiums eindeutig als Prinzip des Sachunterrichts verstanden, das das Spannungsfeld zwischen fachlichen Perspektiven und kindlichen Sichtweisen durch die Integration unterschiedlicher Zugangsweisen bearbeitet. Die geforderte Vielfalt wird mehrheitlich von der Vielfalt der Dinge, die Gegenstand des Sachunterrichts sind, und der Vielfalt der Lernenden abgeleitet. Dabei geht es dann um die Bearbeitung einer Sache unter Berücksichtigung verschiedener fachlicher Perspektiven, die umfassend sein soll und, die damit zugleich als Umgang mit Heterogenität gerahmt wird. Weiterer Ausgangspunkt ist zudem die Lebenswelt, die sich mehrperspektivisch und komplex gestaltet. Eine zentrale Figur ist die der Vernetzung, dabei geht es um die Vernetzung von Lebenswelt und fachlichen Perspektiven sowie der fachlichen Perspektiven untereinander. Interessant ist hier die Sichtweise, dass die Fachlichkeit durch Vernetzung gesichert werden soll. Als Instrumente bzw. Umsetzungsstrategien werden die (inklusions-)didaktischen Netze und Differenzierung genannt, da so Wahlmöglichkeiten, unterschiedliche Zugänge und Relevanzsetzungen erfolgen können. Auch Fragen selbst werden als “Schnittstelle” für Vielperspektivität betrachtet. Interessant ist, dass es keine Einigkeit darüber zu geben scheint, wie sich die einzelnen Perspektiven dann zu einem Ganzen verhalten. So gibt es Standpunkte, erst fachlich zu vertiefen, um dann das Ganze zu betrachten oder auf der anderen Seite der allgemeine Anspruch, ein Thema als Entität, die nicht fachlich zu verorten ist, “umfassend” durch das Kombinieren der Perspektiven zu erarbeiten. Darin wird das Potential gesehen, die fachliche Begrenztheit aufzulösen. Andere begriffliche Bezugnahmen nutzen Trans- und



Interdisziplinarität, um Vielperspektivität zu erläutern, z.B. als Einbezug interdisziplinärer Ideen und als Auftrag, Inhalte über eine Bezugsdisziplin hinausgehend zu betrachten.

In den Argumentationen wird dann, wie auch in den Stellungnahmen, noch eine Zielebene deutlich, wozu Vielperspektivität einen Beitrag leisten soll: So sollen kritisches Denken, Perspektivwechsel, Reflexionsfähigkeiten und vernetztes, systemisches Denken gefördert werden. Es soll geübt werden, Offenheit von Situationen miteinander gegenüberstehenden Deutungen wertfrei nebeneinander stehen lassen zu können. Darüber hinaus wurde es auch als ein Forschungsmodus gerahmt, der verschiedene Forschungspraxen und -methoden im Sachunterricht untersucht. Wenngleich die Auseinandersetzung im Symposium verschiedene Sichtweisen aufzeigte und theoretische Diskursansätze zur Verortung des Prinzips andeutete, blieben auch in diesem Plenum zentrale Fragen offen, z.B. die praktische Umsetzung von Vielperspektivität im Unterricht und die damit einhergehenden Herausforderungen. Die Diskussion verschob sich auf die Voraussetzungen seitens der Lehrkraft, die mit einer der vielperspektivischen Planung verbundenen Unsicherheit umgehen können müsse.

## 5. Ausblick

Mit Blick auf die hier eingenommenen Perspektiven auf die eingangs aufgeworfene Fragestellung wird deutlich, dass das Konstrukt ‚Vielperspektivität‘ als ein vielversprechendes didaktisches Prinzip (inklusive) Sachunterrichts verstanden wird. Eine nähere empirische und theoretische Auseinandersetzung zeigt aber auch, dass die Forderung von Lauterbach (2017) (noch) nicht eingelöst ist. Es stellt sich damit die Frage, welche empirischen Herangehensweisen, welches Material, welche theoretischen Bezüge vielversprechend sind, um sich auf konzeptueller Ebene dem Konstrukt zu nähern? Erste Antworten sind im Rahmen des Symposiums in Bezug auf die Empirie so beantwortet worden, dass eine Gruppendiskussion mit Expert\*innen aus unterschiedlichen Kontexten wie u. a. dem universitären Bereich, der Schule und der bildungspolitischen Administration Einsichten aufzeigen könnte, die eine wissenssoziologische Verortung dieses Prinzips ermöglichen. Eine weitere Möglichkeit ist es, einzelne Unterrichtsstunden zu videografieren, um so die je unterschiedlichen Perspektiven zum Gegenstand über die kindlichen Zugänge zu erfassen. Ein möglicher Anknüpfungspunkt wäre zudem, im Kontext fachdidaktischer Entwicklungsforschung die Planung von vielperspektivischem Sachunterricht zu analysieren und in diesem Zusammenhang das Planungsinstrument der didaktischen Netze in seiner Lernwirksamkeit für alle Schüler\*innen zu erforschen. Aus der Analyse dieser empirischen Zugänge könnten sich dann Impulse ergeben für eine diskurstheoretische Ordnung des Begriffs der ‚Vielperspektivität‘, das im Rahmen einer dokumentarischen Analyse von Gruppendiskussionen mit je unterschiedlichen Expert\*innen reflektiert wird. Möglicherweise verspricht auch die Nachzeichnung des Entstehungsprozess dieses Begriffs erste Einsichten: Wann und in welchem Kontext taucht der Begriff das erste Mal im didaktischen Diskurs auf? Welchen Diskurs löst er ab? Die hier aufgezeigten offenen Fragen und Desiderata im Diskurs um eine fachdidaktische Ausgestaltung inklusiven Sachunterricht verdeutlichen zum einen die skizzierte Bedeutsamkeit des Konstrukts und verweisen damit

zugleich auf eine notwendige empirische und theoretische Ausdifferenzierung, die noch zu leisten sein wird, u. U. im Kontext einer Expert\*innentagung.

## Literatur

- Albers, S. (2017): Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges“ Verhältnis. In: *widerstreit sachunterricht*, 6, 11-20.
- Bertschy, F. (2021): Vielperspektivität und Perspektivenverbindung. Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen. In: Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, C., Leonhard, T. & Peyer, R. (Hrsg.): *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*. Bad Heilbrunn, 141-162.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013) (Hrsg.): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständige überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn.
- Gebauer, M., & Simon, T. (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret. Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: *widerstreit sachunterricht*, 18, 1-20.
- Hinz, A. (2011): Inklusive Pädagogik - Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, H., Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.): *Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn, 23-38.
- Husserl, E. (2002): *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte Teil II*. Stuttgart.
- Kahlert, J. (2014): Zwischen didaktischer Vernunft und inhaltlicher Beliebigkeit – Vielperspektivität im Sachunterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7, 9-21.
- Kahlert, J. (2016): Inklusion im Sachunterricht – eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsfälle. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 3, 234-243.
- Kahlert, J. (2022): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kahlert, J., & Heimlich, U. (2014): *Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Sachunterricht)*. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart, 153-190.
- Köhnlein, W. (1990) *Grundlegende Bildung und Curriculum des Sachunterrichts*. In: Wittenbruch, W. & Sorger, P. (Hrsg.): *Allgemeinbildung und Grundschule*. Münster, 107-125.
- Köhnlein, W. (2012): *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn.
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Duncker, L. (2013): Vielperspektivität. In: *widerstreit sachunterricht*, Nr. 19.
- Kucharz, D. (2015): Inklusiver Sachunterricht. In: Huf, C. & Schnell, I. (Hrsg.): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Stuttgart, 221-236.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 5. überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel.
- Lange-Schubert, K. & Seidler, M. (2022): Auf der Suche nach inklusivem Professionswissen für den Sachunterricht – ein integratives Modell als Beitrag zur aktuellen Diskussion. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht*. Beiheft *widerstreit sachunterricht*. 13-35.
- Lange-Schubert, K., & Tretter, T. (2017): Inklusives Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Vom guten Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In: Hellmich, F. & Blumberg, E. (Hrsg.): *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart, 268-293.
- 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.
- Mester, T. (2019): *Inklusionsbezogenes fachdidaktisches Wissen für den Sachunterricht. Analytische und empirisch gestützte Modellentwicklung unter Berücksichtigung praxisrelevanter Anforderungen mit Fokussierung des naturwissenschaftlichen Lernens*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Pech, D., & Schomaker, C. (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik - Stand und Perspektiven. In: Ackermann, K.-E., Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.): *Geistigbehindertpädagogik. Disziplin - Profession - Inklusion*. Oberhausen, 341-359.
- Ratz, C. (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: Ratz, C. (Hrsg.): *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*. Oberhausen, 9-38.
- Rittelmeyer, C. (2013): *Methoden hermeneutischer Forschung*. In: Friebertshäuser, B., Öanger, A., Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchgearbeitete Auflage. Weinheim, Basel, 235-248.
- Schomaker, Claudia (2007): *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Oldenburg.
- Schomaker, C. (2019): Kind und Sache – Zum Verhältnis eines grundlegenden Postulats im Kontext inklusiven Sachunterrichts. In: Siebach, M., Simon, J. & Simon, T. (Hrsg.): *Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht*, Baltmannsweiler, 37-46
- Schomaker, C., & Seitz, S. (2011): Sachunterricht in der inklusiven Grundschule - ohne kognitive Beeinträchtigung. In: Ratz, C. (Hrsg.): *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*. Oberhausen, 155-169.
- Schreier, H. (1999): Vielperspektivität, Pluralismus und Philosophieren mit Kindern. In: Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 24-59.
- Schroeder, R. (2022): Ungestört bei der Sache. Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn.
- Schroeder, R., Franzen, K., & Reh, A. (2023): Diagnostische Potentiale von Lernaufgaben im Sachunterricht fach- und entwicklungsbezogen analysieren und nutzbar machen. In: *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 5, Nr. 1. doi:10.21248/qfi.100
- Schroeder, R. & Miller, S. (2017): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Hellmich, F. & Blumberg, E. (Hrsg.): *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart, 231-247.
- Seidler, M. (2021): Körperbasierte Zugangsweisen als Form der inklusiv-medialen Welterschließung. Die Entwicklung einer Lernumgebung im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht der Primarstufe mit Design-Based Research (DBR). In: *Inklusiv-mediale Bildung in schulischen Kontexten. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme*, 77-98.
- Seitz, S. (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler.
- Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: *Zeitschrift für Inklusion online*, 2006, Nr 1, o.S..
- Seitz, S. (2008): Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): *Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen*. 2 Aufl. Baltmannsweiler, 169-180.

- Seitz, S. (2013): Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsam Sache. In: Becher, A., Miller, S., Oldenburg, I., Pech, D. & Schomaker, C. (Hrsg.): Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung. Baltmannsweiler, 205-212.
- Simon, T. (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht - Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In: Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 177-184.
- Simon, T. (2019): Vielperspektivität und Partizipation als interdependente und konstitutive Merkmale einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik. In: Siebach, M., Simon, J. & Simon, T. (Hrsg.): Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion. Baltmannsweiler, 66-76.
- Simon, T. (2020): Sachunterricht(sidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke. In: k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung, 2, Nr. 2, 70-93. doi: 10.18716/ojs/kON/2020.2.04 [04.07.2024].
- Tänzer, S. & Lauterbach, R. (2020): Einleitung: Das Problem (Sachunterricht planen) und die Aufgabe (es begründend tun). In: Tänzer, S., Lauterbach, R., Blumberg, E., Grittner, F., Lange, J. & Schomaker, C. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn, 9-12.
- Thomas, B. (2013): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. Bad Heilbrunn.
- Thomas, B. (2022): Vielperspektivischer Sachunterricht. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, 269-276.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden.

#### Schulbücher

- Pusteblume. Sachunterricht. Ausgabe 2017 für Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein Westermann.
- Mobile Heimat- und Sachunterricht. Band 3, Ausgabe 2014, Westermann.
- Niko Sachunterricht 3, Ausgabe für Hessen, Klett-Verlag.