

Rekonstruktion professioneller Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen im Sachunterricht

Untersuchung über die Beschaffenheit des professionellen Habitus als Teil einer
sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität

Anne Reh

Rekonstruktion professioneller Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen im Sachunterricht

Untersuchung über die Beschaffenheit des professionellen Habitus als Teil einer
sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades an der Fakultät für Chemie der Universität
Bielefeld

angefertigt in der Sachunterrichtsdidaktik

vorgelegt von

Anne Reh

Erstbetreuung: Prof. Dr. Nina Dunker

Bielefeld, den 01.07.2020

„Einfach machen“
– Katharina Reis –

Zusammenfassung

„Was nicht auf einer einzigen Manuskriptseite zusammengefasst werden kann, ist weder durchdacht noch entscheidungsreif“ – Dwight D. Eisenhower –

Praxeologische Ansätze und auch die Habitus­theorie nach Bourdieu gehen davon aus, dass der Mensch kein rational handelndes Wesen, sondern ein intentional Handelndes ist. Handlungen werden demnach von impliziten Wissensbeständen bestimmt, die über ein rein kognitives Wissen hinausgehen. Solche impliziten Strukturen sind ansozialisiert und damit abhängig von der sozialen/ organisationalen Gruppe in der die Sozialisation stattfindet. Diese impliziten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen werden auch als Habitus bezeichnet und sind unter anderem Teil von Kultur und Identität eines Schulfachs.

Habituelle Strukturen erlauben eine adäquate Vermittlung fachlicher Inhalte und sind Teil der inneren Eigenlogik eines Fachs, intendieren somit die Eigenständigkeit einer Disziplin und der damit verbundenen Profession. Die Annahme, dass habituelle Strukturen im Sachunterricht einer diversen Gestaltung unterlägen torpediert damit den Anspruch der Eigenständigkeit und unterstützt Unterstellungen der Beliebigkeit sachunterrichtlicher Bildungsprozesse. Argumentiert wird diese Annahme durch die vielperspektivische Konzeption, die diverse Ausbildungssituation an Hochschulen und das geringe Alter der wissenschaftlichen Disziplin. Um die Fachidentität im Sachunterricht empirisch bestimmen zu können werden in der vorliegenden Arbeit habitualisierte Handlungspraktiken als Teil der Fachidentität, von Sachunterrichts­didaktikerInnen untersucht. Materiellen Ausgangspunkt der empirischen Erschließung bildet eine Interviewstudie mit Akteuren des Sachunterrichts. Ausgewertet wurden die Interviews mittels der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack.

Abstract

Praxeological approaches as well as Bourdieu's theory of habitus assume that human beings are not rationally acting beings, but intentional agents. Accordingly, actions are determined by implicit knowledge structures that go beyond purely cognitive knowledge. Such implicit structures are asocialized and thus dependent on the social/organizational group in which socialization takes place. These implicit structures of perception", thinking- and action are also called habitus and are, among other things, part of the culture and identity of a school subject.

Habitual structures allow for an adequate communication of subject-related content and are part of the inner logic of a subject, thus intending the autonomy of a discipline and the profession associated with it. The assumption that habitual structures in social studies and science in primary education are subject to a diverse design. This assumption is argued by the multi-perspective conception, the diverse educational situation at universities and the low age of the scientific discipline. In order to be able to empirically determine the subject identity in subject matter education, habitualized action practices as part of the subject identity, of social studies and science in primary education didactics are examined in the present work. The material starting point of the empirical development is an interview study with actors in social studies and science in primary education. The interviews were analyzed by means of the documentary method according to Bohnsack.

Inhaltsverzeichnis

1	Forschungsgegenstand	1
2	Der Sachunterricht	7
2.1	Historische Entwicklung des Sachunterrichts	7
2.2	Für diese Arbeit vorliegende Konzeption des Sachunterrichts . . .	9
2.3	Universitäre Ausbildungssituation im Sachunterricht	13
2.3.1	Ausbildungsanforderungen	15
2.3.2	Ausbildungsvarianten an deutschen Hochschulen	17
2.4	Zusammenfassung - Das Fach Sachunterricht	19
3	Professionsverständnis des Sachunterrichts	21
3.1	Begriffsabgrenzung - Das Wirkgefüge von Disziplin, Fach und Profession	21
3.1.1	Profession früher und heute	23
3.1.2	Profession und Lehrberuf	24
3.2	Einordnung des Sachunterrichts als Profession	26
3.2.1	Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin	27
3.2.2	Disziplinäre Abgrenzung - Identitätsarbeit des Sachunterrichts	29
3.2.3	Profession - Kapital des Sachunterrichts	31
3.3	Professionsforschung im Sachunterricht	33
3.3.1	Überblick empirischer Arbeiten	35
3.3.2	Eingeschränkte Reichweite des COACTIV-Modells	41
3.4	Zusammenfassung - Profession und Professionsverständnis	42
4	Praxeologischer Zugang zu Professionalität	45
4.1	Begriffsabgrenzung - Praxistheorie/ Praxeologie	45

4.2	Habituskonzept nach Bourdieu	48
4.2.1	(Lehrer-)Habitus und Professionalität	50
4.2.2	Fachkultur und professioneller (Lehrer-)Habitus in der Sach- unterrichtsdidaktik	55
4.3	Zusammenfassung - Praxeologie	58
5	Herleitung und Ausdifferenzierung der Fragestellung	59
6	Studiendesign	63
6.1	Der Expertenbegriff	64
6.2	Stichprobe	65
6.2.1	Qualitative Stichprobenwahl	66
6.2.2	Darstellung der Stichprobe	68
6.3	Das Experteninterview	71
7	Dokumetarische Methode	73
7.1	Begriffsabgrenzung - Methodologische Grundlagen	75
7.1.1	Grundbegriffe	75
7.1.2	Habitusrekonstruktion	79
7.1.3	Phasen dokumentarischer Interpretation	80
7.2	Orientierungsrahmen	91
7.2.1	Beschaffenheit eines Orientierungsrahmens	92
7.2.2	Orientierungen organisationaler Handlungspraxis	93
7.3	Praxeologische Typenbildung	96
7.3.1	Konstruktion von Idealtypen	98
7.3.2	Sinngenetische Typenbildung	98
7.3.3	Soziogenetische Typenbildung	100
7.4	Zusammenfassung - Dokumentarische Methode	103
8	Exemplarische Ergebnisdarstellung am Fall Budapest	105
8.1	Exemplarische Falldarstellung Budapest	106
8.1.1	Thematischer Verlauf	107
8.1.2	Orientierungen	108
8.2	Zusammenfassung Fall Budapest	127

9 Ergebnisse sinngenetische Typenbildung	129
9.1 Basistypik: Bildungsansprüche im Kontext von Vielperspektivität und Kindorientierung	133
9.1.1 Zusammenfassung der Basistypik	142
9.2 Vergleichsebene 1: Praktiken der Legitimation und Abgrenzung .	145
9.2.1 Vergleichsdimension A: Modus der Differenz und Attribution	146
9.3 Vergleichsebene 2: Praktiken der partizipativen Umsetzung	163
9.3.1 Vergleichsdimension B: Modus der Bewältigung von Kontingenzen	164
9.3.2 Vergleichsdimension C: Praktiken der partizipativen Initiierung von Lernprozessen – Anerkennung – Individualisierung – Irritation	191
 10 Ergebnisse soziogenetische Typenbildung	 221
10.1 Kapstadt – Rolle der Lehrkraft	223
10.2 Paris – Doppelte Rollenförmigkeit im Kontext schulischer Praxis .	225
10.3 Havanna und Budapest – Rollendiffusität bzgl. schulischer und universitärer Teilpraxis mit schulischem Fokus	227
10.4 Athen – Rollendiffusität bzgl. schulischer und universitärer Teilpraxis mit universitärem Fokus	229
10.5 Lissabon und Sydney – Doppelte Rollenförmigkeit im Kontext universitärer Praxis	232
10.6 New York – Rolle des Forschenden	234
10.7 Gesamtfazit zur Soziogenese	235
 11 Diskussion	 237
11.1 Diskussion der sinngenetischen Typenbildung	237
11.1.1 Basistypik: Kontext Habitusbildung und Disziplin	240
11.1.2 Abgrenzung und Statusplatzierung: Kontext soziale und organisationale Struktur	241
11.1.3 Handlungsstrategien zur Bewältigung von Anforderungsüberforderung: Kontext der Überwindung von Ungewissheitsdimensionen und professionelles Lehrerhandeln	244

11.1.4 Handlungspraktiken zur didaktischen Umsetzung: Kontext bedeutungsvolles Lernen und Inklusionsverständnis	248
11.2 Diskussion der soziogenetischen Typenbildung	251
12 Fazit	253
12.1 Sachunterricht als eigenständige Disziplin	254
12.2 Implikationen für die Hochschullehre	256
13 Ausblick und Desiderate	259
13.1 Kontext der methodischen Einschränkungen	259
13.2 Kontext der akademischen Ausbildung	260
13.3 Kontext der institutionellen Organisation	261
13.4 Kontext des Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht	262

Abbildungsverzeichnis

2.1	Darstellung des Qualifikationsmodells für den Sachunterricht (adaptiert aus GDSU 2019, 34)	15
3.1	Schematischer Überblick über die Begriffe Fach, Disziplin, Fachidentität und Profession (eigene Abbildung)	22
3.2	Darstellung des COACTIV-Modells (entnommen aus Baumert & Kunter 2006, 482)	36
4.1	Dimensionen des professionellen und beruflichen Habitus (adaptiert aus Kramer & Pallesen 2019b, 84)	51
7.1	Konjunktiver Erfahrungsraum (entnommen aus Bohnsack 2017, 103)	77
7.2	Überschneidungen empirischer Äußerungen formen eine implizite Regelmäßigkeit (eigene Abbildung)	84
7.3	Konjunktive Erfahrungsräume organisationaler und sozialer Handlungspraxis im Vergleich (eigene Abbildung)	94
7.4	Über fallvergleichende Äußerungen können Idealtypen rekonstruiert werden (eigene Abbildung)	97
7.5	Theoretische Darstellung über eine allen Typen übergeordnete Basistypik (eigene Abbildung)	97
8.1	QR-Code zum digitalen Anhang; Passwort: DissertationReh2020 .	106
8.2	Positive und negative Horizonte der Orientierung Lernen im Sachunterricht und Perspektivwechsel (eigene Abbildung)	117
9.1	Übersicht über die gesamte Typik (eigene Abbildung)	129

9.2	Übersicht über die gesamte Typik inklusive der Typisierungsmomente (TPM) (eigene Abbildung)	131
9.3	Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Basistypik (eigene Abbildung)	133
9.4	Graphische Darstellung des negativen Horizonts der Basistypik (eigene Abbildung)	142
9.5	Graphische Darstellung des positiven Horizonts der Basistypik, handlungspraktische Konsequenz des Perspektivwechsels mittig als Konsequenz der Wahrnehmung zu Bildung, Vielperspektivität und Kind (eigene Abbildung)	143
9.6	Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Vergleichsebene 1 (eigene Abbildung)	145
9.7	Übersicht über Vergleichsdimension A (eigene Abbildung)	146
9.8	Übersicht über Vergleichsdimension A: Fokus Typisierungsmoment I (eigene Abbildung)	149
9.9	Übersicht über Vergleichsdimension A: Fokus Typisierungsmoment III (eigene Abbildung)	155
9.10	Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Vergleichsebene 2 (eigene Abbildung)	163
9.11	Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Vergleichsdimension B (eigene Abbildung)	165
9.12	Übersicht über Vergleichsdimension B (eigene Abbildung)	167
9.13	Übersicht über die Vergleichsdimension B: Fokus Typisierungsmoment III (eigene Abbildung)	176
9.14	Übersicht über die Vergleichsdimension B: Fokus Typisierungsmoment II (eigene Abbildung)	182
9.15	Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Vergleichsdimension C (eigene Abbildung)	192
9.16	Übersicht über Vergleichsdimension C (eigene Abbildung)	195
9.17	Übersicht über Vergleichsdimension C: Fokus Typisierungsmoment I (eigene Abbildung)	196

9.18	Übersicht über Vergleichsdimension C: Fokus Typisierungsmoment III (eigene Abbildung)	201
9.19	Übersicht über Vergleichsdimension C: Fokus Typisierungsmoment II (eigene Abbildung)	210
10.1	Übersicht über die Rollenzuteilung und Anzahl der eingenommenen Perspektiven in den Interviews (eigene Abbildung)	222
11.1	Übersicht über die gesamte rekonstruierte Typik; inklusive der Ty- pisierungsmomente (TPM) (eigene Abbildung)	239
11.2	Übersicht über die rekonstruierten positiven und negativen Hori- zonte der Basistypik (eigene Abbildung)	240
11.3	Darstellung der rekonstruierten Aushandlungsebenen des metaper- spektivischen Aushandlungsprozesses (eigene Abbildung)	245
11.4	Darstellung der Aushandlungsebenen der akteursbezogenen Bewäl- tigung von Anforderungsüberforderung und Ungewissheit (eigene Abbildung)	246

Tabellenverzeichnis

2.1	Übersicht über Sachunterrichtsprofessuren (adaptiert aus Blaseio 2020, 175)	17
6.1	Angaben über die gewählten Studienfächer der befragten Personen. (<i>Lehramt</i> = <i>Lehramt ohne Sachunterricht oder Bezugsfach</i> ; <i>GHR</i> = <i>Grund-Haupt-Realschule</i> ; <i>SU</i> = <i>Sachunterricht</i> ; <i>GS</i> = <i>Grundschullehramt</i>)	68
6.2	Angaben zum Referendariat innerhalb der Stichprobe	69
6.3	Angaben über die Arbeit als ausgebildete Lehrkraft an Schulen nach dem Referendariat, Promotionsvorhaben und Abordnungen an Universität bzw. Kooperationen.	69
7.1	Transkriptionssystem	82
7.2	Beispielhafte Darstellung der formulierenden Interpretation zum vorangehenden Interpretationsausschnitt	86
7.3	Beispielhafte Darstellung der reflektierenden Interpretation zum vorangehenden Interpretationsausschnitt	87

1 Forschungsgegenstand

„Zu einem guten Ende gehört auch ein guter Beginn“

– Konfuzius –

Professionelles Wissen ist die Voraussetzung professionellen Handelns (Baumert & Kunter 2011). Ausgehend von dieser Annahme gibt es mehrere Ansätze, die versuchen das professionelle Handeln von Lehrkräften zu systematisieren. Basierend auf Shulman (1986) können innerhalb dieser Systematisierungen verschiedene Wissensfacetten benannt werden, welche sich unter dem Begriff des professionellen Wissens subsumieren lassen. Diese Wissenskomponenten sind fach- und schulartspezifisch und wirken sich direkt auf die Gestaltung von Unterricht aus (ebd.). Für den Sachunterricht ist die Facette des Fachwissens innerhalb des Faches, aufgrund der vielen Perspektiven und einer fehlenden Kanonisierung der Inhalte, in den Lehrplänen nur schwer einzugrenzen. Modellierungen wie beispielsweise das COACTIV-Modell in der Mathematik sind im Sachunterricht kaum umsetzbar. Denn aufgrund der Verflechtungen einzelner Wissensfacetten und der Abhängigkeit vom Fachwissen (Shulman 1987) ist die Eingrenzung spezifischer fachdidaktischer Wissensanteile im vielperspektivisch ausgerichteten Sachunterricht erschwert. So wird der Sachunterricht von vielen Strömungen aus den einzelnen Bezugsdisziplinen beeinflusst. Je nach Schwerpunktsetzungen der Lehramtsausbildung finden diese unterschiedlich stark Eingang in die Auslegung der gelehrtten Konzepte des Sachunterrichts und deren Umsetzung (GDSU 2019). Zudem gestaltet sich die akademische Ausbildung angehender Sachunterrichtslehrkräfte bundeslandabhängig sehr unterschiedlich. Aus dieser heterogenen fachlichen Ausgangslage gründete sich bereits 2013 die 'Kommission Lehrerbildung' aus Mitgliedern der GDSU, der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts, unter der

Leitung von Prof. Dr. Eva Gläser sowie Prof. Dr. Claudia Schomaker. Ziel war es Mindeststandards für die akademische Ausbildung im Sachunterricht zu erarbeiten, welche als ein zentrales Ausbildungsziel der Aufbau einer Fachidentität fordert (GDSU 2019).

In dem durch die Kommission Lehrerbildung und die GDSU-Mitglieder erarbeiteten 'Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' (GDSU 2019), ist eine entsprechende Konzeption eines Rahmenmodells veröffentlicht. In diesem wird aufgrund der speziellen Konzeption des Sachunterrichts eine vollständige, inhaltliche Ausbildung innerhalb der einzelnen Perspektiven nicht forciert, sondern die Ausbildung einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität, mit entsprechenden Werthaltungen, Überzeugungen und Wissen gefordert. Eine Fachidentität setzt neben dem Wissen über kognitive Inhalte auch fachspezifische, sozialisationsabhängige Wissensbestände und eine persönliche Identifikation mit der Kultur des Faches voraus (Multrus 2004; Lüders 2007). Hierzu zählt auch der fachimmanente, professionelle Habitus einer Person (Liebau & Huber 1985). Mit der Feststellung dieses Ausbildungsziels setzen die AutorInnen eine gemeinsame sachunterrichtsdidaktische Fachkultur mit einer dazugehörigen gemeinsamen professionellen Habitusformation voraus. In Anlehnung an Bourdieu (1983) und Bohnsack (2014a; b) beschreibt der Habitus eine inkorporierte, soziale Struktur, die fachspezifische Sinn- und Ordnungsstrukturen sowie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen beinhaltet. Diese teils impliziten Wissensbestände sind handlungsleitend und bestimmen somit - wenn auch nicht immer bewusst - das Handeln einer Lehrkraft und damit deren Unterrichtsgestaltung (Liebau & Huber 1995). Beispielsweise ermöglicht der professionelle fachspezifische Habitus der Lehrkraft eine fachliche Engführung von Inhalten. Ein gemeinsamer kollektiv geteilter, professioneller Habitus und eine darauf aufbauende Fachidentität ist also die Voraussetzung für eine einheitliche professionelle Handhabung unterrichtspraktischer Herausforderungen. Des Weiteren sind solche kollektiven Handlungsstrukturen ein Indiz für die Eigenständigkeit eines sozialen Systems (Luhmann 1984; Kraimer 2003). Für ein vielperspektivisch gestaltetes Fach wie dem Sachunterricht ist die Abgrenzung der wissenschaftlichen Disziplin mit entsprechender Profession von seinen Bezugsfächern im besonderen Maße grundlegend, um nicht nur als eine Addition dieser zu

gelten.

Bezüglich der Konstitution einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität vermuten Michalik und Murmann (2007) eine uneinheitliche Erscheinungsform habitueller Strukturen. Begründet wird diese Annahme mit dem fächerübergreifenden Charakter des Sachunterrichts und der uneinheitlichen Ausbildungssituation. Angenommen wird anstatt einer kollektiven Verständigung ein stufenbezogener Habitus oder die Orientierung an einzelnen Bezugswissenschaften (ebd.). Angesichts der Bedeutung einer gemeinsamen Fachkultur und der persönlichen Identifikation der Lehrkräfte mit dieser, sind die Vermutungen von Michalik und Murmann insofern bedeutsam, als dass sie im Widerspruch zu der Forderung der Entwicklung einer sachunterrichtsspezifischen Fachidentität in der Lehramtsausbildung und auch zur Wahrnehmung des Sachunterrichts als eigenständiges Fach, sowie der Wahrnehmung der Sachunterrichtsdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin stehen (Multrus 2004; Tenorth 2012). Denn verschiedene fachkulturelle Ausprägungen würden zu einer uneinheitlichen Handhabung fachlicher Ansprüche und Anforderungen führen (Liebau & Huber 1995). Der Sachunterricht wäre tatsächlich nicht mehr als eine Addition der Bezugswissenschaften.

Somit sind kollektiv geteilte, habituelle Strukturierungen auch Voraussetzung für die Legitimation des Sachunterrichts als eigenständiges Unterrichtsfach, welches über einen 'Spieleunterricht' oder die Addition seiner Bezugswissenschaften hinausgeht. Ziel der akademischen Ausbildung im Sachunterricht muss es daher sein ein professionelles Wissen aufzubauen, welches als Grundlage des professionellen Handelns der Lehrkräfte dient und eine gemeinsame Fachidentität beinhaltet. Um eine durchgängige und konsistente Entwicklung einer Fachidentität anzustreben müssen schulische und universitäre Ausbildung ineinandergreifen und mindestens ähnliche, wenn nicht gleiche habitualisierte Strukturen und Perspektiven auf das professionelle Handeln im Sachunterricht entwickelt werden. Dabei ist ein inhaltlicher Konsens nicht gleichbedeutend mit kollektiv geteilten, habituellen Strukturen. Somit stellt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage:

Welche gemeinsamen Orientierungen, als Grundlage einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität, haben FachdidaktikerInnen im

Sachunterricht?

Aufteilen lässt sich die Frage – mit Rückbezug auf die dargestellten Annahmen und Grundlagen – in mehrere inhaltliche Dimensionen, die innerhalb der vorliegenden Arbeit beantwortet werden:

Gibt es einen gemeinsamen sachunterrichtsdidaktischen professionellen Habitus?

und

Wie gestalten sich die zu rekonstruierenden Orientierungen, als Grundlage einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität?

Ausgangspunkt der empirischen Erschließung dieser Fragen bildet eine Interviewstudie mit ProfessorInnen und Fachleitungen des Sachunterrichts. Insgesamt wurden 15 Interviews geführt. Aus Gründen einer bereits bestehenden Sättigung, der Eignung des empirischen Materials oder auch aus technischen Gründen wurde die Anzahl der Interviews, für die hier vorliegende Auswertung, auf insgesamt acht reduziert. Davon wurden vier Interviews mit Fachleitungen, sowie vier Interviews mit professoralen VertreterInnen geführt.

Die Interviews wurden mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet, mit dem Ziel einer sinn- und soziogenetischen Typenbildung (u.a. Bohnsack 2017). Diese Auswertungsmethode konzentriert sich nicht nur auf das ‘Was‘, sondern auch das ‘Wie‘ eines Diskurses und erlaubt damit eine gezielte Analyse impliziter Wissensbestände und Handlungsweisen.

Insbesondere durch die Analyse von sprachlichen Äußerungen können so habituelle Strukturen rekonstruiert werden, die sich auf der rein inhaltlichen Ebene eines Interviews nicht unbedingt manifestieren. Denn nach Mannheim zeigt sich der dokumentarische Sinngehalt einer Äußerung lediglich innerhalb der interpretativen Auseinandersetzung mit dieser, da unterstellt wird, das durch Sozialisation angeeignete Handlungsmuster nicht grundsätzlich bewusst und damit explizierbar sind (Weller 2005). Die Rekonstruktion dieser impliziten, sprachlichen Ausdifferenzierungen inhaltlicher Themenfelder verfolgt das Ziel einen übergreifenden, zulässigen

Ausgangspunkt für die Beschreibung des professionellen, fachlichen Habitus im Sachunterricht zu identifizieren. Dieser Ausgangspunkt kann im Weiteren genutzt werden, um ein facheigenes Modell zum professionellen Wissen im Sachunterricht aufzubauen, mit dem Ziel ein gemeinsames sachunterrichtsdidaktisches Professionsverständnis innerhalb der Fachdidaktik zu stärken. Sollte es keine gemeinsame Ausgangsbasis, aufgrund einer zu hohen Diversität im Fach geben, wäre dies ein Zeichen an die Fachgesellschaft, den Diskurs innerhalb des Faches zu stärken, um eine Annäherung an eine übergreifende Fachlichkeit zu erarbeiten.

Es folgt eine Einleitung sowohl in das Fach Sachunterricht als auch die bereits angesprochene diverse Ausbildungssituation. Dem folgt die Entwicklung eines Professionsverständnisses. Es werden Disziplin, Fach und Profession von einander abgegrenzt und ein Überblick über die Identitätsarbeit des Sachunterrichts hin zu einer eigenständigen Disziplin aufgezeigt. Ebenso werden fachdidaktische Arbeiten zur Professionsforschung vorgestellt. Diese stehen in der Tradition des COACTIV-Modells. Der für diese Arbeit gewählte Ansatz ist jedoch ein praxistheoretischer. Diese unkonventionelle Entscheidung wird begründet und anschließend in Kapitel 4 die praxeologischen Grundlagen dieses Zugangs erörtert. In diesem Kapitel wird auch das zugrundeliegende Habituskonzept genauer ausdifferenziert. Dem folgt eine ausführliche Herleitung der Forschungsfrage und daran angegliedert die Vorstellung des Studiendesigns. Kapitel 7 umfasst die Beschreibung der gewählten Auswertungsmethode, der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (u.a. Bohnsack 2017). Die Ergebnisdarstellung erfolgt in drei Teilschritten: Die exemplarische Darstellung eines Einzelfalls (i), die sinngenetische Typenbildung (ii) und abschließend die soziogenetische Typenbildung (iii). Den Abschluss der vorliegenden Ausarbeitung bilden Diskussion, Fazit und Ausblick.

2 Der Sachunterricht

„Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Lernprozesse sind die Erfahrungen und die Lebenswelt der Kinder.“ – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts –

Die Einordnung des in dieser Studie rekonstruierten professionellen Habitus, also der professionellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen von Akteuren im Sachunterricht benötigt eine Rückkopplung zum Fach selbst, da dieses das Substrat der habituellen Strukturen bildet. Somit wird innerhalb dieses Kapitels ein Einblick in die Entwicklung und die universitäre Organisation des Studienfachs erfolgen.

Zu unterscheiden sind das Fach Sachunterricht und die zugehörige wissenschaftliche Disziplin (Pech 2009). Es erfolgt im späteren Verlauf eine ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Disziplin (s. Kapitel: 3.2). Im folgenden Kapitel wird der konzeptuelle Aufbau, sowie die Genese des Fachs seit Entstehen rekapituliert. Da auch die akademische Ausbildung sich von Beginn an verändert hat und diese einen großen Einfluss auf den weiteren Werdegang jedes/ jeder Sachunterrichtsdidaktikers/ Sachunterrichtsdidaktikerin hat, wird auch die kontrovers diskutierte Ausbildungssituation im Sachunterricht dargestellt.

2.1 Historische Entwicklung des Sachunterrichts

Historisch lässt sich die Grundidee eines Realienunterrichts, welche im Sachunterricht eine bedeutende Rolle spielt, bereits in Werken von Wolfgang Ratichius (1571-1685) und August Hermann Francke (1663-1727) wiederfinden. Erste Vorläufer des heutigen Sachunterrichts bildeten sich in der Zeit der Aufklärung her-

aus (Nießeler 2020). Hier bezog sich die Idee des Realienunterrichts insbesondere auf Realschulen. Mit der Einführung der heutigen Grundschulen um 1900 wurde erstmals ein Realienunterricht in Form der Heimatkunde für die Klassen 1-4 eingeführt. In diesem wurzelt auch der heutige Sachunterricht (Feige 2004).

Im Laufe der Zeit wurde das Fach nicht nur umbenannt, sondern auch strukturell gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen angepasst. So wurden beispielsweise in den 1970er Jahren die Naturwissenschaften ins Lehrportfolio des Faches aufgenommen (Kaiser & Pech 2008; Thomas 2014). Weitere Veränderungen, die vor allem an einen gesellschaftlich-pädagogischen Blick auf das Kind orientiert waren, zeigen sich in einem oftmaligen Schwanken und Aushandeln von Kind- und Wissenschaftsorientierung in der sachunterrichtsdidaktischen Unterrichtspraxis (Fölling-Albers 2015) (s. Kapitel: 2.2).

Nicht nur das Schulfach Sachunterricht entwickelte sich im Laufe der Zeit weiter, sondern ebenso entstand eine zugehörige wissenschaftliche Disziplin, die Sachunterrichtsdidaktik (Nießeler 2020). Insbesondere im Zuge der Professionalisierung des Lehrberufs ist die Ausprägung einer wissenschaftlichen Disziplin von besonderem Wert (Kramer & Pallesen 2019b). Besondere Meilensteine auf dem Weg zu Ausprägung der wissenschaftlichen Disziplin Sachunterrichtsdidaktik ist beispielsweise die erstmalige Einführung von Professuren, die explizit im Sachunterricht forschend tätig waren. Diese wurden erstmals 1980 eingerichtet (Tänzer & Schomaker 2018). 1992 erfolgte die Gründung der GDSU, der 'Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts', um einen Austausch sowie Forschung und Bildung im und durch den Sachunterricht zu fördern (GDSU 1999). Mit dem Erscheinen des 'Perspektivrahmen Sachunterricht' (GDSU 2002; 2013) setzte die GDSU erstmals Maßstäbe für den Sachunterricht an Grundschulen und präsentierte den Sachunterricht als einheitlich gestaltetes Unterrichtsfach. Dieser beinhaltet Aufgaben und Zielsetzungen des Fachs und zeigt ebenso perspektivübergreifende wie perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen auf. Der Perspektivrahmen sollte der randständigen Position des Sachunterrichts in der Grundschule entgegensteuern, indem die Bildungsaufgaben des Sachunterrichts konkretisiert und der Beitrag des Sachunterrichts zu einer grundlegenden Bildung verdeutlicht wurden (GDSU

2002; 2013; Stoltenberg 2014). So wird dem Perspektivrahmen attestiert, dass er den „Kern des Sachunterrichts und ein konzeptionelles Grundverständnis“ beschreibt, „mit dem auf verschiedenen Ebenen so gearbeitet wird, dass das Profil des Sachunterrichts als eigenes Fach mit einer spezifischen Aufgabe gemeinsam kommuniziert werden kann“ (Stoltenberg 2014, 152f).

Mit der Veröffentlichung des 'Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' 2019 wurde nun der Fokus auf die akademische Lehramtsausbildung gelegt (GD-SU 2019). Ziel ist es in der Lehramtsausbildung einheitliche Mindeststandards zu etablieren, da eine zu heterogen gestaltete Ausbildung mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist (GDSU 2019) (s. Kapitel: 2.3).

2.2 Für diese Arbeit vorliegende Konzeption des Sachunterrichts

Der Sachunterricht ist das einzige Unterrichtsfach mit ausschließlichem Grundschulbezug. Er leistet einen Beitrag zur grundlegenden Bildung (GDSU 2013). D.h. im Mittelpunkt steht „es den Kindern zu ermöglichen „in der Welt zu sein““ (Giest, Hartinger & Tänzer 2017, 9). Mit anderen Worten: „die besondere Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.“ (GDSU 2013, 9). Der Sachunterricht bezieht sich, um diesem Anspruch gerecht werden zu können, im Gegensatz zu vielen anderen Schulfächern nicht nur auf eine genuine Bezugswissenschaft, sondern gleich auf sieben Bezugswissenschaften: Chemie, Biologie, Physik, Geographie, Technik, Geschichte und Sozialwissenschaften. Diese werden in fünf Perspektiven aufgeteilt, die verschiedene perspektivbezogene Kompetenzen und Kompetenzansprüche formulieren. Aufgeführt sind dazu prozessbezogene Kompetenzen, die lediglich exemplarisch verschiedenen Inhalten aus den Bezugswissenschaften zugeordnet werden (GDSU 2013). Formuliert werden zu den **fünf Perspektiven** jeweils perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, die ein spezifi-

ches Bildungspotenzial für den Sachunterricht aufweisen. Die Aufteilung erfolgt in:

- die naturwissenschaftliche Perspektive, welche die belebte und unbelebte Natur beinhaltet,
- die sozialwissenschaftliche Perspektive, welche politische, wirtschaftliche und soziale Kompetenzen beinhaltet,
- die geographische Perspektive, welche Grundlagen zum Raum, Naturgrundlagen und Lebenssituationen beinhaltet,
- die historische Perspektive, deren Fokus auf Zeit und Wandel liegt, sowie
- die technische Perspektive, welche sich mit den Inhaltsfeldern von Technik und Arbeit auseinandersetzt.

(GDSU 2013)

Jedoch ist der Sachunterricht mehr als nur eine Addition dieser Perspektiven und ihrer spezifischen perspektivbezogenen Kompetenzen. Der Unterrichtsgegenstand, also die Sache hat eine propädeutische Funktion. Entsprechend rückt für den Sachunterricht nicht die perspektivbezogene Bearbeitung von Inhalten in den Fokus didaktischen Handelns. Daher formuliert der Sachunterricht perspektivübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen sowie Kompetenzen und zeichnet sich durch seinen **vielperspektivischen Blick** auf die Inhalte und Bildungspotenziale aus. Die vielperspektivische Betrachtung von Lerngegenständen ist jedoch nicht nur ein Selbstzweck, die den Sachunterricht von anderen Schulfächern abgrenzt. Durch eine vielperspektivische Betrachtung von Lerngegenständen werden individuelle und kollektive Zugänge zur Welt ermöglicht (Giest, Hartinger & Tänzer 2017). So sichert die Vielperspektivität „dass einerseits die [...] Lebenswelt in den Gegenstand des Sachunterrichts Eingang findet sowie andererseits Einseitigkeiten und Perspektivverengungen, worin gewisse Grenzen der Fachlichkeit bestehen, vermieden werden“ (Giest, Hartinger & Tänzer 2017, 9). Ziel einer vielperspektivischen Auseinandersetzung mit der Welt und Weltverhältnissen ist es individuelle Zugänge zu den Bildungspotentialen des Sachunterrichts anbieten zu können. So kann auf die Heterogenität in der Gesellschaft und der Lerngruppe

angemessen reagiert werden (Simon 2017). Der Bearbeitung und Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen kommt in diesem Kontext eine besondere Rolle zu. „Als didaktisches Prinzip resultiert Vielperspektivität aus der Anerkennung von Vielfalt“ (Nießeler 2020,53). So beschreibt Andreas Nießeler Vielperspektivität als Methode, die Bildung im Sachunterricht als „Bildung für alle Kinder“ (Nießeler 2020, 54) postuliert. Dies wird bereits 1998 von Walter Köhnlein für den Sachunterricht antizipiert. So wird hier unter einer Bildung für alle die Orientierung an „der individuellen Aneignung von Kultur“ (Köhnlein 1998, 28), mit Rücksicht auf das Grundgesetz als „Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (ebd. S.28) verstanden.

Das bereits angesprochene schwankende Verhältnis von **Kind- und Wissenschaftsorientierung** im Sachunterricht ist neben der Vielperspektivität ebenso Teil des konzeptionellen Diskurses, wenn auch dieser noch nicht eindeutig geklärt zu sein scheint (Lauterbach 2017). Das Konzept der Kindorientierung stammt aus der Reformpädagogik und umfasst pädagogische Ansätze, die in ihrer Tradition 'vom Kinde ausgehen'. D.h. dass eine Orientierung am Kind als Ganzes und nicht nur als Schüler oder Schülerin im Unterricht besonders in den Fokus didaktischen Handelns rückt (Wehner 2009). Die Grundschule gilt hier vor allem noch als Schonraum der Kindheit. Dem gegenüber steht die Wissenschaftsorientierung, welche auf die inhaltliche Fakten eines Gegenstands und dessen Vermittlung fokussiert. Diese gewann vor allem nach dem Einbezug der Naturwissenschaften ins Lehrportfolio des Sachunterrichts an Bedeutung. Eine reine Kind- oder Wissenschaftsorientierung ist heute jeweils nicht mehr ausreichend, um Bildungsinhalte für den Sachunterricht zu begründen. Im Sachunterricht wird viel mehr versucht eine Balance zwischen 'Kind und Sache' herzustellen (Fölling-Albers 2015; Köhnlein 2015). Insbesondere die Orientierung an den Bezugsdisziplinen und die Vorbereitung auf den Fachunterricht in den weiterführenden Schulen fordert eine gewisse Fachlichkeit. Dem gegenüber steht mit unter der Lebensweltbezug den die Lehrinhalte aufweisen sollten und auch das Kind selbst (Feige 2004; Kahlert 2002), sowie die Gefahr, dass der Sachunterricht in einen bezugswissenschaftlichen Fachunterricht zu zerfallen droht, wenn die Fachperspektive zu starken Einfluss gewinnt.

Die **genetisch-sokratisch-exemplarische Konzeption** des Sachunterrichts nach Martin Wagenschein (1896-1988) und Walter Köhnlein (1936) ist ein weiterer Ansatzpunkt, der das Lernen und Lehren im Sachunterricht prägt (Köhnlein 2011). Die genetisch-sokratisch-exemplarische Konzeption soll das Verstehen innerhalb der Lernprozesse in den Vordergrund stellen und nicht allein ein Vermehren von Wissen (Köhnlein 2011). Somit verändert sich die Unterrichtsplanung und -gestaltung maßgeblich. Beispielsweise durch die Auswahl von bedeutsamen Beispielen oder auch der Bedeutung, die dem Gespräch und der kritischen Auseinandersetzung beigemessen werden. Entsprechend kann dem Sachunterricht ein Bildungsverständnis attestiert werden, welches über ein 'Wissen, dass...' hinausgeht. Viel mehr verfolgt der Sachunterricht eine moderat-konstruktivistische Lernkultur (Nießeler 2020). Das Ziel ist unter anderem die Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen (s. Kapitel: 3.1.2).

- **Genetisch:** Prinzip der Kontinuität. Ziel ist es Zusammenhänge während des Lernprozesses herzustellen und ein verstehendes Lernen anzustreben (Klafki 2005; Köhnlein 2011)
- **Exemplarisch:** Exemplarisches Lernen und Lehren durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit gezielt gewählten Beispielen, anstatt einer Quantität an Beispielen und einer oberflächlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten. Köhnlein (2011) führt hierzu verschiedene Beispielarten auf, verweist aber darauf, dass grundsätzlich drei Kriterien bei der Wahl zu berücksichtigen sind: „Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit, Ergiebigkeit“ (ebd. S.15).
- **Sokratisch:** Prüfung der Gedanken im Gespräch bzw. die begründete Reflexion durch das (Unterrichts-)Gespräch. Diese erfolgt sachbezogen, kritisch und hat das Ziel die Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes zu initiieren und anzuregen, sowie die Kinder zu ermutigen (Köhnlein 2011).

Neben der Vielperspektivität, die es ermöglicht den Unterricht offen zu gestalten in Bezug auf die Inhalte, Zugangsweisen und die Lebenswelt der Kinder, sind der Aushandlungsprozess von Kind- und Wissenschaftsorientierung (Lauterbach 2017), sowie der genetisch-sokratisch-exemplarische Sachunterricht (Klafki 2005; Köhnlein 2011; Tänzer 2014) die Grundvoraussetzung, um dem umfassenden Bil-

dungsanspruch des Sachunterrichts gerecht werden zu können. Des Weiteren besteht der Sachunterricht auf einen handlungs- und kompetenzorientierten Umgang mit den Lerngegenständen des Fachs und verortet sich innerhalb eines weiten Inklusionsverständnisses (Simon 2017), also der aktiven Beteiligung aller Kinder. Dem gegenüber steht ein enge Inklusionsverständnis, welches vor allem auf die Übertragung „sonderpädagogischer Fragen“ (ebd. S.177) in den Regelschulbetrieb fokussiert.

Bzgl. verschiedener Konzeptionen zum Sachunterricht, herrscht innerhalb der Gemeinschaft Uneinigkeit über die explizite Ausrichtung. Stellvertretend kann hier auf den erhöhten Diskussionsbedarf im inklusionspädagogischen Kontext verwiesen werden. Zu der Verortung innerhalb eines weiten Inklusionsverständnisses, wie Simon (2017) dieses entwirft und wie diese Arbeit sich verortet, gibt es innerhalb der Fachgemeinschaft verschiedene Meinungen und Diskurse. Als Vertreter eines engeren Inklusionsverständnisses wären hier Joachim Kahlert und die von ihm konzipierten inklusiven didaktischen Netze (Heimlich & Kahlert 2012) zu nennen, welche in einem engeren, also sonderpädagogisch ausgerichteten Verständnis von Inklusion zu verorten sind (Seitz 2018). Grundsätzlich sind die verschiedenen Zugänge zu Inklusion legitim und anzuerkennen, jedoch sind diese an unterschiedliche handlungspraktische Lösungen in der Praxis gebunden (Simon 2017). Die Diversität zu bestimmten Punkten des konzeptionellen Diskurses ist aber nicht die einzige Hürde des Sachunterrichts in der Erarbeitung einer eigenen Fachidentität. So unterliegt auch die akademische Ausbildung von angehenden Sachunterrichtslehrkräften einer Uneinheitlichkeit durch verschiedene Studiensysteme innerhalb der einzelnen Bundesländer. Das folgende Kapitel beleuchtet die momentane Ausbildungssituation an deutschen Hochschulen.

2.3 Universitäre Ausbildungssituation im Sachunterricht

Grundlage für die Umsetzung eines vielperspektivischen, genetisch-exemplarisch-sokratischen Sachunterrichts und der Umgang mit antinomischen Strukturen wie

der Kind- und Wissenschaftsorientierung ist unter anderem die akademische Ausbildung und Professionalisierung an Universitäten (Hedtke 2020). Zum einen soll sie einen qualitativ hochwertigen Sachunterricht garantieren, der zum Einen innovativ, zum Anderen durch wissenschafts- und theoriegeleitetes Handeln überzeugt. Des Weiteren wird durch die akademische Ausbildung der Grundstein zur Förderung eines wissenschaftlichen Nachwuchses gesteuert, der den konzeptionellen Diskurs, sowie Forschungsanliegen der Disziplin bearbeiten kann (GDSU 2019). Grundlage für beides ist das Sachunterrichtsstudium, welches aufgrund seiner heterogenen Ausprägungen kontrovers diskutiert wird (u.a. GDSU 2019). Aufgrund seiner Bedeutung für das Unterrichtshandeln und die wissenschaftliche Disziplin wird diese im Folgenden genauer dargestellt.

Die akademische Ausbildung im Sachunterricht ist aufgrund des jungen Alters des Unterrichtsfachs, des geringen Alters der Sachunterrichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin und auch durch den Umstand, dass Bildung in der Verantwortung der einzelnen Regierungen der deutschen Bundesländer liegt sehr heterogen gestaltet. So unterscheiden sich die Studiengänge in Aufbau, Umfang und Inhalt. Auch unterscheidet sich ob der Sachunterricht als eigenständiges Fach, mit Fokus auf ein Bezugsfach oder integriert in die Grundschulpädagogik an Universitäten studiert werden kann (Baumgardt & Kaiser 2015, GDSU 2019) (s. Kapitel: 2.3.2). Diese Unterschiede werden durch die konzeptionelle Organisation des Faches und eine anfangs noch fehlende Fachidentität des Faches legitimiert. Da keine dominante Bezugswissenschaft Ziele und Inhalte klar vorgibt wurde das Fach verschieden an- und eingebunden (Gläser & Schomaker 2014). Die jeweilige Ausgestaltung orientiert sich nicht nur an länderspezifischen Vorgaben sondern auch an den Möglichkeiten des jeweiligen Hochschulstandortes. So werden an der Universität Bielefeld beispielsweise nur fünf der sieben Bezugswissenschaften explizit in das Curriculum eingebunden, da an genannter Universität keine Geographie- oder Technikdidaktik ansässig sind.

2.3.1 Ausbildungsanforderungen

Gefordert wird für den Sachunterricht wiederholt eine akademische Ausbildung, die bereits früh mit einer professionsbezogenen Profilbildung beginnt und eine fachlich angemessene Ausbildung ermöglicht (Baumgardt & Kaiser 2015; Gläser & Schomaker 2014). Diese Forderung entspringt unter anderem dem Anspruch, einen qualitativ hochwertigen und erfolgreichen Sachunterricht durch gut ausgebildete Lehrkräfte zu etablieren (Gläser & Schomaker 2014). Dadurch würde auch gleichzeitig der wissenschaftliche Nachwuchs zur Stärkung der Sachunterrichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin gefördert und die Entwicklung eines fachbezogenen Professionsverständnisses vorangetrieben. Denn die Uneinheitlichkeit der verschiedenen ausgerichteten Professuren, Lehrpläne und Studienstrukturen führen zu einer Heterogenität innerhalb der Disziplin (Thomas 2014). Da der Sachunterricht aber nicht 'Alles und Nichts' sein soll werden zumindest einheitliche Mindeststandards benötigt, um das Fach und die dazugehörige wissenschaftliche Disziplin klar zu konturieren und zu stärken (GDSU 2019; Gläser & Schomaker 2014). Zu diesem Zweck wurde durch die 'Kommission Lehrerbildung' der 'Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' mit dem darin enthaltenen Qualifikationsmodell erarbeitet (s. Abb.: 2.1).

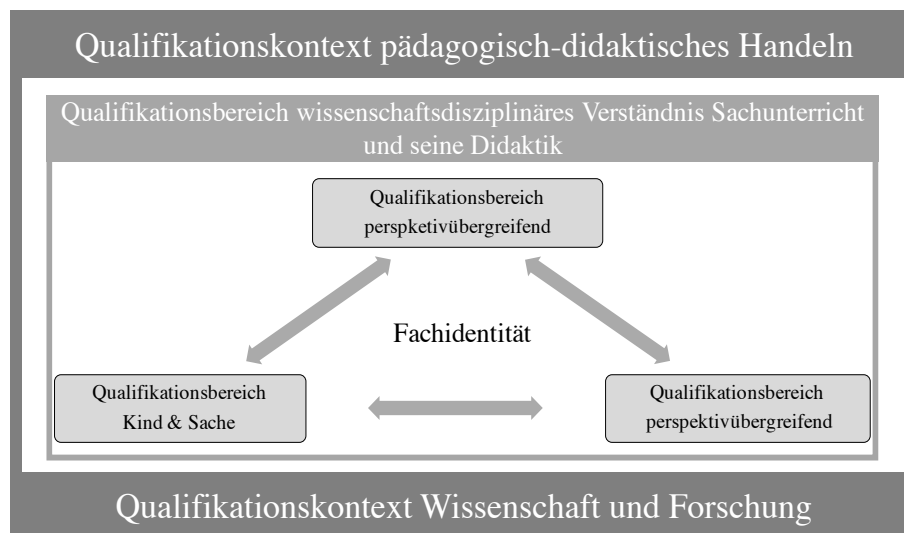


Abbildung 2.1: Darstellung des Qualifikationsmodells für den Sachunterricht (adaptiert aus GDSU 2019, 34)

Dieser ist eine theoretische Rahmung für die Studiengangsgestaltung und legt grundlegende Bezüge und Begrenzungen fest. Gerahmt wird das Modell durch die beiden Qualifikationskontexte 'Pädagogisch-didaktisches Handeln' sowie 'Wissenschaft und Forschung'. Diese stehen sich nicht als Antagonisten gegenüber, sondern sollen aufeinander bezogen und miteinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die beiden Kontexte umschließen einen Qualifikationsbereich. Ziel des Studiums des Sachunterrichts und seiner Didaktik soll es demnach sein, eine sachunterrichts-didaktische Fachidentität aufzubauen, die sich auf fachspezifische Überzeugungen, Haltungen und professionelles Wissen stützt. Diese Überzeugungen und Werthaltungen als auch das professionelle Wissen entspringen den drei Qualifikationsbereichen des Modells: Qualifikationsbereich perspektivenübergreifend, Qualifikationsbereich perspektivenspezifisch und den Qualifikationbereich Kind & Sache. Diese enthalten jeweils ein spezifisches fachdidaktisches, fachliches und pädagogisches Wissen, welches zur Identitätsbildung Eingang in die sachunterrichts-didaktische Ausbildung finden sollte (GDSU 2019).

Das Qualifikationsmodell ist insofern interessant für diese Arbeit, da es nicht nur die traditionelle sachunterrichts-didaktische Forschung im Sinne eines kompetenzorientierten Wissensansatzes (Baumert & Kunter 2011) berücksichtigt wie beispielsweise durch die verschiedenen Wissensbereiche des fachdidaktischen Wissens, Fachwissens und allgemeinpädagogischen Wissens. Ebenso wird auch eine eher strukturtheoretische oder praxeologische Betrachtungsweise von Profession einbezogen (s. Kapitel: 4), durch die zentrale Forderung eine sachunterrichts-didaktische Fachidentität während der akademischen Ausbildung aufzubauen. Mit dieser Konzeption kommt das Modell den Forderungen nach persönlichkeitsbezogenen Anteilen in der Ausbildung nach (Albers 2016), inkludiert aber gleichzeitig bestehende sachunterrichts-didaktische Forschungsergebnisse und versucht die verschiedenen Ausbildungsvarianten im Blick zu halten. Ziel war es, das Modell ungeachtet der heterogenen Ausbildungsvarianten für alle Hochschulstandorte anschlussfähig zu gestalten (GDSU 2019).

2.3.2 Ausbildungsvarianten an deutschen Hochschulen

Wie bereits angedeutet unterscheidet sich die akademische Ausbildung im Sachunterricht an den verschiedenen innerdeutschen Hochschulstandorten deutlich voneinander. Insgesamt konnten im Rahmen einer Erhebung 41 Standorte in 16 Bundesländern gezählt werden (Blaseio 2020) (s. Tabelle: 2.1). Diese verteilen sich wie folgt:

Tabelle 2.1: Übersicht über Sachunterrichtsprofessuren (adaptiert aus Blaseio 2020, 175)

Bundesland	Standort	Anzahl
Baden-Württemberg	Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd, Weingarten	7
Bayern	Augsburg, Bamberg, Erlangen, Regensburg, Würzburg	6
Berlin	HU Berlin, FU Berlin	4
Brandenburg	Potsdam	Ausgeschrieben
Bremen	Bremen	2
Hamburg	Hamburg	1
Hessen	Frankfurt, Gießen, Kassel	4
Mecklenburg-Vorpommern	Rostock	1
Niedersachsen	Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück, Vechta	8
Nordrhein-Westfalen	Bielefeld, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal	11
Rheinland-Pfalz	Koblenz-Landau	2
Saarland	Saarbrücken	1
Sachsen-Anhalt	Halle (Salle)	2
Sachsen	Chemnitz, Dresden, Leipzig	5
Schleswig-Holstein	Flensburg	1
Thüringen	Erfurt	1
Gesamt	41 Standorte	N=57

Die Entwicklung der Anzahl an Professuren steigt dabei stetig an, so ist mittlerweile auch an der Universität Greifswald eine Professur für den Sachunterricht aus-

geschrieben, wodurch sich die Anzahl der Standorte in Mecklenburg-Vorpommern auf zwei erhöht. Der Sachunterricht ist in den aufgeführten Bundesländern in unterschiedlichen Varianten organisiert. Begründet wird diese Varianz durch eine fehlende dominante Bezugswissenschaft der wissenschaftlichen Disziplin (Richter 2005; Gläser & Schomaker 2014). Hier werden daher zu einer besseren Übersichtlichkeit die verschiedenen Varianten dargestellt. Insgesamt ergeben sich verschiedene Studienmodelle, die sich im Umfang und innerhalb der Anbindung an die Bezugsfächer des Sachunterrichts deutlich voneinander unterscheiden (ebd.).

Variante 1: Integratives Sachunterrichtsstudium: Innerhalb der integrativen Variante wird der Sachunterricht nicht als eigenes Fach, sondern lediglich als Lernbereich innerhalb des Grundschulpädagogikstudiums bearbeitet (Baumgart & Kaiser, 2015). In diesem integrativen Modell wird der Sachunterricht von allen Grundschullehramtsstudierenden verpflichtend studiert, aber in einem vergleichsweise geringen Umfang. Dieser beschränkt sich auf nur wenige Seminare innerhalb des Studiums. Diese Variante wird beispielsweise im Bundesland Bayern angeboten. Des Weiteren werden hier neben dem geringen Studienumfangs keine Praxisphasen, wie dem Praxissemester explizit im Sachunterricht absolviert (GDSU 2019).

Variante 2: Sachunterricht als eigenständiges Fach: Diese Variante findet sich beispielsweise in Nordrhein-Westfalen wieder. Hier wird der Sachunterricht neben sprachlicher Grundbildung und Mathematik als drittes Unterrichtsfach mit entsprechendem Umfang studiert. Ebenso ist hier ein Praxissemester im Bereich Sachunterricht zu absolvieren (Baumgart & Kaiser 2015; GDSU 2019).

Variante 3: Sachunterricht als eigenständiges Fach mit Bezugsfachanbindung: Hier wird der Sachunterricht zwar in einem erweiterten Umfang studiert, der Schwerpunkt liegt aber innerhalb der naturwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Perspektive oder lediglich innerhalb einer Bezugswissenschaft. So wird inhaltlich mit Fokus auf einzelne Bezugswissenschaften ausgebildet. (GDSU 2019).

Somit unterscheiden sich die Studienstrukturen nicht nur in der Eigenständigkeit des Faches, sondern auch durch die unterschiedlich starke Einbindung einzel-

ner Bezugsfächer oder einer multiperspektivischen Betrachtung der Inhalte. Entsprechend sind Studienumfang und somit auch die Art und Weise des erlangten Abschlusses in den einzelnen Bundesländern verschieden organisiert (GDSU 2019). Des Weiteren variiert ebenso die Einbindung von sachunterrichtsbezogenen Praxisphasen (Gläser & Schomaker 2014). Grundsätzlich wird die Relevanz einer entsprechenden Professionalisierung von Sachunterrichtslehrkräften von Gläser und Schomaker betont. Ziel müsse es sein einen ausreichenden Umfang der akademischen Ausbildung gewährleisten zu können (ebd.).

Nach einer ersten Einführung in die fachlichen Voraussetzungen und Gegebenheiten wird im weiteren Verlauf der Arbeit ein Professionsverständnis erarbeitet, an welches sich diese Arbeit anbindet. Dies geschieht immer mit Rücksicht auf das Fach selbst. Professionsverständnis und Professionsforschung sind auf vielerlei Arten zu definieren und zu erforschen. Für die Sachunterrichtsdidaktik ist der hier gewählte empirische Ansatz nicht typisch, da dieser nicht an die traditionelle Professionsforschung der Sachunterrichtsdidaktik anschließt. Der veränderte Fokus muss daher im Folgenden begründet und neu für den Sachunterricht erschlossen werden.

2.4 Zusammenfassung - Das Fach Sachunterricht

Zu einer besseren Übersicht werden im Folgenden die Kernaussagen dieses Kapitels in kurzen Statements zusammengefasst:

- Es muss unterschieden werden zwischen dem Sachunterricht als Fach und der wissenschaftlichen Disziplin.
- Der Sachunterricht ist das einzige Unterrichtsfach mit einem genuinen Grundschulbezug und mehreren Bezugsfächern (Chemie, Biologie, Physik, Geographie, Geschichte, Sozialwissenschaften, Technik), von denen keine dominant ist.
- Der Sachunterricht ist mehr als nur die Addition seiner Bezugsfächer, er unterliegt einer vielperspektivischen Gestaltung.

- Der Sachunterricht unterliegt einer moderat-konstruktivistischen Lernkultur und orientiert sich an den Prinzipien des Genetischen, Exemplarischen und Sokratischen.
- Die Ausbildung an deutschen Hochschulen ist sehr heterogen gestaltet. Die einzelnen Studiengänge variieren in Umfang und der Eigenständigkeit des Sachunterrichts.
- Im 'Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' werden mit dem 'Qualifikationsmodell' Mindeststandards für die akademische Ausbildung im Sachunterricht formuliert.
- Im Zentrum der akademischen Ausbildung soll der Aufbau einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität stehen.

3 Professionsverständnis des Sachunterrichts

„Theorien sind nie mehr als kühne Vermutungen und Hypothesen; von uns gemachte Netze, mit denen wir die wirkliche Welt einzufangen versuchen.“

– Karl Raimund Popper –

Im Folgenden wird ein Professionsbegriff erarbeitet, der sich nicht unbedingt an die traditionelle sondern eine modernere Sicht auf Professionen einordnen lässt. Dieser wird im Weiteren explizit auf den Lehrberuf bezogen und anschließend auf den Sachunterricht angewendet. Traditionell erfolgt im Sachunterricht die Professionsforschung in der Tradition nach Shulman und folgt den Erkenntnissen des COACTIV-Modells (Baumert & Kunter 2011). Die hier gewonnen Erkenntnisse werden daher kurz vorgestellt, aber auch die Einschränkungen dieser Forschungstradition beleuchtet, um im folgenden Kapitel die hier verwendete Sicht auf Profession und Professionsforschung und deren Relevanz zu verdeutlichen. Zu Beginn werden verschiedene Begrifflichkeiten definiert.

3.1 Begriffsabgrenzung - Das Wirkgefüge von Disziplin, Fach und Profession

Für das folgende Kapitel müssen verschiedene Begrifflichkeiten voneinander getrennt und definiert werden. Insbesondere die Bezeichnungen Fach, Disziplin und Profession bedürfen zum besseren Verständnis einer genaueren Abgrenzung. Im

Folgenden wird sich auf die Festschrift von Multrus (2004) bezogen innerhalb dieser diese Begrifflichkeiten ausführlich voneinander abgegrenzt wurden.

In der folgenden Abbildung (s. Abb.: 3.1) sind die Begriffe des Fachs, der Fachidentität, der wissenschaftlichen Disziplin und der Profession mit ihren Bezugspunkten dargestellt. Im weiteren Verlauf erfolgt eine genauere Ausdifferenzierung.

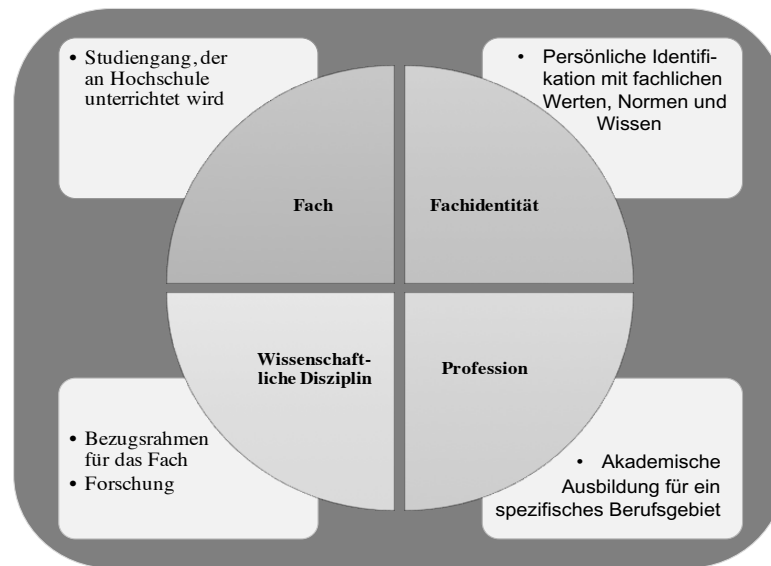


Abbildung 3.1: Schematischer Überblick über die Begriffe Fach, Disziplin, Fachidentität und Profession (eigene Abbildung)

- Die **Fachidentität** bezeichnet die persönliche Identifikation mit der Kultur eines Fachs. Diese Fachkultur ist fachspezifisch und setzt sich zusammen aus einerseits expliziten Wissensbeständen, wie sie auch im COCATIV-Modell dargestellt werden als auch aus eher impliziten fachbezogenen Wissensbeständen, die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen implizit beeinflussen. Diese Wissensbestände, die die Kultur eines Faches formen sind sozialisationsabhängig und damit auch abhängig von dem Fach, also dem Studiengang indem diese hauptsächlich erworben werden. (Weiterführende Vertiefung u.a. Kapitel 4.2)
- Die **wissenschaftliche Disziplin** bezieht sich vor allem auf Universität und Forschung. Somit bildet sie auch den Bezugsrahmen des (Studien-)Fachs. Somit wird die akademische Ausbildung gestützt von empirischen Ergebnissen

aus der Disziplin selbst.

- Als **Profession** wird die berufsbezogene akademische Ausbildung innerhalb eines spezifischen Einsatzgebietes bezeichnet. Sie wechselwirkt mit der wissenschaftlichen Disziplin und ist auch von dieser abhängig.
- Die Bezeichnung **Fach** bezieht sich auf einen, an einer Hochschule unterrichteten Studiengang. Ein Fach kann Teil einer Fächergruppe sein. Dabei gilt das Lehramtsstudium als Vermittlungsinstanz zwischen Disziplin und Profession (Rhein 2019).

Fach, Profession und wissenschaftliche Disziplin beeinflussen sich grundsätzlich gegenseitig. Ebenso die darin enthaltene Fachkultur bzw. die Fachidentität der darin befindlichen Akteure unterliegt Sozialisationsprozessen. D.h. diese ist nicht manifest, sondern können sich über einen bestimmten Zeitraum hinweg verändern und anpassen. Anpassungen sind jedoch nur langsam möglich, aufgrund der Stabilität impliziter Normen- und Wertesysteme (Kapitel 4.2).

3.1.1 Profession früher und heute

Die Begriffsdefinition dessen was eine Profession ausmacht, hat sich im Laufe der Zeit verändert. Waren Professionen ursprünglich Berufe, die existentielle Probleme behandelten (Terhart 1997) wie zum Beispiel Ärzte oder Rechtsanwälte, so wird der Begriff der Profession heute weiter gefasst. Traditionell wird eine Profession durch verschiedene Bestimmungsmerkmale gerahmt (Lundgreen 2011). Zu diesen Bestimmungsmerkmalen zählen das Fachwissen, eine professionelle Identität, ein öffentliches Image, wissenschaftliche Forschung und eine rechtliche Privilegierung. Terhart (2011) verweist mit Blick auf die traditionelle Professionsbestimmung, dass für den Beruf der Grundschullehrkraft eine spezifische Wissens- und Kompetenzbasis angezweifelt wird. Denn ursprünglich gab es keine der Pädagogik entsprechende Wissenschaftsdisziplin und etablierte Profession (Einsiedler 2015). Entsprechend wird dem Beruf der Grundschullehrkraft lediglich ein hoher Anteil an einem diffusen spezifischen personalen Wissen unterstellt. So hält Terhart in seinem Aufsatz „Grundschularbeit als Beruf“ fest, dass im Kontext der Grundschule

unterstellt würde, dass lediglich eine Art Beziehungsarbeit im Fokus stände, „für die man keine Fach-Expertise, sondern lediglich eine hohe pädagogische Gesinnung und ein Herz für Kinder haben müsse“ (Terhart 2014, 142). Insbesondere für Sachunterrichtslehrkräfte, in einem Fach mit ausschließlichem Grundschulbezug würde dies eine Deprofessionalisierung zur Folge haben. Prinzipiell ist jedoch der Annahme eines geringen spezifischen professionellen Wissens zu widersprechen, da für den Sachunterricht durch sachunterrichtsdidaktische Forschung und eine kontinuierliche fachliche Weiterentwicklung, spätestens mit der Veröffentlichung des 'Perspektivrahmen Sachunterricht' (GDSU 2013) und dem 'Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' (GDSU 2019) auf ein spezifisches sachunterrichtsdidaktisches professionelles Wissen und eine gemeinsame Einstellung und Fachidentität hingearbeitet werden. Ein gemeinsamer 'modus operandi', also eine gemeinsame Art und Weise des Handelns innerhalb der Fachgemeinschaft würde demnach den Professionalitätsanspruch des Sachunterrichts, auch mit Rückblick auf traditionelle Bilder von Profession und Professionalität festigen. Auch Terhart (2014) formuliert berufliche Anforderungen und Kompetenzen denen alle Lehrkräfte, unabhängig des Lehramts unterliegen. So sieht Terhart Lehrkräfte als „Fachleute für das Lernen“ und verweist damit auf eine spezifische Ausbildung und Professionalisierung auch im Bereich der Grundschule.

Dennoch treffen für den Lehrberuf die Merkmale einer Profession im traditionellen Sinne nicht uneingeschränkt zu (Terhart 2011; Helsper 2016). Im Folgenden soll ein modernes Professionsverständnis vorgestellt werden, in das auch der Lehrberuf einzuordnen ist.

3.1.2 Profession und Lehrberuf

Die Professionalität des Lehrberufs und entsprechende professionstheoretische Ansätze folgen mit Rückblick auf die fehlende Passung nur bedingt dem tradierten Bild einer Profession (Terhart 2011). Vielmehr verortet sich der Lehrberuf in ein gewandeltes Verständnis einer Profession oder eines professionellen Berufs (Bonnet & Hericks 2013). Innerhalb diesem neueren Verständnis sind solche Berufe als Profession zu begreifen, die „auf der Basis einer akademischen Ausbildung“ (Terhart

2011, 204) darauf abzielen technische, wirtschaftliche, soziale und/oder humane „Problemlagen ihrer Klienten“ (ebd. S.204) zu bearbeiten. Nach Helsper (2016) sind professionelle Berufe demnach solche, „die mit der stellvertretenden Krisenlösung für Personen betraut sind, [...]. Ziel des professionellen Handelns ist es, die Autonomie der Lebenspraxis und die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Klienten zu ermöglichen oder wieder herzustellen“ (ebd. S.107). Diese Definition lehnt sich an Oevermanns strukturtheoretische Überlegungen zur Professionalisierung und Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrberufs an und wird legitimiert durch die Annahme eines transformatorischen Bildungsprozesses (Bonnet & Hericks 2013; Oevermann 1996; 2002). D.h. prinzipiell gehen transformatorische Bildungsprozesse über eine reine Wissensvermittlung hinaus. Viel mehr werden Selbst- und Weltverhältnisse einer Person, also des Schülers/ der Schülerin zur Disposition gestellt (Bonnet & Hericks 2013). Dadurch erhält die Lehrkraft einen ganzheitlichen Zugriff auf die Person des Schülers/ der Schülerin. Genau dieser ganzheitliche Zugriff in einem transformatorischen Bildungsprozess ist analog zu dem ganzheitlichen Zugriff zu betrachten, den traditionelle Professionen auf ihre Klienten haben (ebd.). Denn für den Klienten ergeben sich durch diesen ganzheitlichen Zugriff biographisch folgenschwere Schlüsselmomente. Dieser biographische Folgenreichtum (ebd.) ist auch ein Gesichtsmerkmal der traditionellen bekannten Professionen wie z.B. der des Mediziners. Dieser hat zwar einen körperlichen, aber dennoch ganzheitlichen Zugriff auf die körperliche Gesundheit einer Person und damit ebenfalls biographisch folgenschwere Einflüsse auf das Leben dieser. Durch die große Verantwortung, die diesem ganzheitlichen Zugriff auf eine andere Person zugrunde liegt besteht, analog zur Medizin, für den Lehrberuf ein Professionalisierungsanspruch auf kollektiver Ebene.

Zur Darstellung, Strukturierung und Analyse des Lehrberufs als professionelle Tätigkeit und auf Basis dieses Professionsverständnisses existieren verschiedenste professionstheoretische Ansätze (Terhart 2011). Zu den am häufigsten rezierten zählen der kompetenzorientierte Ansatz nach Baumert und Kunter (vgl. 2006; 2011) und der strukturtheoretische Ansatz nach Oevermann (1996). Zu nennen sind aber auch berufsbiographische (Tenoth 2006) und praxistheoretische bzw. praxeologische (s. Kapitel: 4) Professionsansätze. Diese verschiedenen Ansätze

unterliegen unterschiedlichen grundlagentheoretischen Überlegungen und Voraussetzungen und beleuchten somit verschiedenste Aspekte der Professionalität von Lehrkräften. Innerhalb dieser Arbeit wird ein praxistheoretischer Ansatz verfolgt, der sich von der traditionellen kompetenzorientierten Professionsforschung des Sachunterrichts stark unterscheidet. Innerhalb der Fachgemeinschaft des Sachunterrichts wird sich in Forschungsarbeiten vor allem auf den kompetenzorientierten Ansatz in Form des COACTIV-Modells bezogen (vgl. GDSU 2019, Mester & Blumberg 2017), welcher sich an den etablierten Überlegungen Shulmans (1986; 1987) orientiert und einem Expertenparadigma folgt. Innerhalb des kompetenzorientierten Ansatzes ist eine Lehrkraft dann professionell, wenn sie möglichst hohe Kompetenzen bzgl. verschiedener professioneller Handlungskompetenzen und fachspezifischen-pädagogischen Wissenskomponenten aufweist (Lange 2010; Terhart 2011). Hier liegt der Fokus auf dem Wissen von Lehrkräften und weniger auf der Identitätsbildung und dem impliziten Wissen dieser.

Innerhalb des folgenden Kapitels werden die theoretischen Vorannahmen dieser beiden Professionsansätze vorgestellt und auf den Sachunterricht bezogen. Ziel ist es, diese aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive zu beleuchten, bestehende Forschungsergebnisse darzustellen und zu diskutieren. Folgend wird dieses Kapitel als Grundlage für die Formulierung des Forschungsdesiderats und als theoretische Grundlage der Auswertungsmethode dienen.

3.2 Einordnung des Sachunterrichts als Profession

Aufgrund der aufgezeigten Entwicklungen (s. Kapitel: 2.1) und stetigen Überarbeitung ist der Sachunterricht in seiner heutigen Form ein vergleichsweise junges Unterrichtsfach. Doch was macht die Fachdidaktik Sachunterricht zu einer wissenschaftlichen Disziplin und damit den Beruf der Sachunterrichtslehrkraft zu einer Profession?

3.2.1 Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin

Eine Profession ist grundsätzlich an das Bestehen einer wissenschaftlichen Disziplin gekoppelt. So ist die Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin die Grundlage der Professionalisierung des Sachunterrichts bzw. von Sachunterrichtslehrkräften (Kraimer 2003; Ackermann 2000). Diese etabliert sich zunehmend innerhalb der deutschen Hochschullandschaft: Das lässt sich an der großen Zahl von Professuren ablesen die mittlerweile flächendeckend in allen 16 Bundesländern geschaffen wurden (Blaseio 2020). Rolf Stichweh (1994) setzt für eine wissenschaftliche Disziplin jedoch mehr als nur das Bestehen einer flächendeckenden Ausstattung mit Lehrstühlen voraus. Er fordert einen kollektiv akzeptierten Wissens- und Handlungsrahmen innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin. Dieser Handlungsrahmen umfasst die für eine Disziplin typischen Fragestellungen, Forschungsmethoden usw., die die Disziplin einheitlich gestalten. Das heißt der Sachunterricht als Fach und die Sachunterrichtsdidaktik können nicht per se als wissenschaftliche Disziplin betrachtet werden, sondern bedürfen hierzu einer eigenen fachlichen Identität und einer eigenständigen wissenschaftlichen Forschungslandschaft. In Anlehnung an Luhmann muss ein solch eigenständiges System erst entstehen. Zur Systembildung muss das Problem der doppelten Kontingenz überwunden werden (Luhmann 1984; Kron & Dittrich 2002). Dieses wird beschrieben, als das Problem einer gleichzeitigen Offenheit und Ungewissheit bzgl. einer gemeinsamen Aushandlung durch Kommunikation und Interaktion. So werden im Rahmen dieser Kommunikation emergente Phänomene oder Eigenschaften herausgebildet, das heißt diese können nicht offensichtlich auf einzelne Elemente oder Teilnehmer zurückgeführt werden, die am Prozess der Systembildung beteiligt waren (Rosenberger 2018).

Erschwerend auf den Prozess der Systembildung der Sachunterrichtsdidaktik zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, mit einer eigenen fachlichen Identität, wirken sich die Alleinstellungsmerkmale des Sachunterrichts aus, die diesen von allen anderen Fächern unterscheiden. Aufgrund des vergleichsweise jungen Alters des Fachs postulieren Kaiser und Pech (2008): „Die Entwicklung des Sachunterrichts zu einem eigenständigen Fach ist heute keinesfalls abgeschlossen.“ (S.4).

Des Weiteren setzt die vielperspektivische Konzeption des Sachunterrichts (s. Kapitel: 2) stetige Aushandlungsprozesse zwischen dem Sachunterricht und seinen Bezugswissenschaften und deren Didaktiken voraus, die in anderen Fächern mit einer genuinen oder dominanten Bezugswissenschaft nicht geführt werden müssen. Denn für neuere Fachrichtungen und Fächer, insbesondere bei interdisziplinär angelegten Fächern, wie dem Sachunterricht, ergeben sich häufig Schwierigkeiten bei der eindeutigen Abgrenzung und Zuordnung (Multrus 2004). Insbesondere ergeben sich Fragen danach, wie der Sachunterricht sich im Speziellen von seinen Bezugsfächern unterscheiden kann. Theoretisch können zur Unterscheidung mehrere Theorien angeführt werden, die als Grundlage einer Abgrenzung herangezogen werden können. Für die folgende Arbeit wird sich im Besonderen abgegrenzt über das Kapital (Bourdieu 1983), also die Position im sozialen Raum als auch durch die Disziplinbildung und Ausdifferenzierung dieser (Mittelstraß 1987). Die Abgrenzung beispielsweise über epistemologische Charakteristika des Fachs nach Becher (1987) sind für den Sachunterricht nur schwer möglich, da durch beispielsweise den Einbezug von Natur- als auch Sozialwissenschaften eine Einteilung in hart oder weich, so wie es für die Bezugsfächer möglich ist hier nicht greift.

Zudem unterscheidet sich der Sachunterricht nicht nur durch seine vielperspektivische Konzeption, sondern auch durch seinen ausschließlichen Grundschulbezug von allen anderen Didaktiken (Götz, Kahlert, Fölling-Albers, Hartinger, von Reeken & Wittkowske 2015). Hieraus resultiert ein verstärkter Aushandlungsprozess zwischen dem Verhältnis von und dem Einfluss der Grundschulpädagogik auf die Sachunterrichtsdidaktik. Diese Aushandlungsprozesse sind Teil eines Emanzipationsprozesses des Sachunterrichts zu einem alleinstehenden Fach mit einer eigenen Identität und einer eigenen Didaktik. Ohne diese wäre der Sachunterricht lediglich eine Addition seiner Bezugsdisziplinen oder eine Verlängerung der allgemeinen Grundschulpädagogik. In den folgenden Kapiteln werden die Abgrenzung über die Formung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin über Identitätsarbeit als auch das Kapital genauer ausdifferenziert (s. Kapitel: 3.2.2; 3.2.3).

Durch die Einrichtung von Professuren, der Gründung der GDSU und der Veröffentlichung von Positionspapieren wie den 'Perspektivrahmen Sachunterricht'

(GDSU 2002; 2013) sowie 'Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' (GDSU 2019) konnte sich die Sachunterrichtsdidaktik in den letzten Jahrzehnten weiterentwickeln und eigene Eigenschaften und Phänomene im Rahmen eines Systembildungsprozesses nach Luhmann herausbilden. Die Identitätsfrage, also das Verhältnis der Fachdidaktik des Sachunterrichts zu seinen Bezugsfächern und deren Fachdidaktiken sowie der Allgemeinenpädagogik, zu klären ist jedoch eine zentrale Frage, die bisher noch nicht abschließend beantwortet ist (Barth, Bruhn, Bürger, Edelhoff, Freund & Richter 2017; Keupp 2002; Siebach 2016). Die in dieser Arbeit angestrebte empirische Untersuchung kann dazu beitragen dieses Verhältnis genauer zu beleuchten und die Positionierung des Sachunterrichts im Fächerkanon zu bestimmen.

3.2.2 Disziplinäre Abgrenzung - Identitätsarbeit des Sachunterrichts

Das Aufeinandertreffen traditionell autonomer Einzel-Disziplinen in einer interdisziplinären oder vielperspektivischen Betrachtung fordert, sofern der Sachunterricht nicht nur eine Addition dieser sein soll, eine Interaktion und Kommunikation auf deren Grundlage sich ein neues System erst etablieren und ausbilden kann (vgl. Luhmann 1984). Diese Emanzipationsaufgabe, weg von den einzelnen Bezugsdisziplinen hin zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, welche auf ein vielperspektivisches Fach wie dem Sachunterricht zutrifft, wird mit Rückbezug auf Luhmann als doppelte Kontingenz bezeichnet (Luhmann 1984; Kärtner 2015). Die folgend dargestellten Forschungsbeiträge sind Teil dieses Emanzipationsprozesses und damit wichtige Meilensteine in der Abgrenzung der Sachunterrichtsdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Denn der Sachunterricht stand lange Zeit wegen der scheinbaren Beliebigkeit seiner Inhalte durch die vielperspektivische Konzeption und den besonderen Anspruch die Interessen der Kinder zu berücksichtigen in der Kritik (Marquard-Mau 1998).

Anknüpfend an die Etablierung der Sachunterrichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin, wird der Aufbau einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität als

akademisches Ausbildungsziel formuliert (GDSU 2019) (s. Abb: 2.1). Die Fachidentität ist als die persönliche Identifikation mit der Kultur eines Faches definiert. Die Kultur eines Faches wiederum setzt sich zusammen aus kollektiv geteilten Denk-, Arbeits- und Handlungsstrukturen, also dem Habitus, sowie den fachlichen Wissensbeständen der Disziplin (Multrus 2004; Lüders 2007; Liebau & Huber 1985). Durch immer neue Forschungsbeiträge wird das bereichsspezifische, professionelle Wissen im Sachunterricht immer weiter ausgebaut und so eine eigene Forschungskultur etabliert. Auch die Identitätsarbeit im Sinne der Habitusbildung wird durch den fortwährenden Austausch und Diskussion innerhalb der Fachgemeinschaft konkretisiert.

Die Forschungslandschaft als Teil einer fachlichen Identität und kulturellen Kapitals, spiegelt spezifische Werthaltungen und Argumentationsweisen des Fachs wieder und bearbeitet durch die spezifischen Denkweisen des Fachs fachimmanente Fragestellungen. Ein Versuch die Forschungsbeiträge aus dem Sachunterricht systematisiert darzustellen, als Beitrag zur Diskussion des Selbstverständnisses der Fachdidaktik Sachunterricht und auch die Würdigung und Stärkung sachunterrichtsdidaktischer Forschung durch die GDSU sind Teil der Identitätsbildung im Sachunterricht (Schomaker & Gläser 2014; Barth *et al.* 2017). Relevanz besitzt die Analyse der Forschungslandschaft für die Beschreibung der Fachidentität insofern, als dass diese Aufschluss darüber geben, inwiefern ein Konsens über fachgebundene Argumentationslogiken besteht (Tenorth 2012). Diese fachimmanente Logik innerhalb einer Disziplin setzt bestehende Forschung in den Kontext zum Fach selbst und ist auch maßgebend für die Ausrichtung des Forschungsfokus. Somit beeinflusst diese die Bedeutsamkeit und Anerkennung des Forschungsvorhabens sowie dessen Ergebnisse innerhalb der Disziplin maßgeblich. Einen Einfluss auf die Identitätsbildung haben dabei beispielsweise die Einrichtung des Ilse-Lichtenstein-Preises und des Faraday-Preises zur Würdigung herausragender Qualifikationsarbeiten durch die Fachgesellschaft des Sachunterrichts selbst (Schomaker & Gläser 2014). Weiterhin kann für die Sachunterrichtsdidaktik festgehalten werden, dass Forschungsbeiträge häufig angebunden werden an einzelne Perspektiven des Sachunterrichts und nicht grundsätzlich einem vielperspektivischen Charakter unterliegen. Inhaltlich beziehen sich die Beiträge am häufigsten

auf Unterrichtsmethodenforschung, Schülervorstellungen, didaktisch-methodische Diskussionen und die Lehrerweiterbildung im Fach (Barth *et al.* 2017). Insbesondere die Fülle an didaktisch-methodischen Diskussionsbeiträgen verweist auf den andauernden Weiterentwicklungsprozess der Sachunterrichtsdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin.

Ein Versuch sich an die fachliche Identität der wissenschaftlichen Disziplin Sachunterrichtsdidaktik anzunähern und diese zu beschreiben findet sich im „Handbuch Didaktik des Sachunterrichts“ (Kahlert, Fölling-Albers, Götz, Hartinger, Miller & Wittkowske 2015). Dabei steht die Abgrenzung zu den Bezugswissenschaften im Fokus. Diese wird anhand der Themenwahl im Sachunterricht verdeutlicht. So ist die Anschlussfähigkeit des Inhalts an die weiterführende Schule nicht ausschlaggebend, sondern insbesondere das Bildungsverständnis des Sachunterrichts. Dieses wurde bereits 1998 von Brunhilde Marquard-Mau als der ausschlaggebende „Unterschied zu anderen Fächern“ (Marquard-Mau 1998, 8) bezeichnet. Ziel ist es grundsätzlich die Kinder darin zu unterstützen sich Wissen anzueignen, eigenverantwortlich Handeln zu können und Situationen einschätzen und beurteilen zu lernen (Götz, Kahlert, Fölling-Albers, Hartinger, van Recken & Wittkowske 2015). Dies knüpft nicht nur an den hier angelegten Bildungsbegriff an, sondern geht auch einher mit dem formulierten Bildungsauftrag des Sachunterrichts (s. Kapitel: 2).

3.2.3 Profession - Kapital des Sachunterrichts

Der Etablierungsprozess der Sachunterrichtsdidaktik hin zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin und der Emanzipationsprozess des Sachunterrichts kann durch die Erhöhung dessen Kapital innerhalb der letzten Jahrzehnte beschrieben werden: Das Kapital im Sinne Bourdieus (1983; 2012) legitimiert und stärkt das Ansehen einer Disziplin in der Gesellschaft und auch gegenüber anderen, verwandten Disziplinen (Einsiedler 2015). Bourdieu nutze den Begriff des Kapitals ursprünglich, um eine in verschiedene Klassen aufgeteilte Gesellschaft zu beschreiben und zu analysieren. Dabei werden drei verschiedene Kapitalarten beschrieben (ökonomisch, sozial und kulturell), die die Voraussetzung der (gesellschaftlichen) Anerkennung der sozialen Klasse oder hier der wissenschaftlichen

Disziplin und der daran angegliederten Profession sind (Bourdieu 1983; 2012).

Die erworbene Anerkennung durch die drei Kapitalarten wird durch das symbolische Kapital der Gruppierung zusammengefasst.

- Das ökonomische Kapital bezieht sich auf den Besitz in Form von Geldwerten einer Gruppe. Für eine wissenschaftliche Disziplin würden hier Forschungsgelder, die Ausstattung von Professuren oder auch der Reichtum der Fachgesellschaft das ökonomische Kapital der Sachunterrichtsdidaktik beeinflussen (Bourdieu 1983).
- Das soziale Kapital beschreibt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und das darin enthaltene soziale Netzwerk zur Förderung der eigenen Mitglieder, welche im Sachunterricht z.B. durch die GDSU gebildet wird (Bourdieu 1983).
- Insbesondere das kulturelle Kapital ist im Bezug auf die Etablierung bildungswissenschaftlicher Professionen ein maßgeblicher Faktor. Das kulturelle Kapital manifestiert sich in der Bildung innerhalb einer Klasse und vergrößert sich mit steigendem Besitz kultureller Güter und der Belegung entsprechender Positionen innerhalb der Gesellschaft (Bourdieu 1983).

Auf den Professionsbegriff angewendet bedeutet dies, dass mit steigender Anzahl an Professuren und VertreterInnen einer Disziplin mit entsprechender Ausbildung, Ausstattung und Vernetzung untereinander das Kapital einer Disziplin steigt. Die daran angegliederte Profession steigert ebenso ihr symbolisches Kapital und kann sich darüber letztendlich legitimieren, sowie ihre Position festigen und ausbauen. Das (kulturelle) Kapital einer Disziplin z.B. in Form einer erworbenen Bildung sind Teil inkorporierter Strukturen, also des Habitus. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der „Person“ zum Habitus geworden ist“ (Bourdieu 1983). Insbesondere im Bezug auf den Sachunterricht zeigt sich in den letzten Jahrzehnten eine starke Entwicklung des symbolischen Kapitals, durch die Vergrößerung der Gemeinschaft und Anerkennung durch die Arbeit der GDSU. Beispielsweise wäre hier die Anzahl der Professuren für den Sachunterricht zu nennen, die sich im letzten Jahrzehnt verdoppelt hat (Blaseio 2020). So steigt gleichsam das durch eine Institutionalisierung das kulturelle Ka-

pital beispielsweise über vermehrte Forschungsbeiträge aus der Disziplin heraus und eine erhöhte Anzahl an Bildungstiteln. Ebenso steigt die daran gekoppelte Bereitstellung von Geldern zu Forschungs- und Ausbildungszwecken und somit auch das ökonomische Kapital. Auch ist der Einfluss des Perspektivrahmens auf die Gestaltung von Lehrplänen und Curricular zu nennen. Diese und viele andere Errungenschaften leisten einen Beitrag zur Vermehrung des symbolischen Kapitals und festigen in der Folge den Stand des Sachunterrichts und seiner Didaktik.

Innerhalb des sachunterrichtsdidaktischen Diskurses ist die Frage jedoch, was die wissenschaftliche Disziplin Sachunterrichtsdidaktik kennzeichnet bis heute noch nicht abschließend beantwortet (Tänzer & Schomaker 2018). Eine grobe Rahmung geben Tänzer und Schomaker (2018), die sich auf das Forschungshandeln von SachunterrichtsdidaktikerInnen beziehen: Dieses zielt vor allem auf den Umgang mit Kindern, den Phänomenen kindlicher Umwelt und wie die Kinder im Sachunterricht beim Umgang mit diesen unterstützt werden können ab. Auch Untersuchungen der Forschungslandschaft der Sachunterrichtsdidaktik geben weiteren Aufschluss. Im Folgenden werden daher bereits bestehende Erkenntnisse zur Identität der Sachunterrichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin und Profession dargestellt. Ziel ist es ein Überblick über bisherige Arbeiten und Entwicklungen innerhalb der Disziplin darzustellen. Denn insbesondere das Forschungshandeln leistet einen Beitrag zur Identitätsbildung im Sinne des Aufbaus eines facheigenen Wissens und der Etablierung einer eigenen Forschungskultur im Sinne des Kapitals. Dieses formt und reproduziert die Fachidentität, die in dieser Arbeit untersucht wird.

Aufgrund der Fülle an Forschungsergebnissen können diese im Folgenden nicht alle dargestellt werden. Daher wurde sich darauf konzentriert die Entwicklung der disziplinbezogenen Professionsforschung darzustellen darzulegen.

3.3 Professionsforschung im Sachunterricht

Die akademische Lehramtsausbildung wird durch die Identität der wissenschaftlichen Disziplin geprägt. Somit wird auch die Unterrichtspraxis und damit das pro-

fessionelle Handeln von Lehrkräften durch diese beeinflusst (Lauterbach 2002). Dabei werden unter den Begriffen Professionalität und Professionalisierung Forschungen zur Sachunterrichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin als auch Forschungen zum professionellen Handeln von Lehrkräften zusammen gefasst (u.a. Franz, Giest, Hartinger, Heinrich-Döngers & Reinhoffer 2018). Dabei sind jedoch das professionelle Lehrerhandeln und die Identität innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin nicht ganz identisch und daher voneinander abzugrenzen (Stichweh 1994).

Die Professionsforschung als Teilgebiet sachunterrichtsdidaktischer Forschung orientiert sich häufig am kompetenzorientierten Professionsansatz nach Baumert und Kunter (2011). Dieser entspricht grundlagentheoretisch wenig dem Zugang zur Disziplin über die fachliche Identität, ist jedoch aufgrund verschiedener Annahmen zur Heterogenität dieser legitim. Denn durch den Diskurs zur Profession von Lehrkräften und der empirischen Analyse von sachunterrichtsdidaktischer Unterrichtspraxis kann erst eine fachliche Identität erarbeitet werden. Daher gelten für diese Arbeit unter anderem die Erkenntnisse aus der bisherigen Professionsforschung des Sachunterrichts als grundlegende Beiträge zur Identitätsfindung.

Publikationen und Forschungsverhalten haben sich seit der Einrichtung erster Sachunterrichtsprofessuren stark gewandelt. Waren vor der Einrichtung dieser Professuren wenige empirische Forschungsergebnisse zum Sachunterricht verfügbar, konnten diese seitdem stark ausgebaut werden (Einsiedler 1997). Wurde 1997 noch auf GDSU-Tagung eine Bestandsaufnahme der Forschungsarbeiten und die Legitimität dieser diskutiert, hat sich bis heute eine fachimmanente Forschungskultur im Sachunterricht entwickelt. Bereits 2002 formuliert Roland Lauterbach die Relevanz solcher sachunterrichtsdidaktischer Forschung: „Die Ausbildung der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer an Universitäten bleibt ohne die Entwicklung eigenständiger empirischer Forschung gefährdet. Lehre und Forschung sind aus historischen und systematischen Gründen aufeinander angewiesen.“ (ebd. S.10). Im Fokus dieser Ausführung lag auch die Klärung des Verhältnisses von Forschung und der Lehramtsausbildung.

Einsiedler unterteilt 1997 die empirische sachunterrichtsdidaktische Forschung drei Hauptkategorien: (i) Methoden der Veranschaulichung, Visualisierung und

Repräsentationsmodi; (ii) die Forschung zu Schülervorstellungen sowie (iii) Lehrstoff- und Lehrplananalysen. Zudem beschreibt er einen weiteren Bereich, indem es um die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Fragen des Sachunterrichts geht (Einsiedler 1997). Ebenfalls im Rahmen der GDSU-Tagung wurde eine zusammenfassende Darstellung der sachunterrichtsdidaktischen Forschungsarbeiten durch ein ‘Systematik Review‘ im Jahr 2017 erstellt. Hier wurden ebenfalls die Bereiche der Unterrichtsmethodenforschung und die Forschung zu Schülervorstellungen als Hauptkategorien sachunterrichtlicher Forschungsbeiträge identifiziert (Barth *et al.* 2017). Ebenso sind theoretisch konzeptionelle Beiträge immer noch Teil sachunterrichtsdidaktischen Forschungshandelns. Lediglich der Kernbereich der Lehrplananalysen hat an Relevanz stark abgenommen. Stattdessen steht der Bereich der Lehrerinnenbildung mittlerweile im Fokus der Forschung.

Der Einblick in die großen Kategorien der empirische Forschung im Sachunterricht, die 1997 wie auch 2017 beschrieben wurden, gibt die Möglichkeit die bisherigen Entwicklungen der Sachunterrichtsdidaktik als forschende Disziplin sichtbar zu machen. Die folgende Darstellung soll lediglich eine für diese Arbeit relevante Übersicht bieten und ist daher keinesfalls vollständig. Anhand der Skizzierung empirischer Arbeiten und Entwicklungen innerhalb der von Einsiedler (1997) und Barth *et al.* (2017) beschriebenen Kategorien kann die Kapitalentwicklung des Sachunterrichts der letzten 20 Jahre veranschaulicht werden.

3.3.1 Überblick empirischer Arbeiten

Gesicherte empirische Erkenntnisse verschaffen der Sachunterrichtsdidaktik nicht nur für den Unterricht an sich, sondern auch für die sachunterrichtsdidaktische Ausbildung an Hochschule wichtige Erkenntnisse. Sie leisten damit einen großen Beitrag zur Entwicklung der Fach- und Forschungskultur und zur Emanzipation von den Bezugswissenschaften als auch der Grundschulpädagogik.

Zu einer kurzen Übersicht über empirische Forschungsarbeiten im Sachunterricht wird sich an den durch Einsiedler (1997) und durch Barth *et al.* (2017) formulierten großen Forschungskategorien zur Unterrichtsforschung, Schülervorstel-

lungen und zur Lehrerbildung bzw. Lehrstoff- und Lehrplananalysen orientiert. Dabei wurden ebenso qualitative wie quantitative Forschungsarbeiten berücksichtigt.

Es erfolgt zu einem besseren Verständnis die forschungslogische Einordnung des COACTIV-Modelle nach Baumert und Kunter (s. Abb: 3.2).

EXKURS: Modell nach Baumert und Kunter

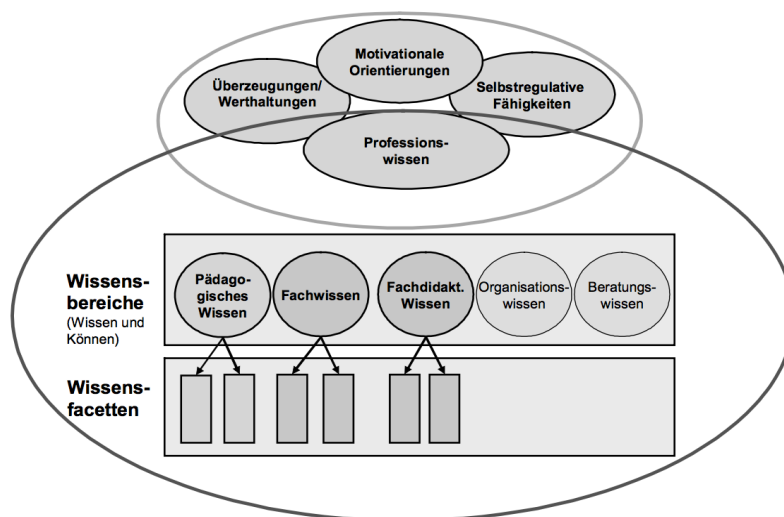


Abbildung 3.2: Darstellung des COACTIV-Modells (entnommen aus Baumert & Kunter 2006, 482)

Der kompetenzorientierte Ansatz des Modells bildet die professionelle Kompetenz von Lehrkräften ab, ausgehend von der Prämisse, dass Wissen und Können den Kern der Professionalität von Lehrkräften ausmacht (Baumer & Kunter 2011). Für das Fach Mathematik wurde das COACTIV-Modell nach Baumert und Kunter (2006) empirisch ausgearbeitet. Die Konzeption des COACTIV-Modells bezieht sich auf empirische Befunde aus der Praxis, d.h. aus der Evaluation erfolgreicher Lehrkräfte und folgt damit dem so genannten Expertenparadigma. Neben Aspekten wie 'Überzeugungen und Werthaltungen', 'Motivationale Orientierungen' und 'Selbstregulation', liegt der Fokus professioneller Kompetenz auf dem

Aspekt des 'Professionellen Wissens' (s. Abb.: 3.2). Das professionelle Wissen gliedert sich in Anlehnung an Shulman (1986; 1987) in fachdidaktisches Wissen, Fachwissen und allgemeinpädagogisches Wissen sowie auf die weniger dominanten Bereiche des Organisations- und Beratungswissens.

Baumert und Kunter (2011) beschreiben das professionelle Wissen als domänenspezifisch, also für jedes Fach individuell. Des Weiteren ist das professionelle Wissen einer Lehrkraft ausbildungsabhängig (König *et. al* 2018; Riese & Reinhold 2012; Schmidt 2014; Baumert & Kunter 2011), also über das Fach hinaus abhängig von individuellen und situativen Besonderheiten (Götz *et. al* 2015), die nicht nur individuell-fachlich, sondern individuell-personenbezogen sein können.

Unterrichtsforschung

Die Unterrichtsforschung macht heute einen großen Anteil (27,2 %) der sachunterrichtsdidaktischen Forschung aus (Barth *et al.* 2017). Einsiedler kritisiert noch 1997 die publizierten aber nicht ausreichend durch Forschung belegten Erkenntnisse zum „Unterrichtslehren“ (ebd. S.18). Dies hat sich mittlerweile stark geändert. Zu nennen wären hier die Kooperation mit großen Forschungsinstituten wie dem IPN (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik) oder auch Forschungsarbeiten, die sich am COACTIV-Modell (Baumert & Kunter 2006; 2011) orientieren und das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften analysieren.

Das fachdidaktische Wissen von Sachunterrichtslehrkräften steht in verschiedenen Studien aus dem Sachunterricht im Fokus. Sie konzentrieren sich in der Regel auf das fachdidaktische Wissen zu einem bestimmten Lehr- und Lerngegenstand. Beispielsweise wären hier die PLUS-Studie, die Dissertationen von Maike Schmidt (2014) und Kim Lange (Lange, Kleickmann, Tröbst & Möller 2012) zu nennen.

In den Untersuchungen konnte beispielsweise gezeigt werden, dass das professionelle Wissen einer Lehrkraft sich positiv auf die Motivation und auch auf den Wis-

senserwerb der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Lange 2015). Im Sachunterricht gelingt dies vor allem durch die Einbindung der Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Lernprozessen. Des Weiteren gelingt auch eine unterstützende Strukturierung der Inhalte besser. Zudem wirkt sich das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften auf den fachbezogenen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aus. Es konnte ebenso gezeigt werden, dass das Fachwissen eine Grundvoraussetzung für den effektiven Einsatz des fachdidaktischen Wissens bildet (Lange *et al.* 2012). Meike Schmidt konnte des Weiteren zeigen, dass professionelles Wissen im Studium erworben wird und nicht mit der Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte zusammenhängt (Schmidt 2014). Neben vorwiegend in der naturwissenschaftlichen Perspektive verorteten Arbeiten gibt es mittlerweile ebenso Studien, die sich auf andere Perspektiven des Sachunterrichts fokussieren (z.B. die historische Perspektive, vgl. Hartmann 2019) oder auch übergreifende Aspekte wie Inklusion mit aufgreifen (z.B. Mester & Blumberg 2017). Alle diese Arbeiten beziehen sich in ihren Analysen auf das COACTIV-Modell mit Fokus auf das Professionswissen einer Lehrkraft und folgen somit Expertenparadigma. Ein weiteres Merkmal dieser Arbeiten ist, dass sie sich insbesondere auf einen Aspekt des Sachunterrichts, also ein spezifisches Themenfeld beziehen.

Wie anhand dieser exemplarisch ausgewählten Studien gezeigt werden kann haben sich noch anfänglich bestehende Kritikpunkte einer unzureichenden wissenschaftlichen Begleitung langfristig nicht bewahrheitet. Die Forschungsarbeiten binden zudem an ein disziplinübergreifend akzeptiertes Modell professionellen Handelns an.

Forschungen zu Schülervorstellungen

Bereits 1997 würdigt Wolfgang Einsiedler die Forschungen zu Schülervorstellungen im Sachunterricht. Insbesondere hebt er hier Kornelia Möller vor, die insbesondere in diesem Forschungsfeld tätig war. Dazu stellt er gleichzeitig die mangelnde Forschungslage zu Schülervorstellungen aus dem soziokulturellen Bereich zu den Forschungen Kornelia Möllers in Opposition. Die damalige Ausgangslage beruht darauf, dass im naturwissenschaftlichen Bereich die Erforschung von

Schülervorstellungen eine längere Tradition besitzt (Adamina, Kübler, Kalcsics, Bietenhard & Engeli 2018). Aufgrund der Relevanz von Schülervorstellungen für den Sachunterricht (ebd.) wurden in der neueren Zeit die Untersuchungen nicht nur auf den naturwissenschaftlichen sondern auch auf den sozialwissenschaftlich-geographischen Bereich ausgeweitet. So bezieht sich mittlerweile ein Großteil der sozialwissenschaftlichen Forschung auf den Bereich der Schülervorstellungen und hat damit prozentual den Anteil der naturwissenschaftlichen Forschung zu Schülervorstellungen überholt (Barth *et al.* 2017).

Mittlerweile gibt es viele gesicherte Erkenntnisse zu Schülervorstellungen nicht nur aus dem Bereich der Naturwissenschaften wie zum Beispiel wie zum Beispiel die Vorstellung der Schüler zu Vorgängen wie dem Schwimmen und Sinken von Gegenständen oder dem Themenkomplex ‘Brücken‘ (Schroeder 2018) sondern auch Untersuchungen zu Vorstellung zur DDR (Peuke 2017), zum Holocaust (Becher 2009), ökonomischen Präkonzepten (Kopp & Arndt 2015), zu Schülervorstellungen zur Erde (Sommer 2002) oder zum politischen Wissen von Kindern (Becher & Gläser 2019; van Deth, Abendschön, Rathke, Vollmar 2007), um an dieser Stelle einige exemplarisch zu nennen. Die Forschungen zu Schülervorstellungen sind in der gesamten Disziplin anerkannt und verbreitet. Auch der hierzu erschienene Sammelband „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ verweist auf eine dauerhafte Etablierung im Sachunterricht (Adamina *et al.* 2018). Damit unterscheidet sich der Sachunterricht von einem Teil seiner Bezugsdidaktiken und verweist auf einen teilweisen Emanzipationsprozess hin zu einer eigenständigen sachunterrichtsdidaktischen Forschungslandschaft.

Forschungen zu Lehrstoff- und Lehrplananalysen - Lehrerbildung

Der Forschungsbereich Lehrstoff- und Lehrplananalysen hat sich im Laufe der Zeit hin zur Lehrerbildung gewandelt. Denn mit der Veröffentlichung des Perspektivrahmens (2002) wurde ein die Umgestaltung länderspezifischer Lehrpläne angestoßen. Somit sind die größten Veränderungen dort bereits vollbracht. Eine

Konsequenz aus dem bestehenden, erarbeiteten Forschungsverständnis und der erwirkten Überarbeitung der Kernlehrpläne ist, dass ein neues Feld, die LehrerInnenbildung, in den Vordergrund sachunterrichtsdidaktischer Forschungen rückt. Dies ist eine Konsequenz aus dem erarbeiteten Forschungsverständnis, da nun die Fragen zu Wechselwirkungen zwischen Hochschullehre und Forschung bearbeitet werden können. Neueste Veröffentlichungen wie der bereits beschriebene, Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' (2019) schaffen in Anlehnung daran auch hier neue Mindeststandards und üben Einfluss auf die Gestaltung der LehrerInnenbildung aus. Der Anteil der Lehrplananalysen hingegen hat sich auf nur wenige reduziert (2 %).

Neben empirischen Untersuchungen haben auch theoretisch-konzeptionelle Forschungsarbeiten im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs einen festen Platz (Rauterberg 2007; Barth *et al.* 2017). Diese sind oftmals theoretischer und nicht zwangsläufig empirisch begleitet. Wichtig wäre es daher die konzeptionellen Einflüsse und Gegebenheiten nicht nur theoretisch zu bearbeiten, sondern eine empirische Bestandsaufnahme als Beitrag zum theoretisch-konzeptionellen Diskurs des Sachunterrichts anzustreben. Schon 2003 wird durch Gerold Scholz die Beseitigung von Beliebigkeit zugunsten einer Theorie gefordert. Dabei ist die Beseitigung von Beliebigkeit und eine Theorie als Ersatz sind nicht gleichzusetzen mit einem Konsens in der Fachgemeinschaft (Scholz 2003), der bis heute nicht erreicht ist. In dieser Forschungslücke verortet sich die vorliegende Arbeit, welche durch die Erhebung und Analyse empirischer Daten einen Beitrag zum theoretisch-konzeptionellen Diskurs leistet. Dazu ist jedoch ein veränderter Blick auf Professionalität nötig, weswegen sich nicht auf die im Sachunterricht verbreitete Professionsforschung aus der Tradition des COACTIV-Modells bezogen wird. Neben dem COAKTIV-Modell bestehen weitere Professionstheorien. Allen gemein ist, dass aufgrund der theoretischen Verortung nur bestimmte Facetten von Professionalität erforscht und beschrieben werden können. Die Kritik am COAKTIV-Modell wird im folgenden Kapitel erläutert und anschließend die hier verwendete praxeologische Herangehensweise zur Erhebung und Analyse dargestellt.

3.3.2 Eingeschränkte Reichweite des COACTIV-Modells

Professionelles Wissen ist Grundlage professionellen Handelns (Baumert & Kunter 2011). Auf dieser Basisannahme beruht die Modellierung des COACTIV-Modells, der forschungslgisch viele Arbeiten aus dem Sachunterricht angeschlossen sind - wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt. Innerhalb dieses Professionsmodells steht das professionelle Wissen einer Lehrkraft im Mittelpunkt. Der Fokus liegt hier auf einer funktionalistischen Bestimmung und Beschreibung von Unterricht (Leonhard 2018). Es wird davon ausgegangen, dass das Wissen einer Lehrkraft maßgeblich in den Bereichen des fachlichen, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Wissens die Qualität von Unterricht beeinflusst.

Der hier angewendete Wissensbegriff bezieht sich auf empirisch gesicherte explizierbare Wissensanteile, die im Unterricht erhoben und gemessen werden können und die in der Lehramtsausbildung explizit dargelegt werden können. Dies knüpft grundagentheoretisch an Shulman (1983) und den im angloamerikanischen Raum geführten Diskurs zu den 'core practices' oder zu deutsch auch als Kernpraktiken übersetzten Zugang zu professionellem Handeln von Lehrkräften an. Mit der Zielsetzung wirkungsvolle Praktiken guten Unterrichts zu identifizieren wird das Handeln der Lehrkräfte vor einem normativen Erwartungshorizont analysiert und bewertet. So sind auch die Bereiche der Überzeugungen und Werthaltungen, die auf implizites Handlungswissen verweisen, in der Professionalisierungsdebatte mit Bezug auf das COACTIV-Modell eher randständig im Modell bearbeitet. Dem entgegen steht ein praxeologischer Zugang zur Analyse von professionellem Lehrerhandeln, der einen eher deskriptiven Ansatz verfolgt und einem veränderten Wissensbegriff zugrunde liegt. Dieser definiert Wissen als das Vermögen, die implizite Regelmäßigkeit sozialer Praxen zu erkennen und umzusetzen (vgl. Wittgenstein 1953). Denn aus praxistheoretischer Sicht wird davon ausgegangen, dass der Mensch als handelndes Wesen kein ausschließlich rational Handelndes ist, sondern vielmehr ein Akteur, der ausgehend von empraktischen Wissensbeständen, auf die nicht reflexiv zurückgegriffen werden kann, intuitiv handelt. Dies hat zur Folge dass nicht nur explizite, praxisenthobene Wissensbestände wie diejenigen die durch das COAKTIV-Modell untersucht werden, einen großen Einfluss auf

das Lehrerhandeln haben, sondern ebenfalls sozialisationsabhängige, vorreflexive und damit unbewusste Wissensbestände stark handlungsleitend wirken. Diese bedingen automatisch ablaufende Handlungsformen, die sich nicht nur innerhalb verschiedener Kulturen sondern auch innerhalb verschiedener Berufspraxen unterscheiden können. Ausgehend von einer praxistheoretischen Grundlage wird somit die Reichweite eines ausschließlich wissens- und kompetenzorientierten Professionsansatzes, wie dem COACTIV-Modell, relativiert (Leonhard 2018). Denn die im COACTIV-Modell fokussierten expliziten Wissensstrukturen beinhalten zwar wichtige Bestandteile und Informationen wie Unterricht laufen soll, doch der Umgang mit diesen wird durch implizite Wissensstrukturen und Werthaltungen gesteuert, die sich nicht nur auf Überzeugungen und Werthaltungen nach dem dem COACTIV-Modell reduzieren lassen. Somit sollte für die Professionsforschung nicht nur das Expertenwissen erfolgreicher Lehrkräfte in den Blick genommen werden, sondern auch die impliziten Wissensstrukturen und Praktiken, die hinter einer erfolgreichen Lehrkraft stehen, in den Fokus der Analysen rücken. Dieser Zugang zu professionellem Handeln wird durch das COACTIV-Modell nicht ausreichend betrachtet, ist jedoch genauso grundlegend wie das professionelle Wissen einer Lehrkraft und damit grundlegend handlungsrelevant.

Im Folgenden wird der praxistheoretische Zugang erläutert. Dieser ist für das angestrebte Forschungsvorhaben grundlegend als auch für die hier verwendete Auswertungsmethode die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (u.a. 2014a).

3.4 Zusammenfassung - Profession und Professionsverständnis

Zu einer besseren Übersichtlichkeit werden im Folgenden die Kernaussagen dieses Kapitels in einzelnen kurzen Statements zusammengefasst.

- Der Professionsanspruch des Lehrberufs begründet sich durch den ganzheitlichen Zugriff der Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler. Durch den biographischen Folgereichtum dieses Zugriffs ergibt sich eine Professionalität.

sierungsbedürftigkeit des Lehrberufs.

- Forderungen der Anerkennung der Sachunterrichtsdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin und dem Sachunterricht als eigenständiges Unterrichtsfach.
- Der Sachunterricht steht in einem andauernden Emanzipationsprozess von seinen Bezugswissenschaften und der Grundschulpädagogik.
- Doppelte Kontingenz: Interdisziplinärer Aufbau erschwert die Disziplinbildung durch vermehrte Anzahl an Ungewissheitsdimensionen, die zur Emanzipation von den Bezugswissenschaften bearbeitet werden müssen.
- Die Sachunterrichtsdidaktik kann durch den Ausbau eines symbolischen Kapitals, durch die Vermehrung seines kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals als wissenschaftliche Disziplin anerkannt werden.
- Eine eigene Fachidentität wurde durch den Austausch in der Fachgemeinschaft und durch fachbezogene Forschungsarbeiten, sowie einen theoretisch-konzeptionellen Diskurs seit der Gründung der GDSU vorangetrieben.
- Die traditionelle Professionsforschung im Sachunterricht folgt in der Forschungstradition einem kompetenzorientierten Professionsverständnis, wie dem COACTIV-Modell nach Baumert und Kunter (2011).
- Das COACTIV-Modell bezieht sich vor allem auf explizierbares Expertenwissen und berücksichtigt keine impliziten Wissensbestände, die i.d.R. handlungsleitend wirken und darüber hinaus Teil der Fachidentität sind.
- Durch die Anwendung eines praxistheoretischen Zugangs gelingt die Analyse von impliziten Denk-, Arbeits- und Handlungsstrukturen, die maßgeblich das professionelle Handeln von Lehrkräften beeinflussen.

4 Praxeologischer Zugang zu Professionalität

„Practice has a logic which is not that of the logician.“

– Pierre Bourdieu –

Praxeologie oder auch Praxistheorie bezeichnet eine Reihung grundlagentheoretischer Annahmen, an die Ralf Bohnsack einerseits die Entwicklung der Dokumentarischen Methode angliedert und andererseits ein veränderter Blick auf Praktiken und Wissen von Personen und Personengruppen gelingen kann (Bohnsack 2017; Schäfer 2016). Im Folgenden werden diese Annahmen ausgearbeitet und als Professionsansatz für die weitere Arbeit fruchtbar gemacht. „Im Gegensatz zu der in der deutschsprachigen Pädagogik traditionell lange Zeit durchdrungenen Ansicht, das Soziale entspringt mentalen Prozessen, verknüpfen Praxistheorien diese logisch mit sozialen Praktiken.“ (Rosenberger 2018, 67). „Grundsätzlich lässt sich jeder Ansatz als Praxistheorie begreifen, in dem ‚Praktiken‘ die fundamentale theoretische Kategorie oder den Ausgangspunkt einer empirischen Analyse bilden“ (Schäfer 2013, 18).

4.1 Begriffsabgrenzung - Praxistheorie/ Praxeologie

Innerhalb der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) wird davon ausgegangen, dass Menschen als Akteure in sozialen Handlungen keine grundsätzlich

rational handelnden Akteure sind, sondern auf Grundlage impliziter Wissensbestände intuitiv handeln (Schäfer 2016; Leonhart 2018). Diese Annahme stützt sich vor allem auf Bourdieu (1972; 1980), der von der Inkorporiertheit von Wissensbeständen ausgeht. Dies bezieht sich auf die Erkenntnis Bourdieus, dass bestimmte Verhaltensmuster auf kollektive Gewohnheiten verweisen, die innerhalb eines spezifischen Milieus oder einer Organisation anerzogen werden. Solche Verhaltensmuster sind mehr als eine Nachahmung gruppencharakteristischer Verhaltensweisen, sie sind ansozialisiert (Jurt 2010). Daran angegliedert entwirft sich das Konzept des Habitus.

Der Habitus kann definiert werden als eine „inkorporierte soziale Struktur, [...] die in Schemata des Denkens, der Wahrnehmung und des Handelns an der Hervorbringung von Praxis maßgeblich beteiligt ist“ (Kramer, Idel & Schierz 2018, 8). „Das in Gestalt des Habitus einverlebte Orientierungswissen, das von Körper-routinen über Geschmackspräferenzen jedweder Art [...] bis zu Weltbildern reicht, trägt den Index der sozialen Verhältnisse, in denen es erworben wurde und auf die es eine Antwort darstellt“ (Meuser 2013, 224-225). In der Folge ist also abzuleiten, dass ansozialisierte Verhaltensmuster die soziale Praxis formen. Soziale Praxis entsteht demnach nicht nur aus rationalen Überlegungen, sondern beruht auf geeigneten Verhaltensmustern und Routinen. Als kleinste Einheit einer routinierten sozialen Praxis werden Einzelpraxen angenommen (Reckwitz 2003). Eine Mehrzahl an miteinander wechselwirkenden Praktiken bildet letztendlich eine Praxis oder Teilpraxis (Leonhard 2018).

Praktiken sind in einem praxistheoretischen Kontext als eine theoretische Kategorie zur Beschreibung von Handlungen zu betrachten. Diese sind niemals unabhängig vom sozialen Handlungsfeld in dem sie erscheinen, sondern Praktiken sind als Zusammenhang von Struktur der Handlung und als Handlung selbst zu betrachten. Ein soziale Praktik ist ein routiniertes, körperliches oder sprachliches Aktivitätsmuster, welches unabhängig von einer bestimmten Zeit oder einem bestimmten Ort immer wieder neu reproduziert werden kann (Reckwitz 2004; Herzmann & König 2016). Diese Aktivitätsmuster unterliegen keiner Zweck- oder Wertrationalität, sondern folgen normativen Erwartungen der sozialen Gruppe

(Giddens 1979). Des Weiteren charakterisiert sich eine Praktik, als ein Handlungsmuster nicht durch punktuelle Einzelaktivitäten (Reckwitz 2008).

Praktiken ermöglichen eine bestimmte Art und Weise, also einen 'modus operandi', des Handelns und strukturieren diese Handlung gleichermaßen (Schäfer 2016). D.h. sie sind nicht personenspezifisch, sondern existieren in einer sozialen Gruppe auch „um uns herum und historisch vor uns“ (Schäfer 2016, 12). Praktiken sind somit Grundvoraussetzung, um einerseits die Handlungen anderer nachvollziehen zu können, andererseits erlauben sie einen *regelkonformen* Umgang mit unserer Umwelt, also sorgen für eine angepasste Handlung und Wahrnehmung der Akteure (Kramer & Pallesen 2019a). Soziale Praktiken können sich auf ganze Kulturkreise, z.B. die Art und Weise der Begrüßung, beziehen oder aber auch auf kleinere zusammenhängende soziale Gruppen. Durch einzelne Akteure können Praktiken zwar nicht beliebig umdefiniert, aber durch einen andauernden Diskurs über einen längeren Zeitraum modifiziert werden (Schäfer 2016). Praktiken sind somit generierte kulturelle Produkte, die den Habitus einer sozialen Gruppe formen (Kramer & Pallesen 2019a)

Die durch einen spezifischen Habitus geformte schulische Teil-Praxis lässt sich für den Beruf der Lehrkraft oder als professionellen Vertreter des Fachs in jedweder Art, als professionellen (Lehrer-)habitus beziffern, der maßgeblich die Umsetzung einer spezifischen Berufspraxis beeinflusst (Helsper 2018b). Im Folgenden wird daher genauer auf die Konzeption des Habitus eingegangen. Theoretisch wurzelt das Habituskonzept, wie es hier verwendet wird, in den Ausführungen und Annahmen Pierre Bourdieus. Auf diese wird als Grundlage eingegangen und im Anschluss das Verständnis eines professionellen Lehrerhabitus und dessen Zusammenhang mit der Professionalität von Lehrkräften dargestellt. Weiterhin werden die Auswirkungen auf das professionelle Handeln von Lehrkräften bedacht und das Konzept auf den Sachunterricht bezogen. Insbesondere die Herleitung und Darstellung von Annahmen zu einem sachunterrichtlichen professionellen Habitus sind relevant für die weitere Arbeit, da sich die Analyse genau auf diese professionellen Habitusstrukturen für den Sachunterricht konzentriert.

4.2 Habituskonzept nach Bourdieu

Wie bereits dargestellt, ist der Habitus eine inkorporierte soziale Struktur, die das Handeln einer Person maßgeblich beeinflusst. Er beschreibt nicht nur einen temporären Zustand, sondern bezieht sich auf die dauerhafte Strukturierung sozialen Handelns (Bourdieu 1970). Dabei handelt es sich nicht um naturgegebene Handlungsmuster oder die Nachahmung sozialer Handlungspraxis, sondern um erworbene Dispositionen. Somit ist Handeln in einem sozialen und/ oder institutionellen Rahmen mehr als nur eine Umsetzung bekannter Regeln und Normen. Diese Erkenntnis Bourdieus widersprach der bis dato gültigen Annahme, dass die soziale Rolle, in der sich einer Person bewegt und handelt, ausschließlich als bewusster Entscheidungsprozess begriffen werden kann, der sich über kognitive Wissensvermittlung vollzieht (Müller-Roselius 2007; Bourdieu 1980/1997). Durch die Annahme, dass soziale Handlungen vor allem inkorporierten Wissensbeständen unterliegen initiierte Bourdieu ein Umdenken innerhalb der Sozialwissenschaften. Auf Grundlage dieses neueren Paradigmas fußt auch die sich hier anschließende Arbeit und steht damit grundlagentheoretisch und auch forschungspraktisch im direkten Kontrast zum COAKTIV-Modell.

Ursprünglich bezog sich Bourdieu in seinen Beschreibungen, in Anlehnung an Marcel Mauss (1872-1950) ausschließlich auf Körperhaltung und Bewegungen. So galt auch hier die Annahme, dass Bewegungen und Körperhaltungen, wie zum Beispiel der Gang einer Person, auf kollektive Gewohnheiten verweist. Des Weiteren kann mittlerweile empirisch bewiesen werden, dass diese spezifischen Gewohnheiten in verschiedenen Milieus variieren. Bewegungen, wie der Gang eines Menschen, sind somit nicht naturgegeben sondern kulturiert und angeeignet. Unter Einfluss von Erwin Panofsky (1892-1968) übernahm er dessen Begriff des Habitus und formte daraus seine eigene Idee des hier elaborierten Habituskonzepts (Jurt 2010). So sind Dispositionen und kulturelle Anpassungen nicht nur in Bewegungen und Körperhaltung zu identifizieren, sondern ebenso geben Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen Auskunft über kollektive Gewohnheiten einer Gruppe oder eines Milieus (Jurt 2010; Bourdieu 1970).

Die Habituskonfiguration ist individuell und von vielen Einflussfaktoren abhängig. Bohnsack (2017) beschreibt daher den Habitus als mehrdimensionales Konstrukt, welches beispielsweise von historischen und kulturellen Erfahrungsräumen beeinflusst wird. In erster Instanz entwickeln wir bereits durch die Sozialisation innerhalb der Familie einen so genannten primären Habitus (Jurt 2010). Dieser kann zwar modifiziert, aber nicht gänzlich verdrängt oder ersetzt werden (Sonderregger 2008). So entsteht mit dem Eintritt in die Schule ein sekundärer Habitus, der es dem Schüler ermöglicht sich in diesem neuen Feld angemessen zu verhalten. Diese Anpassungsleistung ist eine Konsequenz daraus, dass das Feld den Habitus strukturiert und dieser somit „das Produkt der Verinnerlichung der Inkorporation der immanenten Notwendigkeit dieses Feldes“ (Bourdieu & Wacquant 1996; 102) darstellt. Die Anpassungsleistung enthält dabei den unbewussten Erwerb von Dispositionen, die die Grundvoraussetzung bilden sich im Feld angemessen zu verhalten. Dies bedeutet ebenso, dass erforderliche Dispositionen, die ein Feld voraussetzt nicht spontan vorhanden sind (Jurt 2010). Verdrängt wird, durch die Anpassung an ein Feld, der Habitus der sozialen Herkunft nicht. Nachdruck verleihen dieser Annahme unter anderem die Forschungsergebnisse von Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer (2019). So wirkt sich die soziale Herkunft beispielsweise auf die Wahl des Lehramts angehender Lehrkräfte aus. Als Faustregel gilt: „Je gesellschaftlich höher angesehen die Schulform ist, desto höher die soziale Herkunftsgruppe von Lehrerinnen und Lehrern“ (ebd, S.31).

So entwickeln auch Lehrkräfte einen feldspezifischen Habitus, der zum einen für den Berufsstand im Allgemeinen analysiert werden kann, aber auch zwischen den einzelnen Fachrichtungen im Lehramt variiert. So können Unterschiede zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen ausgemacht werden. Ebenso ist anzunehmen, dass aufgrund unterschiedlicher Fachkulturen sich ebenso Fachlehrkräfte in ihrem Habitus unterscheiden. Der Habitus hat als handlungsleitende Struktur einen großen Einfluss auf das professionelle Handeln einer Lehrkraft. Die habituellen Strukturen, die Lehrkräfte während ihrer Ausbildung erwerben sind maßgeblich für die spätere Unterrichtsgestaltung, Umsetzung professionellen Wissens und die fachspezifische Umsetzung von Unterricht (Kramer & Pallesen 2019b). Als Voraussetzung für ein fachspezifisches professionelles Unterrichtshandeln wird

daher im Folgenden der Lehrerhabitus genauer spezifiziert.

4.2.1 (Lehrer-)Habitus und Professionalität

Im Folgenden wird der professionelle Habitus als Grundvoraussetzung für professionelles Lehrerhandeln genauer ausgearbeitet. Doch zunächst erfolgt eine Einordnung des Habitus in den Sozialraum Schule. Der Habitus benötigt einen sozialen Raum, in dem er eingebettet ist. Er bezieht sich immer auf ein Feld als spezifischen Teilraum des sozialen Raums. Als Feld kann der gesamte Sozialraum Schule betrachtet werden, in dem der Lehrerhabitus zu verorten ist (Kramer & Pallesen 2019b). Ein Feld kann nicht beliebig gewählt oder abgegrenzt werden, sondern um als für einen Habitus gültigen Teilraum zu gelten benötigt ein Feld eine von anderen Feldern unterscheidbare eigene Logik, eigene Dispositionen und auch ein eigenes Kapital. Neben dem bereits dargestellten kulturellen Kapital (s. Kapitel: 3.2) zählen hierzu auch das soziale, ökonomische und symbolische Kapital, die das Feld rahmen und den Habitus formen (Bourdieu 1983; 2012). Diese Kapitalsorten sind Voraussetzungen für die Funktionsfähigkeit spezifischer Praktiken, die im Habitus verankert sind. Die spezifische Praxis kann in der Schule auf den gesamten Sozialraum Schule bezogen oder noch weiter in die einzelnen Unterrichtsfächer und Schulformen zerlegt werden. Denn alle Unterrichtsfächer, so auch der Sachunterricht, besitzen eine eigene Logik, die das Fach im Kern einzigartig machen und fordern unterschiedliche Handlungsformate und Routinen, um einen bildungswirksamen Fachunterricht zu gestalten.

Über die Gestaltung eines bildungswirksamen Unterrichts hinaus ist der Habitus einer Lehrkraft Grundvoraussetzung für ein routiniertes Unterrichtshandeln. Somit kann der Habitus einer Lehrkraft auch als „praktische Beherrschung der sozialen Struktur“ (Kramer & Pallesen 2019b, 76), also die praktische Beherrschung von Unterricht verstanden werden. Durch den Habitus ist es der Person möglich, sich in einem Feld, also im Fachunterricht innerhalb seiner Rolle zu positionieren. Diese Positionierung ist abhängig und bestimmt gleichermaßen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata, die der Sicherung der eigenen Weltsicht dienen. Diese bedingen wiederum Praktiken und Vorstellungen, die in das Unter-

richtshandeln eingehen als routinierte Handlung der Lehrkraft (Kramer & Pallesen 2019b).

Zu unterscheiden sind grundsätzlich der berufliche und der professionelle Habitus einer Lehrkraft. Denn die Ausbildung eines beruflichen Habitus, der es einer Lehrkraft erlaubt Unterricht zu gestalten, muss den Anforderungen professionellen Handelns nicht unbedingt nachkommen. Kramer und Pallesen (2019b) halten hierzu fest, dass der berufliche Lehrerhabitus sich automatisch mit Beginn der Lehrtätigkeit ausbildet. Von einem solchen kann ausgegangen werden, wenn „die Vorbereitung auf Vergleichsarbeiten reduziert wird, wenn alle ‚mitmachen‘ oder auch nur eine Verwaltung der Anwesenheit aller Schülerinnen und Schüler stattfindet“ (ebd. S.85). Dieses Unterrichtshandeln steht im direkten Widerspruch zu dem hier angelegten Bildungsbegriff eines transformatorischen Bildungsprozesses. Kramer und Pallesen (2019b) teilen den Wirkungsbereich des Lehrerhabitus in vier Dimensionen ein, die als Gestaltung des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schülerschaft, der Wissens- und Normvermittlung, dem Fallverstehen und auch dem reflexiven Umgang mit Unterrichtsprozessen benannt werden (s. Abb: 4.1).

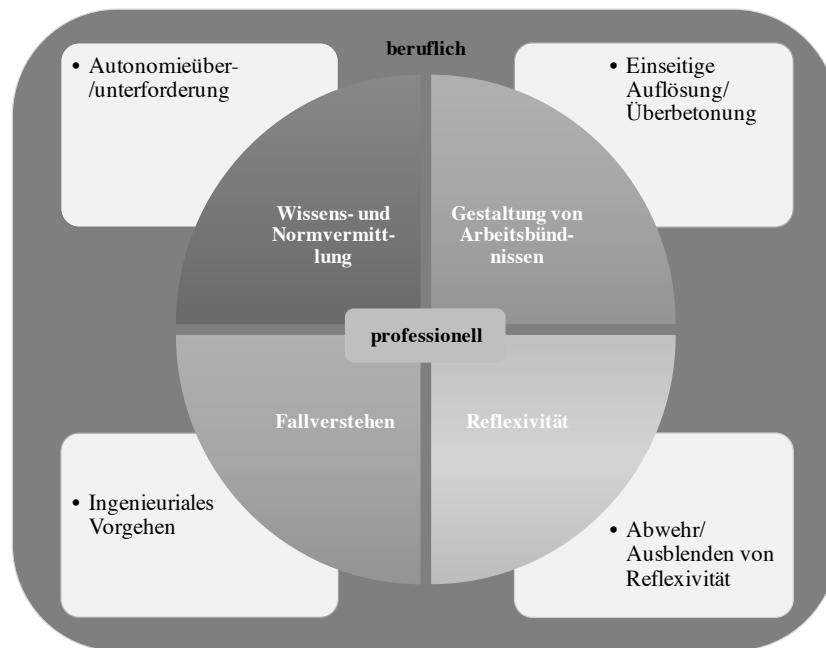


Abbildung 4.1: Dimensionen des professionellen und beruflichen Habitus (adaptiert aus Kramer & Pallesen 2019b, 84)

Eine Unterscheidung zwischen beruflichen und professionellen Lehrerhabitus in diesen vier Dimensionen wird auch in die Kategorien 'nicht professionalisiert' und 'professionalisiert' unterteilt. Die Dimensionen bedienen sich verschiedener Elemente, die einerseits dem kompetenzorientierten Professionsansatz als auch der strukturtheoretischen Betrachtung von Profession nach Oevermann (1996; 2002) und Helsper (2004) zugeordnet werden können. Die Genese eines professionellen Habitus einer Lehrkraft ist somit Grundvoraussetzung für ein kompetentes und professionelles Unterrichtshandeln. Da Profession und Habitus sich aber nicht automatisch gegenseitig bedingen und somit professionelles Unterrichtshandeln einer angehenden Lehrkraft nicht automatisch erworben wird muss der professionelle Habitus in der Ausbildung erworben werden. Dies erfolgt durch einen Sozialisationsprozess, dem in der akademischen Lehramtsausbildung eine besondere Rolle zukommt. Dieser Prozess beinhaltet nicht nur das einfache Erlernen eines fachspezifischen Bereichswissens, sondern ist viel mehr als Transformationsprozess zu begreifen. Lehramtsanwärter müssen einen Perspektivwechsel vollziehen, indem der in über zehn Jahren Schule erworbenen Schülerhabitus ablegt und bestehende habituell geprägte Praktiken, die durch die eigene soziale Herkunft geprägt sind, modifiziert werden (Helsper 2018a; Kramer & Pallesen 2019b). Die besondere Relevanz des Perspektivwechsels, also den eigenen Schülerhabitus abzulegen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der akademischen Lehramtsausbildung (ebd.). Denn dieser verhindert eine Reflexion der bereits erlernten sozialen Praktiken und führt letztendlich zu einer unreflektierten Nachahmung bereits erlebten Unterrichts. In der Folge entsteht ein Unterrichtshandeln, welches wenig innovativ und ebenso wenig theorie- oder wissenschaftsgeleitet ist (Hedtke 2020). Der professionelle Lehrerhabitus wird hauptsächlich in der akademischen Ausbildung etabliert, durch Distanz und Reflexion sozialer Praktiken, sowie die Einsozialisation in die bestehende Fachkultur (Kramer & Pallesen 2019b; Hedtke 2020). Schon Oevermann (1996) geht davon aus, dass das Ziel der akademischen Lehramtsausbildung nicht allein der Erwerb fachlichen Wissens sein kann, sondern der Habitusformation eine bedeutende Rolle zukommt. Grund für diese Verortung ist die Annahme, dass eine Habitusformation einen Raum benötigt, der nicht den Zwängen schulischer Praxis und schulischer Anforderungen unterliegt, sondern „Modi des Entdeckens

und der Reflexion als eigene sozialisatorisch wirksame Aufforderung zu verstehen weiß“ (Kramer & Pallesen 2019b, 92). Denn nur so kann eine Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handlungsfeld gelingen, die die Ausformung eines professionellen und nicht rein beruflichen Habitus der Lehrkraft unterstützt. Im Zuge dieser Argumentation wird, vor allem in Bezug auf die akademische Lehramtsausbildung, die Nützlichkeit von Praxisphasen zur Ausbildung eines professionellen Lehrerhabitus in Frage gestellt (Kramer & Pallesen 2019b). Hedtke (2020) spricht hier sogar vom „Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung“ (ebd. S.79).

Insbesondere für den Sachunterricht und die Ausformung eines sachunterrichts-didaktischen professionellen Habitus spielt die Relevanz der Lehramtsausbildung eine besondere Rolle. Denn diese ist im Fach Sachunterricht sehr divers gestaltet und je nach Studienstandort auf wenige Seminare begrenzt (s. Kapitel: 2.3). Diese diverse und teils geringe Ausbildungszeit erschwert den Aufbau eines professionellen, kollektiv geteilten Habitus für den Sachunterricht. Dennoch ist auch für den Sachunterricht als eigenständiges Unterrichtsfach mit seiner eigenen Fachlogik anzuerkennen, dass es sich hier um ein spezifisches Teilfeld des Sozialraums Grundschule handelt.

Der professionelle Habitus wird im Weiteren nicht nur auf Lehrkräfte bezogen, sondern ausgeweitet auf SachunterrichtsdidaktikerInnen im Allgemeinen. Dies bezieht ProfessorInnen als akademische VertreterInnen der Disziplin genauso mit ein, wie Lehrkräfte als schulische VertreterInnen der Profession. Es folgt eine Begründung der Ausweitung vom professionellen Lehrerhabitus zur Analyse eines organisationsbezogenen professionellen Habitus:

- Das Verständnis und die persönliche Identifikation mit der Kultur des Faches, also die Ausbildung eines fachimmanenten professionellen Habitus ist nicht nur eine Sozialisationsleistung von Lehrkräften, sondern auch von allen innerhalb der Disziplin tätigen professionellen VertreterInnen. Insbesondere akademische VertreterInnen der Disziplin, denen bei der Vermittlung des professionellen Habitus in der akademischen Lehramtsausbildung eine gesonderte Rolle zukommt, sollten die sozialen Praktiken der Profession beherrschen.
- Weiterhin haben Untersuchungen der Berufsbiographien von ProfessorInnen

aus dem Sachunterricht gezeigt, dass diese zumeist das Referendariat abgeschlossen, in der Regel eine der Bezugswissenschaften des Sachunterrichts studiert und oft auch über eine längere Praxiserfahrung an Schule verfügen (Blaseio 2020). Somit sind sie innerhalb der Profession ebenso sozialisiert, wie in der wissenschaftlichen Disziplin. Durch den Umstand, dass erworbene Habitusformationen nicht verdrängt, sondern lediglich modifiziert werden können ist hier von einer engen Verzahnung von schulischer und universitärer Teilpraxis auszugehen. Dies spiegelt sich auch im Qualitätsrahmen wieder, der von Forschung und praktischer Umsetzung in der Verzahnung gerahmt wird (GDSU 2019). Denn grundsätzlich beeinflussen sich Profession und wissenschaftliche Disziplin gegenseitig (s. Kapitel: 3.1). Aufgrund dieses Zusammenhangs als auch aufgrund der gemeinsamen Berührungspunkte in der Ausbildung angehender Lehrkräfte wird angenommen, dass es einen professionellen Habitus geben muss, der sich auf alle Akteure innerhalb des Sachunterrichts übertragen lässt.

- Des Weiteren ist methodisch relevant zur Absicherung, nicht nur einen beruflichen Habitus, sondern einen professionellen Habitus zu analysieren, weitere Bezugsnormen außerhalb schulischer Praxis heranzuziehen. Diese manifestieren sich in dieser Arbeit in Form von universitär tätigen SachunterrichtsdidaktikerInnen.

Die Analyse der habituellen Orientierungen wird in der folgenden Arbeit somit nicht ausschließlich auf den professionellen Lehrerhabitus bezogen. Viel mehr wird angestrebt gemeinsame, kollektiv geteilte Orientierungen in Profession und wissenschaftlicher Disziplin sichtbar zu machen. Ziel ist die Grundlage einer gemeinsamen Fachkultur und damit eines gemeinsamen Fachverständnisses empirisch darzustellen. Der Fokus liegt entsprechend nicht auf einer biographischen oder ausbildungsspezifischen, sondern auf der Darstellung eines organisationsbezogenen professionellen Habitus im Sachunterricht.

Im Folgenden werden bestehende Überlegungen und Forschungen zum professionellen Habitus im Sachunterricht dargestellt. Diese sind relevant zur Herleitung der konkreten Fragestellung, die sich im Folgekapitel anschließt.

4.2.2 Fachkultur und professioneller (Lehrer-)Habitus in der Sachunterrichtsdidaktik

Der Sachunterricht ist ein vergleichsweise junges Unterrichtsfach, welches sich bisher durch eine kontinuierliche Entwicklung auszeichnet (s. Kapitel: 2). Dieser andauernde Wandel, vor allem in der Anfangszeit der Gründung ist ein Problemverhältnis, auf welches sich bei der Beschreibung des Fachs, der Fachkultur oder auch bei der Beschreibung der Sachunterrichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin immer wieder berufen wird (vgl. Michalik & Murmann 2007; Lauterbach 2017).

Einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung eines fachkulturellen Verständnisses und damit eines sachunterrichtsspezifischen Habitus leistet und hat auch in der Vergangenheit die GDSU geleistet. Denn durch die Einrichtung der GDSU als Interessengemeinschaft, die die Didaktik des Sachunterrichts als Wissenschaft versteht und die mittlerweile auch eine wissenschaftlich leistungsfähige Fachgemeinschaft bildet, konnten für den Sachunterricht Verbindlichkeiten erarbeitet werden, in Form eines zumeist kulturellen Kapitals (s. Kapitel: 3.2). Diese wirkten sich positiv auf die Erarbeitung einer gemeinsamen Fachkultur aus (Lauterbach 2014). Insbesondere der 'Perspektivrahmen Sachunterricht' (GDSU 2002; 2013) markiert einen Meilenstein, da so aktiv Einfluss auf Lehrpläne genommen werden konnte. Hartinger und Giest (2015) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Orientierungswirkung“ (ebd. S.219). Über Lehrpläne und Curricular an Schulen hinaus hat der Perspektivrahmen ebenfalls Einfluss auf die akademische Ausbildung im Sachunterricht. Bemängelt wurde lediglich die geringe Auswirkung auf den praktizierten Sachunterricht an Schulen (Hartinger & Giest 2015), der durch eine Überarbeitung des Perspektivrahmens begegnet werden sollte. Aufgrund des starken Einflusses der akademischen Ausbildung auf die Entwicklung eines gemeinsamen Habitus (s. Kapitel: 4.2.1) kann also festgehalten werden, dass die GDSU als Gemeinschaft sowie der Perspektivrahmen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung eines fachspezifischen professionellen Habitus haben. Denn durch die Konkretisierung von Inhalten und die Schaffung von Verbindlichkeiten wurden Beliebigkeit eliminiert, die eine solche Entwicklung behindern.

Entgegen der Fortschritte, die durch die GDSU geleistet wurden, gehen Michalik und Murmann (2007) davon aus, dass der Sachunterricht aufgrund seines jungen Alters in Kombination mit den vielen Bezugsfächern und als einziges Fach mit einem ausschließlichen Grundschulbezug keinem fundierten, kollektiven professionellen Habitus unterliegt. Viel mehr gehen sie davon aus, dass in der Kultur des Sachunterrichts und damit auch dem Habitus sich die Diversität des wissenschaftlichen Diskurses und die heterogen angelegte fachdidaktische akademische Ausbildung widerspiegelt. In der Folge nehmen sie einen stufenbezogenen Habitus an. Das bedeutet, dass FachdidaktikerInnen sich nicht am Sachunterricht als eigenständiges Unterrichtsfach und eigenständige, wissenschaftliche Disziplin orientieren, sondern eher grundschulpädagogisch oder innerhalb der einzelnen Bezugsdisziplin zu verorten sind. Die Annahme der Pluralität von Fachkulturen innerhalb der Disziplin hat zur Folge, dass es keine grundsätzlichen, kollektiv geteilten Denk-, Arbeits- und Wahrnehmungsstrukturen für den Sachunterricht gäbe. Damit wäre der Sachunterricht durch Beliebigkeit gekennzeichnet. Doch bereits 2017 spricht Roland Lauterbach von einem „sachunterrichtsdidaktischem Denkkollektiv“ (Lauterbach 2017, 20) und verweist damit auf ein Fortschreiten der Identitätsbildung im Sachunterricht. Diese Entwicklung bezieht er auf die anwachsende Wissenschaftscommunity im Sachunterricht beispielsweise durch die Einrichtung neuer Professuren. Aber auch ist sie ein Verdienst der GDSU, die einen andauernden Diskurs anregt und somit einen entscheidenden Beitrag zur Identitätsbildung (s. Kapitel: 3.2.2) und damit auch zur Herausbildung eines sachunterrichtsdidaktischen professionellen Habitus leistet.

Als Beitrag zu einem disziplinären Verständnis haben Sandra Tänzer und Claudia Schomaker (2018) untersucht, ob es für den Sachunterricht ein gemeinsames Forschungs- und Wissenschaftshandeln gibt. Diese Arbeit unterliegt ebenfalls der Annahme, dass wissenschaftliches Handeln sozial determiniert ist. Als Fazit ihrer Arbeit konnten Sie bisher konstatieren, dass „das Forschungshandeln im Sachunterricht [...] auf den Umgang von Kindern mit Phänomenen ihrer Umwelt“ gerichtet ist „und auf die Frage, wie man Kinder im und durch Sachunterricht dabei unterstützt, Welt zu erkennen und zu erschließen.“ (Tänzer & Schomaker 2018, S.149). Die Arbeit gibt damit Hinweise auf ein gemeinsames Forschungshandeln,

welches ein sachunterrichtsimmanentes Arbeiten und Denken voraussetzt.

Trotz der Stimmen, die den konzeptionellen Diskurs immer wieder als nicht abgeschlossen einstufen (vgl. Pech 2013) oder der Einschätzungen über die Heterogenität des sachunterrichtsdidaktischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen wird im Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht (GDSU 2019), die Ausbildung einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität durch die akademische Lehramtsausbildung gefordert. Die Fachidentität beinhaltet den fachspezifischen Habitus als Teil der Fachkultur. Somit wird der Aufbau eines professionellen Habitus im Sachunterricht zwar vorausgesetzt, jedoch nicht weiter spezifiziert oder dargestellt. Innerhalb des Qualitätsrahmens sind zwar viele Ausbildungsziele und -rubriken definiert, die aber ohne eine genaue Vorstellung davon, was das sachunterrichtsdidaktische Denken, Arbeiten und Handeln ausmachen doch recht inhaltsleer verbleiben. Vielmehr werden die Ziele durch die fehlende Konkretisierung der kulturellen Voraussetzungen recht schwammig und sind so beliebig auszulegen.

Viele Arbeiten zur Sachunterrichtsdidaktik als eigenständiges Unterrichtsfach oder wissenschaftliche Disziplin führen immer wieder die vielen Bezugswissenschaften und das geringe Alter des Unterrichts als Begründung für ein noch nicht ausgereiftes Denkkollektiv oder die diverse Gestaltung eines sachunterrichtsdidaktischen Habitus an. Doch ausgehend von fehlenden empirischen Beweisen, der Annahme, dass eine Habitusformation zeitlichen Sozialisationsprozessen unterliegt, sowie dem kontinuierlich geführten Fachdiskurs verweisen darauf, dass es doch einen sachunterrichtsimmanenten, kollektiv geteilten Habitus geben kann. Ziel dieser Arbeit ist daher zu untersuchen, ob es einen sachunterrichtsdidaktischen professionellen Habitus unter FachdidaktikerInnen gibt und wie sich dieser ausgestaltet. So kann ein Beitrag geleistet werden, die Ausbildungsanforderungen des Qualitätsrahmens zu konkretisieren. Des Weiteren ist auch der Anspruch des Sachunterrichts auf die Eigenständigkeit als Unterrichtsfach als auch als wissenschaftliche Disziplin mit einer eigenen Theorie durch die empirische Beschreibung fachimmanenter Handlungsmuster zu festigen.

4.3 Zusammenfassung - Praxeologie

Zu einer besseren Übersichtlichkeit werden im Folgenden die Kernaussagen dieses Kapitels in einzelnen kurzen Statements zusammengefasst:

- Der praxeologische Ansatz geht davon aus, dass Menschen keine ausschließlich rational, sondern intentional handelnden Akteure sind.
- Der Habitus kann definiert werden als eine „inkorporierte soziale Struktur, [...] die in Schemata des Denkens, der Wahrnehmung und des Handelns an der Hervorbringung von Praxis maßgeblich beteiligt ist“ (Kramer, Idel & Schierz 2018, 8)
- Soziale Praxis (und damit auch soziale Berufspraxis) beruht auf angeeigneten Verhaltensmustern und Routinen, die teils implizit vorliegen und an deren Hervorbringen der Habitus maßgeblich beteiligt ist
- Es muss unterschieden werden zwischen einem beruflichen, also nicht professionalisierten und einem professionellen Habitus einer Lehrperson
- Ein professioneller Habitus bildet sich in einem Raum, in dem der Lehrende nicht den Zwängen und Anforderungen schulischer Praxis unterliegt
- Für den Sachunterricht wird kein kollektiv geteilter, sondern ein stufenbezogener Habitus angenommen, der sich entweder an einer der Bezugswissenschaften oder der Grundschulpädagogik orientiert. Die Folge eines heterogen gestalteten Habitus wäre, dass sachunterrichtsdidaktisches Handeln nicht einem Muster, sondern der Beliebigkeit unterliegt. Diese Annahmen sind jedoch über zehn Jahre alt und es gibt Hinweise auf ein gemeinsames Denkkollektiv, welches empirisch bisher nicht beschrieben wurde

5 Herleitung und Ausdifferenzierung der Fragestellung

„Die Neugier steht immer an erster Stelle eines Problems, das gelöst werden will.“

– Galileo Galilei –

Für den Sachunterricht wird die Entwicklung eines fachbezogenen Professionsverständnisses und eines grundlegenden Fachverständnisses gefordert (Gläser & Schomaker 2014). Des Weiteren soll die Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin durch eine eigene fachliche Identität gekennzeichnet sein (Götz *et. al* 2015). Insbesondere spiegelt sich die Notwendigkeit einer kollektiv geteilten professionellen Identität durch die Forderungen des 'Qualitätsrahmens Lehrerbildung Sachunterricht' wieder (GDSU 2019). Die Voraussetzung für den Aufbau einer Fachidentität stellt ein professioneller Habitus dar. Dieser wirkt implizit handlungsleitend und beeinflusst so maßgeblich Forschungs- und Unterrichtshandeln; unabhängig von kognitiven Wissenskomponenten, wie sie das COACTIV-Modell immer wieder darstellt. Der professionelle Habitus innerhalb eines Fachs, so auch im Sachunterricht, weist auf eine gemeinsame Handlungslogik und damit auch auf eine eigene Fachlogik hin, die es erlaubt das Fach von anderen abzugrenzen. Doch über die konkrete Gestaltung und Einheitlichkeit des professionellen Habitus im Sachunterricht, gibt es bisher keine empirisch gesicherten Erkenntnisse. Diese sind aber insofern relevant, als dass sie den Anspruch des Sachunterrichts als eigene wissenschaftliche Disziplin und als eigenes Unterrichtsfach festigen wür-

den. Zudem wären Ausbildungsziele, die auf eine kollektive Fachidentität abzielen, genauer zu definieren und inhaltlich zu konkretisieren. Eine Kenntnis über die Gestaltung des professionellen Habitus im Sachunterricht würde einen Einblick in die Seele des Fach erlauben und eine genauere Definition dessen, was der Sachunterricht ist und was er nicht ist erlauben.

Somit stellt sich die Frage, welchen gemeinsamen professionsbezogenen Merkmalen pädagogisches Handeln und Forschen im Sachunterricht unterliegen. Denn die Entwicklung eines fachbezogenen Professionsverständnisses und einer gemeinsamen Fachidentität wurden bisher lediglich gefordert, wenn auch der 'Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' (GDSU 2019) ein erster Schritt hin zu einem gemeinsamen Referenzrahmen darstellt. Fachdidaktische und somit auch sachunterrichtsdidaktische Anforderungen sind jedoch von vielen Einflussfaktoren abhängig. Denn pädagogisches Handeln ist von „allen möglichen individuellen und situativen Besonderheiten durchsetzt“ (Götz *et. al* 2015, 22) und ist sozial determiniert. Daher wird in der folgenden Arbeit die Ausgangsfrage nach den gemeinsamen professionsbezogenen Merkmalen an pädagogisches Handeln auf Grundlage des fachdidaktischen Wissens als individuelle Teilkomponente pädagogischen Handelns untersucht.

Es ergibt sich folgende Forschungsfrage, die einen Beitrag zur Beantwortung der Frage nach der Ausgestaltung des sachunterrichtsdidaktischen professionellen Habitus leisten soll:

Welche gemeinsamen Orientierungen, als Grundlage einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität, haben FachdidaktikerInnen im Sachunterricht?

Aufteilen lässt sich die Frage in mehrere inhaltliche Dimensionen:

- Gibt es einen gemeinsamen sachunterrichtsdidaktischen professionellen Habitus?
 - Ziel ist es kollektiv geteilte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu identifizieren, die Hinweise auf einen geteilten Habitus geben. Denn

sollte es einen gemeinsamen professionellen Habitus geben ist dies ein Hinweis darauf, dass der Sachunterricht und seine Didaktik als eigenständiges Unterrichtsfach, mit einer dazugehörigen wissenschaftlichen Disziplin anzuerkennen wären. Somit wäre auch den Überlegung von Michalik und Murmann aus dem Jahr 2007 entweder zu widersprechen oder zu entsprechen. Dies hätte für den Fachdiskurs große Auswirkungen, da der Sachunterricht hier entweder mit einer eigenen Logik zu identifizieren wäre oder nicht.

- Wie gestalten sich die kollektiven Orientierungen, als Grundlage einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität?
 - Ziel ist, die Identifikation von sachunterrichtsdidaktischen Gemeinsamkeiten innerhalb der individuellen Perspektiven von FachdidaktikernInnen. Somit sollen in einer Typisierung erste Hinweise auf Kennzeichen einer fachlichen Identität des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin ausgearbeitet werden, die das professionelle Handeln einer Sachunterrichtslehrkraft rahmen.

6 Studiendesign

„Pläne sind nichts, Planung ist alles.“

– Dwight D. Eisenhower –

Die ursprüngliche Planung des Dissertationsvorhabens beinhaltete eine Pilotierung durch die Erhebung von Experteninterviews, welche mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden sollten. Ziel war es eine Grundlage für eine quantitative Fragebogenerhebung zu erarbeiten. Nach der Transkription und Bearbeitung der ersten Interviews wurde jedoch festgestellt, dass eine qualitative Inhaltsanalyse dem Potential, der in den Interviews enthaltenen langen narrativen Phasen nicht gerecht werden konnte. Daher wurde sich an dieser Stelle entschieden, die ursprünglich angedachte Pilotierung in den Fokus des Vorhabens zu setzen und diese entsprechend auszuweiten. Dementsprechend wurde eine Methode gewählt, die eine tiefere Analyse der Versprachlichung ermöglicht. Zur Auswertung und Identifikation impliziter Strukturen wurde daher im weiteren Verlauf die Dokumentarische Methode angewendet. Die Dokumentarische Methode ist eine Methode der rekonstruktiven Sozialforschung und erlaubt die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungsrouninen der befragten Personen (s. Kapitel: 7). Von einer Überführung der Ergebnisse aus den Interviews in einen Fragebogen wurde im weiteren Verlauf abgesehen.

Zur Rekonstruktion des sachunterrichtsdidaktischen Habitus wurden insgesamt 15 Experteninterviews mit FachdidaktikerInnen des Sachunterrichts geführt von denen acht Eingang in die Analyse fanden. Die Erhebung kann in zwei Phasen aufgeteilt werden: Innerhalb des ersten Erhebungszyklus wurden die Probanden mittels einer qualitativen Stichprobenwahl ausgewählt. Innerhalb des zweiten Erhebungszyklus wurden die Probanden mit dem Ziel einer theoretischen Sättigung

ausgewählt (s. Kapitel: 6.2.1).

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen für die Zusammensetzung der Stichprobe und der angewendeten Interviewtechnik erläutert und vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit diskutiert.

6.1 Der Expertenbegriff

Grundsätzlich zeichnet ein Experteninterview sich dadurch aus, dass der Befragte über ein Spezialwissen verfügt, welches für die Erforschung eines sozialen Sachverhalts als relevant erachtet wird (Gläser & Laudel 2009), also der Befragte ein Experte in seinem speziellen Handlungsfeld ist. Als ExpertInnen werden dementsprechend für diese Arbeit die Hauptverantwortlichen für die akademische und schulische Ausbildung im Lehramt Sachunterricht gewählt. Das heißt für die Studie wurden sowohl ProfessorInnen als akademische VertreterInnen, sowie Fachleitungen als schulische VertreterInnen im Sachunterricht befragt. Fachleitungen als auch ProfessorInnen haben ihre Ausbildung bereits seit längerem abgeschlossen und verfügen in ihrem Handlungsfeld über eine entsprechend ausgeprägte Berufserfahrung. Auch sind beide Gruppen durch die Einbindung in die Lehramtsausbildung daran beteiligt angehende Lehrkräfte bei der Sozialisation im Fach zu begleiten und relevante Wissensbestände an diese weiter zu geben. Dies unterscheidet sie maßgeblich von Novizen oder Berufsanfängern, deren Sozialisation in den Sachunterricht noch nicht abgeschlossen sein könnte. Folglich wurden die Ausbildungsverantwortlichen innerhalb dieser Studie als ExpertInnen des zu untersuchenden Handlungsfelds befragt.

Die Aufnahme beider Expertengruppen dient dem Ziel, kollektive Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungswiesen eines professionellen, sachunterrichtsdidaktischen Habitus zu identifizieren, bzw. anhand von Kontrasten und Gemeinsamen die spezifischen professionellen Handlungsweisen der Akteure aufzeigen zu können.

6.2 Stichprobe

Die ExpertInnen wurden mittels einer **qualitativen Stichprobenwahl** ausgewählt. Ziel war es eine repräsentative Stichprobe zu erhalten, welche nicht zufällig ausgewählt ist, sondern theoretisch relevante Merkmalskombinationen wieder spiegelt. Durch die kriteriengeleitete Auswahl anhand einer Festlegung der Expertengruppe und einer anschließenden Fallkontrastierung kann davon ausgegangen werden, dass die relevanten Fälle innerhalb der Studie berücksichtigt werden konnten (Kelle & Kluge 2010). Somit ist die Stichprobe zwar nicht im Sinne einer quantitativen Stichprobe statistisch repräsentativ, aber für die angestrebte qualitative Expertenbefragung im Sachunterricht innerhalb der befragten Teilgruppe repräsentativ.

Insgesamt wurden 15 Interviews geführt, darunter 7 Fachleitungen und 8 ProfessorInnen. Zur **Anonymisierung** wurden unter anderem die Namen der betreffenden ExpertInnen in Städtenamen geändert. Begründet werden kann diese Maßnahme damit, dass Städtenamen entgegen Namensänderungen wie z.B. Frau Mustermann geschlechtsneutral sind. Diese Maßnahme wurde getroffen, um trotz der geringen Anzahl an männlichen Interviewpartnern Anonymität gewährleisten zu können. Des Weiteren ist das Geschlecht für die weitere Auswertungen nicht relevant. Neben der konkreten Namen wurden Standorte, Zeitangaben und weitere Namen innerhalb der Interviews anonymisiert. So wurden Orte lediglich Ost, Süd, West oder Nord zur groben räumlichen Orientierung und unter Angabe der ungefähren Größe, durch den Beisatz Kleinstadt, Großstadt oder Metropole gekennzeichnet. Bielefeld wäre beispielsweise eine Großstadt-Nord. Diese ungefähren Angaben wurden zur eindeutigen Unterscheidung durchnummeriert.

Die interviewten Fachleitungen stammten aus Nordrhein-Westfalen, während die interviewten ProfessorInnen aus ganz Deutschland akquiriert wurden. Die kleinere Teilstichprobe der Fachleitungen lässt sich damit erklären, dass weniger Fachleitungen bereit waren an der Studie teil zu nehmen als angefragte Personen aus der Teilgruppe der akademischen Vertreter. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass Fachleitungen häufig im Fokus von Forschungsarbeiten liegen und eine

Vielzahl von Interviewanfragen erhalten.

6.2.1 Qualitative Stichprobenwahl

Die qualitative Stichprobenwahl zeichnet sich durch ein kriteriengeleitetes Vorgehen aus. Hier werden im Vorfeld der Erhebung die zu interviewenden Personen oder Personengruppen anhand theoretisch relevanter Merkmalskombinationen ausgewählt (Kelle & Kluge 2010).

Ziel einer kriteriengeleiteten Auswahl ist es eine ausgewogene Stichprobe zu erzielen, die in diesem Fall ähnlich viele Fachleitungen und ProfessorInnen beinhaltet. Eine Fokussierung auf eine dieser Teilgruppen wurde als nicht ausreichend betrachtet. Denn einerseits wird die theoretische Diskussion zur Fachidentität des Sachunterrichts verstärkt auf akademischer Ebene geführt und hier auch beispielsweise mit dem „Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht“ (GDSU 2019) öffentlich diskutiert. Andererseits findet die Lehramtsausbildung im schulpraktischen Teil ihren Abschluss. Dabei hat insbesondere die schulische Ausbildung einen starken Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte, da diese das Referendariat als wichtige Station ihrer Ausbildung sehen.

Des Weiteren sollte die Stichprobe Personen beinhalten, die unterschiedliche Ausbildungsprogramme im Sachunterricht durchlaufen haben. Diese Kriterien leiten sich aus den Annahmen von Michalik und Murmann (2007) ab, in denen eine Uneinheitlichkeit oder der starke Bezug zur Grundschulpädagogik eines sachunterrichtlichen Habitus unter anderem durch die diverse Ausbildungssituation im Sachunterricht begründet wird. Dies ließ sich nur teilweise umsetzen. So sind nur in der Teilgruppe der professoralen VertretInnen unterschiedliche Bildungsgänge enthalten. Diese Limitation lässt sich auf die bereits angesprochenen Probleme bei der Akquise von Fachleitungen begründen. So sind hier weitere Untersuchungen anzustreben, die die Übertragbarkeit der Ergebnisse dieser Studie auf Fachleitungen des Sachunterrichts im Allgemeinen erlauben.

Durch ein kriteriengeleitetes Vorgehen konnte eine grundlegende Stichprobe erarbeitet werden. Die Nacherhebung diente unter anderem einer theoretischen Sät-

tigung der Stichprobe. Die theoretische Sättigung ist Grundvoraussetzung und ein Qualitätsmerkmal in der qualitativen Sozialforschung für die Generierung neuer Theorien, Modelle oder auch für die Typenbildung innerhalb der dokumentarischen Auswertung von Interviews oder anderem Material (Klemm & Liebold 2017). Im Rahmen der Dokumentarischen Organisationsforschung ist mit dem Ziel einer theoretischen Sättigung auch die Legitimität der Interviewpartner als Sprecher der Organisation, hier dem Sachunterricht, zu ergründen (ebd.) Die Befragung einer im Voraus festgelegten Stichprobe wird in der Dokumentarischen Organisationsforschung kritisch betrachtet. Denn hier steht nicht eine rein inhaltliche, sondern der soziologische Erkenntnisgewinn im Fokus der Analyse. Daher wurde sich bei der Konzeption der Gesamtstichprobe an dem durch Klemm und Liebold (2017) vorgeschlagenen Verfahren orientiert: Der Feldzugang wurde an folgender Frage orientiert, die sich auf die Fragen nach Analysepotentialen der Arbeits- und Organisationsforschung nach Pflüger, Pongratz und Trinczek (2017) beziehen: Wer gilt als legitime/r SprecherIn der Organisation, im Hinblick auf das zu untersuchende Desiderat? Die Nacherhebung orientierte sich zudem an der Forderung nach InterviewpartnerInnen mit „antagonistischen Positionen, die in einem nachvollziehbaren sozialen Beziehungsgeflecht stehen“ (Klemm & Liebold 2017, 318). Um diese Anforderung umsetzen zu können wurden insgesamt fünf Interviews nacherhoben. Grundsätzlich erfolgt eine Erweiterung des Datensatzes solange, bis sich keine neuen Merkmale oder Kontraste mehr aus dem hinzugewonnenen Material erschließen lassen (Kelle & Kluge 2010). Zudem ist die theoretische Sättigung Voraussetzung der Bildung von Idealtypen (s. Kapitel: 7.3).

Durch das beschriebene Vorgehen konnte durch die kriteriengeleitete Fallauswahl eine Fallkontrastierung und zu großen Teilen eine Sättigung der Stichprobe erreicht werden. Weiterhin konnte durch die kriteriengeleitete Auswahl der Fälle gewährleistet werden, dass theoretisch relevante Merkmalskombinationen innerhalb der Stichprobe zu finden waren. Eine solche wäre durch eine zufällige Auswahl von Fällen wahrscheinlich nicht möglich gewesen und die Stichprobe für die definierte Expertengruppe nicht repräsentativ (Kelle & Kluge 2010).

6.2.2 Darstellung der Stichprobe

Im Folgenden werden zu einer Übersicht Merkmale der vorliegenden Stichprobe deskriptiv dargestellt. Die biographischen Angaben wurden aus den jeweiligen Anfangspassagen der Interviews erhoben, also der Rekapitulation des beruflichen Werdegangs. Diese Angaben sind insofern interessant, da sie innerhalb der soziogenetischen Typenbildung Hinweise auf die soziale Lagerung der Typen geben können. Des Weiteren ist für eine Generalisierung der Typik eine genaue Beschreibung der Stichprobe relevant, da die Typik nicht statistisch generalisierbar ist, sondern lediglich auf Personen angewendet werden kann, welche dem engen Expertenbegriff der Arbeit unterliegen.

Innerhalb der Stichprobe hat die Mehrzahl der befragten Personen Sachunterricht, oder zumindest explizit Grundschulpädagogik studiert (s. Tabelle: 6.1).

Tabelle 6.1: Angaben über die gewählten Studienfächer der befragten Personen. (*Lehramt = Lehramt ohne Sachunterricht oder Bezugsfach; GHR = Grund-Haupt-Realschule; SU = Sachunterricht; GS = Grundschullehramt*)

	Lehramt	SU/GH/GHR
Personen gesamt	1/8	7/8
Fachleitungen	0/4	4/4
ProfessorInnen	1/4	3/4

Je nach Ausbildungssystem kann dieses Studium eingebunden sein in ein Grund- und Hauptschulstudium oder ein Grund-Haupt-Realschulstudium. Es ist lediglich eine Person, aus der professoralen Teilstichprobe zu identifizieren, die nicht Grundschulpädagogik oder Sachunterricht studiert hat, jedoch aber einer anderen Lehramtsausbildung zugeordnet werden kann. Dies deckt die Verteilung ab, die sich innerhalb der gesamten Professorenschaft im Sachunterricht abbilden lässt. Hier hat die Mehrzahl der ProfessorInnen Sachunterricht oder ein „Sachfach“ studiert (Blaseio 2020). Des Weiteren lässt sich aus den Darstellungen der meisten Lehrkräfte entnehmen, dass explizit der Wunsch nach einem Sachunterrichtsstudium vorlag.

Weiterhin konnten aus den beruflichen Werdegängen der Befragten ebenfalls entnommen werden, wer das Referendariat absolviert hat (s. Tabelle: 6.2). Inner-

halb der Studie von Blaseio (2020) konnte nur eine geringe Anzahl an ProfessorInnen festgestellt werden, die kein Referendariat absolviert haben. Dies spiegelt sich ebenfalls in der vorliegenden Stichprobe wieder.

Tabelle 6.2: Angaben zum Referendariat innerhalb der Stichprobe

	Referendariat	kein Referendariat
Gesamt	7/8	1/8
Fachleitungen	4/4	0/4
ProfessorInnen	3/4	1/4

Im Weiteren unterscheiden sich die beruflichen Werdegänge der Fachleitungen kaum. Manche InterviewteilnehmerInnen haben von einer Abordnung an die Universität berichtet, wobei die Länge und Aufgabenstellung hier nicht weiter ausgeführt wurden (s. Tabelle: 6.3).

Angaben können weiterhin gemacht werden zur weiteren Arbeit an der Schule. D.h. diese Personen haben nach dem Referendariat noch eine Weile an der Schule unterrichtet. Diese Angaben sind eher relevant für die professorale Teilstichprobe, weswegen in der Tabelle auf die offensichtliche Angabe bei den Lehrkräften verzichtet wurde. Die gesammelten Schulerfahrungen können eher in den Bereich der kurzen oder mittleren Schulerfahrung (in Anlehnung an Blaseio 2020) eingeordnet werden (s. Tabelle: 6.3).

Tabelle 6.3: Angaben über die Arbeit als ausgebildete Lehrkraft an Schulen nach dem Referendariat, Promotionsvorhaben und Abordnungen an Universität bzw. Kooperationen.

	ProfessorInnen	Lehrkräfte	Gesamt
Arbeit an Schule	2/4	-	6/8
Promotion im Sachunterricht	4/4	0/4	4/8
Abordnung/ Lehre an Universität	-	3/4	7/8

Weiterhin konnte für alle befragten ProfessorInnen eine Promotion verzeichnet werden. Diese haben zwar nicht grundsätzlich explizit an einem Lehrstuhl für Sachunterrichtsdidaktik stattgefunden, die befragten Personen ordneten sich aber

mit ihrem Thema grundsätzlich in den Sachunterricht ein (s. Tabelle: 6.3). Innerhalb der Teilstichprobe der Lehrkräfte hatte keine der befragten Personen eine Promotion abgeschlossen.

Im Folgenden wird der Ausschluss der Interviews Helsinki, Toronto, Mombasa, Oslo, Nairobi, Wien und Tokio begründet; Zwei der ausgeschlossenen Interviews wurden mit Lehrkräften, vier mit ProfessorInnen geführt.

Während des Interviews Helsinki ist das Diktiergerät ausgefallen. Da von diesem Interview nur ein Gedächtnisprotokoll erstellt werden konnte, ist dieses für die dokumentarische Interpretation leider nicht geeignet. Hier können implizite Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen nicht mehr adäquat rekonstruiert werden, da sie durch die Darstellung des Interviewers verfälscht wären.

Toronto, Mombasa (jeweils schulische Teilstichprobe) sowie Oslo, Wien und Nairobi (universitäre Teilstichprobe) wurden aus der weiteren Interpretation ausgeschlossen, da eine Sättigung der Typen bereits mit weniger Interviews umgesetzt werden konnte und bei einer groben Analyse hier keine weiteren Aspekte mehr in Aussicht gestellt werden.

Tokio wurde als VertreterIn der professoralen Teilstichprobe ausgeschlossen, da hier aufgrund der Interviewführung zu wenige narrative Phasen zu finden waren und sich das Material somit nicht zur Bearbeitung mit der Dokumentarischen Methode eignet. Denn für die dokumentarische Interpretation werden lange narrative Phasen und Stehgreiferzählungen verlangt, die im Interview nicht in einem ausreichenden Umfang zu finden waren (s. Kapitel: 7).

6.3 Das Experteninterview

Für die Erhebung wurde sich für ein teilstandardisiertes narratives Experteninterview entschieden. Diese Entscheidung orientiert sich an verschiedenen Anforderungen durch die Auswertungsmethode aber auch durch die Fragestellung selbst.

Die **Teilstandardisierung** der Interviews unterliegt den Ansprüchen, welche die Auswertungsmethode an das Material stellt. So werden für eine dokumentarische Interpretation lange narrative Phasen im Interview benötigt. Diese sind speziell gekennzeichnet durch den geringen Einfluss den der Interviewer auf diese Erzählungen nimmt. Diese so genannte **narrative Fundierung** ist für die Interpretation von besonderer Bedeutung. Denn nur in abgeschlossenen narrativen Phasen lassen sich dokumentarische Interpretationen durchführen, da hier das ganze Erdzählpotential des Probanden ausgeschöpft werden kann (Nohl 2017). Innerhalb dieser Phasen sind die Ausführungen der Probanden nicht oder nur wenig vom Interviewer gelenkt oder beeinflusst. Methodisch ist daher der erzählgenerierende Impuls von besonderer Bedeutung. Denn in „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom thematisch interessierenden Handeln abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren.“ (Schütze 1975, 1). D.h. Narrationsphasen, die entsprechende Erzählungen beinhalten, sind dem tatsächlichen Handeln der Person am nächsten und daher relevant zur Analyse des sozialen Phänomens. Insbesondere Erzählungen und Beschreibungen sind nahe an der eigentlichen Handlungspraxis der Probanden und daher besonders wertvoll (Nohl 2017). Im Zuge der Interviewführung wurde Wert darauf gelegt, nicht zu viele Inhalte vorzugeben, sondern eher Nachfragen zu stellen, die den Redefluss aufrechterhalten und eine weitere Konkretisierung oder Ausführung durch die Probanden unterstützt.

Des Weiteren wurde auf einen standardisierten Interviewleitfaden verzichtet. Dieser würde die Fragereihenfolge und auch die Antwortmöglichkeiten der Befragten vorgeben. Daher wurde hier bewusst auf den Einsatz von teilstandardisierten Interviewleitfäden zurückgegriffen. Diese ermöglichen es den Befragten frei zu

antworten und die Interviewfragen beispielsweise in einer anderen Reihenfolge zu stellen. Durch die Teilstandardisierung ist eine Vergleichbarkeit der Interviewtexte gesichert (Nohl 2017).

Innerhalb der geführten Interviews wurden der narrative Impuls und die ersten drei Fragen des Interviews in der gleichen Reihenfolge mit dem gleichen Wortlaut gestellt. Ziel war es eine Vergleichbarkeit der Interviewtexte sicherzustellen (Nohl 2017). So wurde zu Beginn des Interviews um eine Rekapitulation des beruflichen Werdegangs gebeten. Dies sollte den Expertenstatus der Befragten untermauern und ist gleichzeitig auch Grundlage für die soziogenetische Typenbildung (s. Kapitel: 7.3). Fragen zwei und drei bezogen sich auf viel diskutierte Sachverhalte in der Sachunterrichtsdidaktik und waren in einigen Interviews starke Redeimpulse, weswegen diese auch in der zweiten Erhebungsphase beibehalten wurden. Der eigentliche narrative Impuls und somit die eigentliche Hauptfrage wurde im Anschluss gestellt. Im weiteren Verlauf ebenfalls wurde darauf geachtet, dass nicht zu viele Vorgaben durch den Interviewer eingebracht und hauptsächlich Nachfragen zu dem Erzählten gestellt wurde. Mit der Frage nach weiteren Ergänzungen oder Anmerkungen wurden alle Interviews beendet.

Darüber hinaus hatten die befragten Personen während der Interviews die Möglichkeit eine Mindmap zu erstellen, in der eigene Schlagworte aufgeschrieben und zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden konnten. Ziel war es für den Interviewer, als auch für die Befragten eine Übersicht über das bereits Ausgeführte zu ermöglichen und somit eine einfachere Orientierung im Gespräch zu gewährleisten. Dieses Angebot wurde von 14 der 15 Probanden genutzt. Die Mindmaps wurden nicht in die Auswertung aufgenommen.

7 Dokumentarische Methode

„Ist dies schon Wahnsinn, so hat es doch Methode“

– William Shakespeare –

Die Dokumentarische Methode ist ein rekonstruktives Verfahren. Ziel ist es „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-) Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, 12). Neben der Erarbeitung einer Typologie lässt die Dokumentarische Methode auch eine detailliertere Einzelanalyse jedes Falls zu. So werden nicht nur vermeintlich bedeutsame Inhaltsfelder identifiziert, sondern innerhalb der Auswertung die Perspektive eines jeden einzelnen Fachdidaktikers stärker wertgeschätzt. In der sich anschließenden Typenbildung werden empirisch belegbare Regelmäßigkeiten innerhalb der Gemeinschaft sichtbar gemacht. Sinn ist es, soziale Realitäten sowie Sinnzusammenhänge nicht nur zu erfassen, sondern auch methodisch aufzubereiten, zu verstehen und infolgedessen erklären zu können (Kluge & Kelle 2010). Die Typenbildung in der Dokumentarischen Methode knüpft an das Verständnis von Max Weber und der darauf basierenden Bildung von Idealtypen an (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018) (s. Kapitel: 7.3). Durch die grundlagentheoretische Anbindung der Dokumentarischen Methode an die Habitustheorie nach Bourdieu, bietet diese einen geeigneten empirischen Zugang zur Rekonstruktion des (professionellen) Habitus (Martens & Wittek 2019). Die Ausprägung kollektiver habitualisierter Handlungsstrukturen kann als eine Überwindung der doppelten Kontingenz nach Luhmann (Luhmann 1984) ausgelegt werden und ist damit Teil der Systembildung und des Emanzipationsprozesses der Sachunterrichtsdidaktik hin zu einer autonomen Disziplin und zugehöriger Profession.

Die Dokumentarische Methode als rekonstruktives Verfahren geht davon aus, dass innerhalb sozialer Gruppen, wie sie auch FachdidaktikerInnen innerhalb einer Fachkultur (hier dem Sachunterricht) bilden, sich in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (hier dem Fach selbst) gemeinsame Orientierungen entwickeln. Diese gemeinsamen Orientierungen finden sich in gemeinsamen Leitgedanken und Einstellungen wieder und sind nicht nur Teil des reflexiven sondern auch des handlungsleitenden impliziten Wissens (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Daher können diese Orientierungen in der Regel nicht bewusst expliziert werden, da sie nur implizit vorhanden sind. Das heißt, ein bewusster Zugriff auf diese gemeinsamen Orientierungen ist für die Befragten nur eingeschränkt möglich. Mittels eines rekonstruktiven Verfahrens wie der Dokumentarischen Methode lassen sich diese impliziten Strukturen rekonstruieren und sichtbar machen. So soll in dieser Arbeit für den Sachunterricht aufgezeigt werden, welche gemeinsamen Orientierungen und sozialen Handlungspraktiken in der Fachgesellschaft geteilt werden.

Ursprünglich wurde die Methode von Ralf Bohnsack zur Analyse von Gruppendiskussionen entwickelt. Weiterentwickelt wurde die Methode unter anderem durch Arnd-Michael Nohl, der die Dokumentarische Methode für die Auswertung von Interviews verfügbar gemacht hat. Dabei gehen Bohnsack und Nohl von der Analyse von Gruppen im Sinne sozialer Milieus aus. Für diese Arbeit wird jedoch, in Anlehnung an die dokumentarische Organisationsforschung (Vogd & Amling 2017), nicht von einer ausschließlich sozialen sondern auch von Elementen einer organisationalen Handlungspraxis ausgegangen.

Im Folgenden wird die theoretische Grundlage der Dokumentarischen Methode dargestellt und die für diese Arbeit zutreffenden Annahmen und Anpassungen weiter erläutert.

7.1 Begriffsabgrenzung - Methodologische Grundlagen

Ausgehend von der Wissenssoziologie Mannheims und dem, was Bohnsack (2017) als 'Praxeologische Wissenssoziologie' zusammenfasst wird die Dokumentarische Methode eingesetzt, um geltende Deutungsmuster und Handlungsorientierungen innerhalb eines spezifischen Milieus oder eines organisationalen Rahmens, hier der Fachdidaktik des Sachunterrichts, zu identifizieren. Dabei ist vor allem der Habitusbegriff zentral, denn der „als „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ (Bourdieu 1983, 728) fungierende Habitus verweist auf eine spezifische Soziallage, deren Strukturen sich in den inkorporierten Schemata des Habitus niederschlagen.“ (Meuser 2013, S. 224). Dies verweist auf eine Individualität des Orientierungswissens, welche von einer Seins- und Standortgebundenheit des Denkens innerhalb eines Milieus abzuleiten ist (ebd.). Habituelle Orientierungen fußen auf konjunktiven Erfahrungen. Diese sind gruppen- oder auch milieuspezifisch und adressieren das von Mannheim (1980) beschriebene „kollektive Gedächtnis“ (ebd. 116) dieser. In Anlehnung an Bourdieu (s. Kapitel: 4.2) ist der „Bruch mit den Vorannahmen des Common Sense und der Illusion des zweckrationalen, normierten, und in diesem Sinne deduktiven Handelns“ (Bohnsack 2017, 302), für die Analyse mittels der Dokumentarischen Methode wesentlich.

7.1.1 Grundbegriffe

Prinzipiell wird in der Methodologie, auf Grundlage der Praxeologie, zwischen einer propositionalen und performativen Logik innerhalb einer Doppelstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums der Probanden unterschieden (s. Abb.: 7.1). Der konjunktive Erfahrungsraum referiert ebenfalls auf Mannheim und enthält die strukturidentischen Erfahrungen der Probanden (Bohnsack 2017). Dieses geteilte, gemeinsame Wissen entspringt dabei einem gemeinsamen Erfahrungsraum, der wiederum einer gemeinsamen Praxis entspringt. Diese strukturidentischen Erfahrungen müssen jedoch nicht gemeinsam erlebt werden (Bohnsack 2017; Meuser

2013). Grundvoraussetzung ist, dass die Akteure derselben sozialen Lagerung unterliegen. Der konjunktive Erfahrungsraum „konstituiert sich auf der Grundlage eines gemeinsamen, eines kollektiven oder eben konjunktiven Erlebens der habitualisierten Praxis und ihres Verhältnisses zur Norm“ (ebd. S.103-104). Diese gemeinsame Basis an generierten Erfahrungen spiegelt sich in der Theorie im konjunktiven Erfahrungsraum wieder (s. Abb: 7.1). Aus gemeinsamen Erfahrungsräumen resultieren, trotz mangelnder oder ausbleibender Abstimmung oder auch ohne direkten Austausch der Akteure, 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 2013c, 184f). Grundlage des kollektiven Erlebens ist, dass hier nicht von einer unbedingten Zweckrationalität von Handlungen ausgegangen werden kann (Bohnsack 2013a), sondern soziale Praxis formt die hier entstehenden habituellen Strukturen. Innerhalb dieser Erfahrungen, konstituieren sich Orientierungsrahmen im engeren Sinne, auf Grundlage des konjunktiven Wissens, in der „erfahrungsraumsspezifischen Auseinandersetzung mit dem - als exterior erfahrenen - kommunikativen Wissen“ (Bohnsack 2017, 73f). Innerhalb dieses Orientierungsrahmens im weiteren Sinne lassen sich verschiedene Logiken beschreiben, die sich auf normativer Ebene einerseits (propositionale Logik) und der habitualisierenden Praxis andererseits (performative Logik) manifestieren (s. Abb.: 7.1).

Die **propositionale Logik** bezeichnet den Gegenstandscharakter, also die inhaltliche Dimension der Darstellungen. Sie ist geprägt von normativen Erwartungen und wird auch als kommunikatives Wissen bezeichnet. D.h. dieses Wissen liegt bewusst vor und kann auch expliziert werden. Damit zeigt sich in der propositionalen Logik das vordergründige 'WAS' des Gegenstandes (Bohnsack 2017). Das professionelle Wissen in der Tradition des COACTIV-Modells kann dem zugeordnet werden.

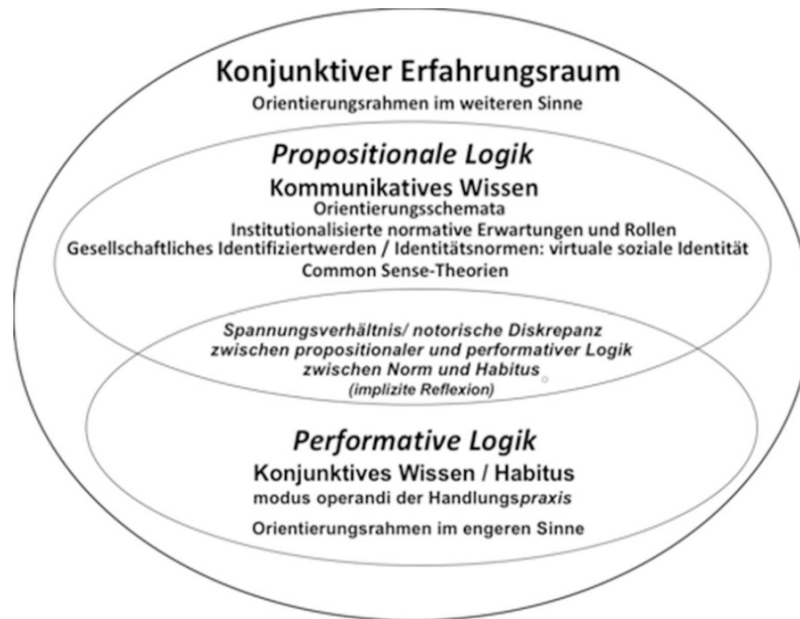


Abbildung 7.1: Konjunktiver Erfahrungsraum (entnommen aus Bohnsack 2017, 103)

Innerhalb der **performativen Logik** zeichnet sich das konjunktive Erfahrungswissen der Probanden ab, welches implizit vorliegt und daher auch als atheoretisches Wissen bezeichnet wird. Dieses implizite Wissen ist handlungsleitend, aber in der Regel nicht explizierbar, da sich hier auf vorreflexive Wissensanteile bezogen wird, auf welches die Probanden nur eingeschränkt Zugriff haben (Bohnsack 2017). Atheoretisches Wissen beinhaltet beispielsweise Routinen, die auch als habituelles Handeln bezeichnet werden (Nohl 2017). In der habitualisierten Handlungspraxis zeigt sich der 'modus operandi', also die strukturierende Struktur des Diskurses, die auf das handlungsleitende 'WIE' eines Diskurses referiert. Innerhalb der hier zu findenden Orientierungsrahmen im engeren Sinne lassen sich Rückschlüsse auf habitualisierte Handlungsmuster abbilden (Przyborski 2004). Diese sind begrifflich-theoretisch nicht erfasst, lassen sich aus dem Diskurs reproduzieren und sind eng mit der „spezifischen Praxis von Menschen in [...] ihren Milieus verknüpft.“ (Nohl 2017, S.7).

Innerhalb der Logiken lässt sich nach Mannheim (1980) zwischen dem intuitiven Verstehen und der begrifflich-theoretischen Explikation als Interpretation unter-

scheiden. Das intuitive Verstehen begründet sich am atheoretischen Wissen und beinhaltet den *modus operandi*. Die begrifflich-theoretische Explikation stellt sich in einer Interpretation des Geschehens dar. In dieser Interpretation in Form eines Diskurses lässt sich der '*modus operandi*' rekonstruieren. Dieser dokumentiert sich in der Darstellung und gibt Aufschluss über den individuellen und kollektiven Habitus der Befragten (Bohnsack 2014b). Kern der Dokumentarischen Methode ist es den dokumentarischen Sinngehalt, also den '*modus operandi*' von Äußerungen herauszuarbeiten und darzustellen.

EXKURS: Implizites explizit machen

Methodologische Überlegungen am eigens konzipierten Beispiel der routinierten Sozialform des Händeschüttelns. Ziel dieses Exkurses soll es sein den Unterschied zwischen propositionaler und performativer Logik anhand eines Fallbeispiels zu verdeutlichen:

Fallbeispiel:

Frau Barthel betritt am Nachmittag den Klassenraum der internationalen Klasse. Wie gewohnt grüßt sie beim Eintreten in den Raum, die Kinder rufen zurück „Hallo Frau Barthel!“. Nur Burak steht heute auf, kommt auf Frau Barthel zu und streckt ihr die Hand entgegen. „Hallo Frau Barthel“ sagt er und wartet gespannt ab. Frau Barthel ist kurz irritiert, greift dann aber Buraks ausgestreckte Hand und schüttelt diese „Hallo Burak“. Burak strahlt über das ganze Gesicht, sagt noch mal „Hallo“ und rennt zurück zu seinem Platz.

Das Händeschütteln ist in westlichen Kulturkreisen unter Normalbedingungen¹ eine weit verbreitete Gestik. Diese Handlungspraktik kann als routinierte Handlungspraxis eines sich kulturell abgrenzenden Milieus bezeichnet werden.

Prinzipiell ist das Händeschütteln als Routine anzuerkennen. Intuitiv ist für die beteiligten Personen klar, in welchen Situationen ein Händeschütteln zur Begrüßung etc. angebracht ist und wann nicht. Zudem gibt es verschiedene Formen des Händedrucks, die in verschiedenen Situationen Anwendung finden. Implizit,

¹d.h. ohne akute Maßnahmen zur Eindämmung globaler Pandemien

also atheoretisch und in der performativen Handlungslogik ist das Wissen um diese Anwendungssituationen und Anwendungsoptionen vorhanden. Der konjunktive Erfahrungsraum bezieht sich hier auf die gemeinsame kulturelle Herkunft der Probanden. Innerhalb der propositionalen Logik sind simple Normen auf explizierbarer Wissensebene verfügbar. Beispielsweise das Wissen darum, dass es höflich ist die Hände zu schütteln. Wann diese Geste allerdings konkret angewendet wird ist für Außenstehende, die nicht den konjunktiven Erfahrungsraum des kulturellen Milieus teilen, kaum ersichtlich. Dem entgegen steht der Proband innerhalb des kulturellen Milieus, der ohne nachzudenken diese Geste richtig anwenden kann. Die Irritation von Frau Barthel ist hier darauf zurückzuführen, dass es im Unterricht ungewöhnlich ist die Lehrkraft mit einem Handschlag zu begrüßen. Burak hingegen, der als Geflüchteter die internationale Klasse besucht, hat das Händeschütteln unter Erwachsenen beobachtet und folgerichtig als grundsätzlich höfliche Geste wahrgenommen. Er versucht hier diese anzuwenden, verfügt aber nicht über das implizite Kulturwissen, um diese situationsangemessen einsetzen zu können. Frau Barthel ist daher irritiert, geht jedoch auf den Schüler ein, indem sie ihm die Hand reicht.

Ziel der Dokumentarischen Methode ist es, aufgrund einer Analyse dieses implizite, handlungsleitende Wissen der performativen Logik zu erschließen und im Kontext der propositionalen Logik zu rekonstruieren. Also das implizite Wissen von Frau Barthel zu analysieren und es explizit zu machen.

7.1.2 Habitusrekonstruktion

Die Rekonstruktion des professionellen Habitus ist nur eine der vielen Anwendungsfelder der Dokumentarischen Methode. Daher wird im Folgenden die dokumentarische Analyse zur Habitusrekonstruktion noch einmal genauer beleuchtet.

Bezogen auf den Lehrberuf kann innerhalb einer dokumentarischen Forschungslogik zwischen dem 'Common Sense', also dem kommunikativen Wissen und dem konjunktiven Wissen unterschieden werden. So werden Fachwissen, fachdidakti-

ches Wissen und auch allgemeinpädagogisches Wissen, die für ein notwendiges Expertenwissen im viel rezierten COACTIV-Modell stehen, dem 'Common Sense' zugeordnet. Sie stellen somit die Orientierungsschemata dar, in denen sich FachdidaktikerInnen jeweils verorten würden. Dem gegenüber stehen fachdidaktische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die zu impliziten Wissen zählen und sich in der Dokumentarischen Methode als Orientierungsrahmen wiederfinden (Martens & Wittek 2019).

Der Lehrerhabitus wird von gesellschaftlichen Erfahrungsräumen wie dem Geschlecht, Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht oder auch Migration beeinflusst. Des Weiteren wirken auch institutionell geprägte Erfahrungsräume auf den Habitus von FachdidaktikerInnen. Somit kann der Habitus nicht immer genuin auf einen Erfahrungsraum bezogen werden (Bohnsack 2017). Folge dieser 'doppelten Doppelstruktur' bzw. Mehrdimensionalität des Habitus ist eine erschwerte Erfassung des Habitus in seiner Gesamtheit.

Für die Analyse des Habitus ist eine sprachliche Auseinandersetzung der Probanden mit ihren Handlungsrouninen wichtig. Denn in der Auseinandersetzung mit beruflichen Routinen eröffnet sich für den Forschenden die proponierte Performanz in Form einer Versprachlichung (Bohnsack 2017). Innerhalb eines solchen Interviews werden die Erfahrungsräume der Befragten für die Analyse zugänglich (Martens & Wittek 2019). Die dokumentarische Interpretation verzichtet auf eine vorausgehende Hypothesenbildung, die im Anschluss überprüft werden sollen. Die theoretische Ausarbeitung dient somit ausschließlich der Rahmung, Legitimation und Konkretisierung des Forschungsgegenstandes. So versteht sich die Dokumentarische Methode als hypothesenbildendes Verfahren. Die angestrebte Typenbildung dient daher vornehmlich der explorativen Beschreibung und als Heuristik zur Theorie- und Hypothesenbildung (Amling & Hoffmann 2018).

7.1.3 Phasen dokumentarischer Interpretation

Methodologisch beinhaltet die dokumentarische Interpretation verschiedene Arbeitsphasen, die sich als Datenerhebung, Transkription, formale und reflektierende

Interpretation, komparativer Fallvergleich und einer abschließenden Typenbildung äußern. Die einzelnen Arbeitsschritte folgen jedoch nicht stringent aufeinander, sondern gehen fließend ineinander über oder werden rekursiv angewendet. Weiterhin gibt es in jeder Arbeit methodische Anpassungen, die innerhalb der Reflexion der Methodik in Rückkopplung an das Material und dem Forschungsanliegen entstehen.

Schritte der Interpretation:

- Transkription
- Komparativer Fallvergleich
- Formulierende Interpretation
- Reflektierende Interpretation
- Typenbildung

Im Folgenden wird nun Bezug genommen auf die einzelnen Phasen der Analyse, die hier der Übersicht wegen grob skizziert und im weiteren Verlauf des Kapitels weiter ausdifferenziert werden. Im Weiteren Text wird auf die bereits angesprochenen Anpassungen und Annahmen innerhalb des Forschungsprozesses eingegangen.

Transkription

Die Transkription der Interviews, also die Verschriftlichung des gesprochenen Wortes, wurde innerhalb dieser Arbeit von zwei Personen durchgeführt, um ein Transkript zu erhalten, welches einer möglichst geringen Verfälschung durch die subjektive Standortgebundenheit der Forschenden unterliegt.

Durch die praxeologische Annahme, dass implizite wie explizite Sinnkonstruktionen der Probanden sich innerhalb einer Versprachlichung dokumentieren (Vogd & Amling 2017), ist eine möglichst genaue Transkription Grundvoraussetzung einer dokumentarischen Interpretation. Somit wurden innerhalb der Transkription Pausen der SprecherInnen, Betonungen, Wortabbrüche und verschiedene andere Varietäten der SprecherInnen dokumentiert. (s. Tabelle: 7.1). Die Transkription

orientiert sich am Transkriptionssystem nach Bohnsack (1993).

Tabelle 7.1: Transkriptionssystem

Symbol	Bedeutung
L	Beginn einer Überlappung, d.h. gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionsteilnehmern; ebenso wird hierdurch ein direkter Anschluss beim Sprecherwechsel markiert
nein-nein	schneller Anschluss; Zusammenziehung
(3)	Pause; Dauer in Sekunden
(.)	kurzes Absetzen; kurze Pause (nicht länger als eine Sekunde)
jaaa	Dehnung; je mehr Vokale aneinandergereiht werden, desto länger ist die Dehnung
NEIN	Lautstärke/ Betonung
(@)	lachen
. oder ;	stark bzw. schwach sinkende Intonation
? oder ,	stark bzw. schwach steigende Intonation
viell-	Abbruch
(Text ?)	Unsicherheit bei der Transkription, z.B. aufgrund schwer verständlicher Äußerungen
(Anmerkung)	Kommentar, Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
[...]	Auslassung im Transkript

Satzzeichen indizieren Intonationsveränderungen. Weiterhin werden auch Redeschlüsse und Reaktionen aufeinander kenntlich gemacht.

Komparativer Fallvergleich

Der komparative Fallvergleich erfolgt fallimmanent, fallintern und fallübergreifend (s. Abb.: 7.2) und wird ab der Interpretation des ersten Interviews angestrebt, also parallel ab der formulierenden Interpretation des ersten Interviews vollzogen (Nohl 2013b) und wird rekursiv angewendet. Der komparative Fallvergleich erfüllt gleich mehrere Funktionen. Zum einen wird von Beginn an ein Fallvergleich gefordert, um auf die Standortgebundenheit des Forschenden einzugehen und eine theoretische Sensibilität im Umgang mit den Daten zu schaffen. Zum anderen ist

der komparative Fallvergleich eine wichtige Voraussetzung für eine Typenbildung (Kelle & Kluge 2010) unter Berücksichtigung der Mehrdimensionalität verbaler Daten. An diesem Punkt grenzt sich die Dokumentarische Methode klar von der Grounded Theory ab, die im Ansatz nach Schütze sowie durch Glaser und Strauss die verbalen Daten ihrer Funktionalität bzgl. einer einzelnen Dimension interpretieren (Nohl 2005). Er ist ein Qualitätsmerkmal der Dokumentarischen Methode und fordert nicht nur den simplen Vergleich, sondern den frühestmöglichen Vergleich empirischer Vergleichshorizonte aus dem Material selbst. Weiterhin dient der Fallvergleich der methodischen Kontrolle der Interpretation, denn durch die frühzeitige Integration anderer Sichtweisen, durch das empirische Material kann auf die Standortgebundenheit des Forschers reagiert werden (Mannheim 1952; Bohnsack 2013a). Dabei wird die eigene Standortgebundenheit durch die empirischen Vergleichshorizonte erweitert. So kann der Forscher aus verschiedenen Realitäten die Interpretation vollziehen. Die Folge ist eine Objektivierung dieser (Bohnsack 2013a).

Standortgebundenheit des Forschers: Die Standortgebundenheit bezieht sich auf Ausführungen Mannheims, die die Annahme einer objektiven Interpretation kritisiert. Mannheim geht von einem theoretischen Vorwissen des Forschenden aus, welches Einfluss auf die Interpretationen jeder Person nimmt (Kelle & Kluge 2010). Unter anderem wird die Standortgebundenheit des Forschenden durch einen Fallvergleich von Beginn an positiv beeinflusst. Ziel ist es, durch den frühen Vergleich die Erwartungshorizonte des Forschenden, die Einfluss auf dessen Interpretation nehmen, sichtbar zu machen, um so die Möglichkeit zu geben die eigene Standortgebundenheit im Forschungsprozess reflektieren zu können (Fritzsche 2013). Somit wird „Die Standortgebundenheit des Forschenden [...] durch die [...] komparative Analyse gefundener Ergebnisse mit empirisch überprüfbareren Vergleichshorizonten kontrollierbar.“ (ebd. S.49). Eine Interpretation ist in der Folge als weniger subjektiv anzunehmen.

Der komparativen Fallvergleich erzielt eine Validierung der rekonstruierten Orientierungen. Einerseits wird der Validierung nachgekommen, indem innerhalb eines Interviews Orientierungen erst dann als relevant gelten, wenn diese sich mehr-

fach im Fall oder innerhalb mehrerer Fälle bestätigen. So werden Orientierungen nur dann als kollektiv betrachtet, wenn diese sich innerhalb verschiedener Interviews wiederfinden lassen. Damit ist der komparative Fallvergleich Grundvoraussetzung für eine Typenbildung. Die Validierung kann fallintern, fallimmanent oder auch fallübergreifend ausfallen. Ziel ist es grundsätzlich implizite Regelmäßigkeiten und Handlungsmuster verschiedener Handlungen zu identifizieren (s. Abb.: 7.2).

- **fallimmanent:** Analyse einzelner Passagen, die es erlauben Strukturthesen zu bilden und das „kulturelle Milieu“ bzw. hier die fachliche Handlungspraxis zu rekonstruieren.
- **fallintern:** Hier werden Passagen innerhalb eines Interviews oder einer Gruppendiskussion miteinander verglichen. Orientierungen sind dann relevant für den weiteren Forschungsprozess und zur Charakterisierung des Falls, wenn diese möglichst mehrfach im Fall nachzuweisen sind.
- **fallübergreifend :** Vergleich von Passagen aus verschiedenen Interviews, zur Ausschärfung der Orientierungen erfolgen Vergleiche nach dem Prinzip des maximalen und minimalen Kontrastes. Dieser Vergleich ist insbesondere für die Bildung von Idealtypen relevant (s. Kapitel: 7.3)

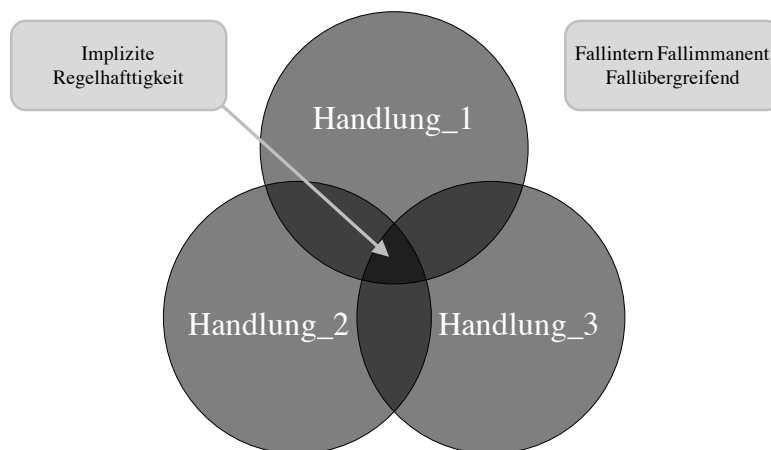


Abbildung 7.2: Überschneidungen empirischer Äußerungen formen eine implizite Regelmäßigkeit (eigene Abbildung)

Die dokumentarische Interpretation teilt sich in zwei interpretative Zugänge zum empirischen Material. Der erste, die formulierende Interpretation, bezieht

sich vornehmlich auf das 'WAS' des Diskurses und bietet eine Vorstrukturierung des Datenmaterials. Der zweite Interpretationsschritt, die reflektierende Interpretation, fokussiert auf das 'WIE' des Diskurses, innerhalb dieser ist der komparative Fallvergleich besonders relevant. Ziel ist die Identifikation impliziter Regelmäßigkeiten, die sich durch den Vergleich weiter Ausarbeiten lassen bis hin zu einer Typik. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Formulierende Interpretation - Was

Innerhalb der formulierenden Interpretation wird das Interview in Sinnabschnitte eingeteilt und reformuliert. Ziel ist eine Strukturierung nach inhaltlichen Themen, um im Folgeschritt eine Passagenauswahl treffen zu können. Diese inhaltliche Zusammenfassung des explizit Gesagten soll nahe wie möglich an dem sein, was tatsächlich gesagt wurde, um eine vorschnelle Schlussfolgerung zu vermeiden. In diesem Interpretationsschritt entsteht also eine thematische Gliederung, die die Passagenwahl für die reflektierende Interpretation erleichtert. Nach Przyborski (2004) ist weiterhin die Einteilung der thematischen Abschnitte, in Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT), Teil der formulierenden Interpretation (s. Beispiel Tabelle: 7.2). Diese thematische Feingliederung wurde in so genannten thematischen Verläufen tabellarisch festgehalten. Dieser Schritt wurde ebenfalls nach der Kodierung durch den Forscher von weiteren Personen validiert, um der Standortgebundenheit des Forschers entgegen zu wirken. Es folgt eine beispielhafte Darstellung der formulierenden Interpretation eines kurzen Transkriptionsausschnitts aus dem Interview Kapstadt.

das wäre zum Beispiel son Einstieg in diese eh Sache so erstmal so so mit mit mit der Sache oder mit den Materialien ehm so explorativ tätig werden. Und daraus ne Fragehaltung eben ehm ableiten (Kapstadt; Zeilen: 230-233)

Dieser kurze Ausschnitt ist Teil eines größeren Sinnabschnitts, der sich mit dem Wecken von Interesse auseinandersetzt. Entsprechend erfolgt die Bestimmung des Oberthemas (OT). Ebenso wird der Sinnabschnitt thematisch benannt über die

Festlegung des so genannten Unterthemas (UT). Im letzten Schritt wird der Inhalt der Aussage wiedergegeben. Der Forscher ist dazu angehalten den Text möglichst zu verknappen, jedoch keine Interpretationen oder Zuschreibungen vorzunehmen. Exemplarisch ist dieser Interpretationsschritt für den vorangegangenen Interviewausschnitt in der folgenden Tabelle abzulesen (s. Tabelle: 7.2):

Tabelle 7.2: Beispielhafte Darstellung der formulierenden Interpretation zum vorangehenden Interpretationsausschnitt

231-233	OT: Interesse wecken UT: Fragehaltung ableiten
Für Kapstadt ist diese Vorgehensweise eine Möglichkeit für die Kinder mit der „Sache explorativ tätig zu werden“. Aus diesem Umgang lässt sich eine Fragehaltung ableiten.	

Reflektierende Interpretation- Wie

Für die reflektierende Interpretation wird nicht das gesamte Interview betrachtet, sondern entsprechend der Fragestellung und verschiedensten textualen Kriterien einzelne Passagen aus den Interviews ausgewählt. Diese sollten inhaltlich Relevantes beinhalten. Demnach stellt sich hier auch die Frage, ob das Thema auch in anderen Interviews bearbeitet wurde und somit dieses auch innerhalb der Stichprobe eine gewisse Relevanz besitzt. Entscheidend sind anschließend textuale Charakteristika, nach denen die einzelnen Passagen ausgewählt werden. Innerhalb dieser sogenannten 'dichten' Stellen im Interview sollten Metaphern und verschiedenste stilistische Merkmale vorliegen, die auf einen impliziten Charakter verweisen. Weiterhin liegen vor allem so genannten 'Stehgreiferzählungen' (Nohl 2017) nahe an den Erfahrungen der Probanden.

Nach der Passagenwahl erfolgt die Analyse des 'WIE' des Diskurses. An dieser Stelle werden innerhalb der Einzelinterviews Handlungsorientierungen herausgearbeitet, die für diesen einen Fall spezifisch sind. Für die Reflektierende Interpretation wurde sich einerseits auf die Bestimmung der Textsorten bezogen (Przyborski 2004) (s. Kapitel: 7.1.3), ebenso wurden aber auch sprachliche Stilmittel in der In-

terpretation berücksichtigt. Eine Darstellung dieser findet sich im Anhang (s. Kapitel: ??). Es folgt ein Transkriptionsausschnitt aus dem Interview Kapstadt und eine beispielhafte Darstellung der reflektierenden Interpretation (s. Tabelle: 7.3).

und das finde ich ist schon bedeutsam für den naturwissenschaftlich auch technischen Unterricht ähm natürlich ist es auch für den für den eh gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht ne durchaus auch möglich problemhaltige Ausgangslagen zu schaffen aber ehm da ist der auch schon auch eher nochmal das man ehm was weiß ich wenn man jetzt so im Bereich ehm Umwelt guckt oder im Ort oder so da- das ne sind andere Anreize die dann für Fragen sorgen. (Kapstadt; Zeilen: 248-254)

Tabelle 7.3: Beispielhafte Darstellung der reflektierenden Interpretation zum vorangehenden Interpretationsausschnitt

248-254	Dem folgt eine Konklusion. Diese bezieht sich auf die anfangs gestellte Frage des Interviewers und rekuriert hier auf die Besonderheiten des Sachunterrichts. Dabei bezieht sich Kapstadt aber im Gegensatz zum Interviewer nicht nur auf den naturwissenschaftlichen Teil des Sachunterrichts, sondern erweitert dies ebenso auf den gesellschaftswissenschaftlichen Anteil. Insbesondere wird hier die Rolle der Lehrkraft als Designer der Lernumgebung und die Rolle der Lernbegleitung zugesprochen. Dies wird durch den Anspruch des Erschaffens problemhaltiger Ausgangslagen deutlich, die explizit die Kinder adressieren. Des Weiteren wird hier eine Unterscheidung zwischen Phänomenen angedeutet, die bereits fragwürdig erscheinen und Phänomenen, die die Lehrkraft in den Mittelpunkt rücken muss um eine Fragehaltung zu evozieren.
----------------	--

Textsortentrennung

Prinzipiell folgt die Analyse der Forschungspraxis nach Nohl (2005; 2017), die sich auf die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews bezieht. Jedoch ergaben sich im Forschungsprozess Abweichungen von diesem Verfahren. Entgegen dem Vorgehen von Bohnsack und Przyborski schlägt Nohl (2017) eine vereinfachte Textsortentrennung vor, in der lediglich zwischen Argumentationen, Bewertun-

gen, Erzählungen und Beschreibungen unterschieden wird. Dabei verweisen nach Nohl vor allem Erzählungen und Beschreibungen auf einen impliziten Sinngehalt und somit auf dichte Passagen, die Eingang in die Interpretation finden sollten. Nohl (2017) bezieht sich zur theoretischen Herleitung der Textsortentrennung auf die von Alfred Schütz (1987) ausgearbeitete Narrationsanalyse. Schwierigkeiten ergaben sich im Forschungsprozess da in langen narrativen Phasen oftmals Bewertungen und Argumentationen im Vordergrund standen. Dies lässt sich zum einen auf die Thematik, zu der geforscht wurde, sowie durch die Erzähleigenschaften der Expertengruppe innerhalb der Stichprobe zurückführen. Denn aufgrund der organisationalen Strukturierung (s. Kapitel: 7.2.2) ist vermehrt mit einer Um-Zu-Architektur und einem erhöhten Legitimationsdruck innerhalb des Diskurses zu rechnen (Vogd & Amling 2017). Des Weiteren waren einige narrative Erzählphasen sehr komplex aufgebaut, durch beispielsweise viele Exkurse innerhalb der Erzählungen. Somit war eine bloße Trennung der Textsorten in Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung nicht zureichend, um der Architektur des Diskurses gerecht zu werden. Die reine Aufteilung in vier Textsorten wurde zudem bereits von Bohnsack (2014a), wie von Bude (1985) bemängelt. In der hier angebrachten Kritik wird in Frage gestellt, dass das Argumentieren und Erzählen grundsätzlich auf verschiedene Ebenen von Erfahrungsaufschichtungen hinweist. Denn die Kommunikation und somit die Erzählstruktur unterscheiden sich nach Milieu, kulturellem Hintergrund usw.. Dies lässt die Annahme zu, dass die stark argumentativ geprägten Narrationen aus den hier bestehenden Interviews nicht grundsätzlich auszuschließen sind. Sondern viel mehr wird im Folgenden davon ausgegangen, dass diese stark argumentativ geprägten Erzählstrukturen Teil der organisationalen Handlungspraxis von Lehrkräften und ProfessorInnen sind. Somit sind auch in Passagen mit Argumentationen und Bewertungen in der Vordergrundkonstruktion, Erfahrungen dargestellt und verweisen auf habituelle Strukturierungen.

Aufgrund dessen wurde zu einer leichteren Strukturierung des Textes und zur Umgehung der Schwierigkeiten, die eine einfache Aufteilung in Erzählen, Beschreiben, Argumentieren und Bewerten mit sich brächten aufgelöst, indem hier auf eine Diskursanalyse zurückgegriffen wurde, wie sie traditionell in der Auswertung von

Gruppendiskussionen verwendet wird (Przyborski 2004). Es folgt eine Beschreibung der verschiedenen Textsorten zur Strukturierung des Transkriptes.

Erläuterung zur Textsortentrennung

Allgemein empfiehlt es sich für die reflektierende Interpretation Passagen auszuwählen, innerhalb dieser ein bestimmtes Thema bearbeitet und dessen Bearbeitung auch abgeschlossen wird. Solche abgeschlossenen Passagen als Analyseinheit unterliegen der Annahme, dass verschiedene Diskursbewegungen Eingang in die Analyse finden (Przyborski 2004; Bohnsack 2014a). In Anlehnung an Goffman (1981) geht auch Przyborski (2004) von einer Dreiteilung des Diskurses aus: Dieser beginnt mit einer Proposition, also einen Themenaufwurf; dieser wird weitergeführt durch eine Elaboration; abschließend erfolgt eine Konklusion. Des Weiteren sollten bei der Passagenwahl formale Gesichtspunkte berücksichtigt werden, die über die Abgeschlossenheit einer Passage und die verschiedenen Diskursbewegungen hinausgehen. So verweisen Fokussierungsmetaphern, Pausen oder eine besonders ausführliche Elaboration auf besonders relevante Passagen hin, die sich optimal für die Interpretation mittels der Dokumentarischen Methode eignen (Przyborski 2004).

Im Folgenden werden die Diskursbewegungen der Proposition, Elaboration und Konklusion genauer beschrieben:

Proposition

Aglaja Przyborski definiert die Proposition wie folgt: „der propositionale Akt, die Proposition ist das, was über etwas ausgesagt wird, oder anders: Die Referenz, die Bezugnahme auf „Welt“ und die Prädikation, die Aussage über „Welt“.“ (Przyborski 2004, 63). Aus der Proposition lässt sich ein erster Orientierungsgehalt ableiten, der sich in den folgenden Ausführungen weiter ausbaut und manifestiert.

Elaboration

Innerhalb der Elaboration wird der Propositionsgehalt aus der Proposition durch Erzählungen fortgeführt. Eine Elaboration kann in verschiedenen Modi erfolgen, zum Beispiel argumentativ, durch Exemplifizierungen oder

erzählend/beschreibend. Innerhalb der Elaboration werden positive und negative Horizonte aufgebracht. Somit sind ebenso Modi der Differenzierung, Opposition, Antithesen oder auch Validierungen denkbar (Przyborski 2004).

Konklusion

Konklusionen beenden die Ausführung einer Orientierung und beenden gleichzeitig auch das zu elaborierende Thema. Konklusionen können aber auch in Form eines Zwischenfazits während einer Elaboration auftreten. Hier beenden sie die Passage nicht und werden als Zwischenkonklusionen bezeichnet (Przyborski 2004).

Die verschiedenen Modi, in denen die Elaboration erfolgen kann, werden im Folgenden genauer dargestellt, ebenfalls in Anlehnung an Przyborski (2004):

Exemplifizierung

Elaboration des Orientierungsgehalts durch eine Beispielerzählung

Differenzierung

Grenzen der Orientierung werden deutlich, es wird aber nicht auf den Gegenhorizont eingegangen

Validierung

Eine Validierung zeichnet sich durch die Bestätigung des aufgeführten Orientierungsgehalts aus

Ratifizierung

Aussage, die sich noch nicht zu einem bestimmten Orientierungsgehalt zuordnen lässt

Antithese/ Synthese

Äußerungen, die sich ablehnend auf den Orientierungsgehalt beziehen

Typenbildung

Eine Typenbildung ist immer dann relevant, wenn das Ziel der Studie eine Beschreibung, Analyse oder Erklärung sozialer Strukturen anstrebt (Kelle & Kluge 2010). Die Frage danach, welchen handlungsleitenden Orientierungen Fachdidakti-

kerInnen im Sachunterricht unterliegen, bezieht sich genau auf einen solchen Fall. Ziel ist es nicht nur individuelle, sondern kollektive Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkstrukturen zu beschreiben. Dabei erhöht die Typenbildung nicht nur die Übersichtlichkeit, im Gegensatz zur Darstellung vieler Einzelfallanalysen, sondern eine Fallkontrastierung und ein Fallvergleich sind Voraussetzung, um soziales Handeln in Gänze und als übergreifenden Idealtypus beschreiben zu können. Denn soziales Handeln manifestiert sich in der Regel nicht in allen Aspekten eines Einzelinterviews, sondern eine Einzeläußerung kann nur im Gesamtkontext erschlossen werden (Bohnsack 2014a).

Ein Idealtypus innerhalb einer Typik zeichnet sich nach Max Weber (1904/1988) durch eine einseitige Übersteigerung aus, womit dieser sich letztendlich „zwischen Empirie und Theorie“ (Kelle & Kluge 2010, 83) befindet. Diese Übersteigerung manifestiert sich nicht in einem Fall, da sich in einem Fall i.d.R. soziales Handeln nicht in allen Facetten zeigen kann (ebd.). Somit hat der komparative Fallvergleich nicht nur eine kontrollierende Funktion, sondern ist auch Grundvoraussetzung einer Bildung von Idealtypen. Innerhalb der Annahme, dass ein Fall soziales Handeln nicht in Gänze darstellen kann bedingt sich auch der Anspruch einer theoretischen Sättigung (s. Kapitel: 6.2.1).

7.2 Orientierungsrahmen

Die Trennung der Dokumentarischen Methode in zwei aufeinanderfolgende Interpretationsschritte (formulierende und reflektierende Interpretation), entspringt zum einen aus dem methodologischen Grundgedanken der Trennung zwischen der Beobachtung 1. Ordnung auf propositionaler Ebene, also dem 'WAS' und den möglichen Beobachtungen 2. Ordnung auf performativer Ebene, also dem 'WIE'. Zum anderen folgt die Methodik hier der praxeologischen Annahme, dass Versprachlichungen nicht nur eine propositionale inhaltliche Bedeutung haben, sondern auch eine performative, die auf den Habitus im Sinne Bourdieus (1980/1997) verweist. Damit wird unterschieden wie, also in welchem Rahmen das Thema elaboriert wird (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013). Dieser implizite Rahmen, der so ge-

nannte Orientierungsrahmen (auch Habitus) ist zentral für die dokumentarische Interpretation.

7.2.1 Beschaffenheit eines Orientierungsrahmens

Innerhalb eines Orientierungsrahmens grenzt sich eine Gruppe klar ab oder grenzt ihr soziales Handeln ein (Przyborski 2004). Eine Konturierung erfahren die aus dem Material rekonstruierten Orientierungsrahmen durch die Erschließung von sogenannten Gegenhorizonten innerhalb des Materials (Bohnsack 2014a; b). Innerhalb der Orientierungsrahmen kann idealerweise ein Spannungsfeld zwischen einem positiven und einem negativen Horizont dargestellt werden. Dabei verkörpert der positive Horizont ein positives Ideal, wohingegen der negative Horizont davon klar abgegrenzt wird und dem Ideal gegenübersteht. Der konjunktive Erfahrungsraum kann dabei auf sozialer, gesellschaftlicher oder organisationaler Ebene angegliedert sein (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018). Innerhalb eines Orientierungsrahmens werden 'Common Sense' Theorien, soziale Identitäten oder normiertes Handeln auf propositionaler Ebene, in einem Spannungsverhältnis zur performativen Ebene rekonstruiert. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm (Bohnsack 2014b) mündet in den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne.

Prinzipiell sind auch unvollständige Orientierungsrahmen denkbar. So wird es als Ausdruck einer Krise gesehen und auch als solche bezeichnet, wenn lediglich ein negativer Horizont ausgemacht werden kann. Hierbei handelt es sich klassisch um das Kreisen, um ein Problem ohne eine Lösung präsentieren zu können. Als Orientierungsdilemma wird eine Widersprüchlichkeit zwischen positivem und negativem Horizont beschrieben. Enthält der Orientierungsrahmen lediglich einen positiven Horizont, so ist dieser als Handlungsgrundlage lückenhaft (Przyborski 2004).

7.2.2 Orientierungen organisationaler Handlungspraxis

Der Orientierungsrahmen wird zum einen rekonstruiert aus den individuellen und kollektiven Erfahrungsräumen der Probanden, sowie dem vorreflexiven (Orientierungs-) Wissen, also dem Habitus dieser. Damit ist die Sinnhaftigkeit einer Äußerung grundsätzlich gebunden an den Erfahrungsraum und nicht losgelöst von diesem Kontext zu interpretieren (Bohnsack 2017a, Przyborski 2004). Wird jedoch in der Tradition nach Bohnsack für den Orientierungsrahmen ausschließlich eine implizite Verortung angenommen, muss für die vorliegende Untersuchung auch das explizite Wissen der Probanden für die Bildung der Orientierungsrahmen berücksichtigt werden. Denn die Gruppe der FachdidaktikerInnen unterscheidet sich durch ihre Zusammensetzung, institutionelle Rahmung, sowie durch normative Vorgaben von einem Milieu im klassischen Sinne nach Bohnsack. Durch diese Vorgaben ist die Gruppe eher als Organisation denn als Milieu einzuordnen. Vogd und Amling (2017) beschreiben eine Organisation wie folgt: „Organisationen stellen per se einen anderen Systemtyp als Interaktionen oder Gruppen dar. Sie sind qua formaler Struktur, Anweisung und Entscheidung organisiert und verpflichten ihre Mitglieder auf ein bestimmtes Rollenverhalten.“ (S.17). Die Annahme, dass die organisationale Handlungspraxis in Organisationen normativen und institutionellen Regularien unterliegt, die einerseits nicht auf soziale Milieus wie Jugendgruppen wirken, manifestiert sich in einer veränderten Versprachlichung, die auch innerhalb des vorliegenden Materials identifiziert werden konnte. Da normative und institutionelle Vorgaben nicht ausschließlich vorreflexiv vorliegen können (Jansen & Vogd 2017), müssen zur Rekonstruktion organisationaler Handlungspraxis sowohl explizierbare Wissensbestände, als auch das implizite Organisationswissen der Probanden berücksichtigt werden.

Jedoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Gruppe der FachdidaktikerInnen des Sachunterrichts, obwohl sie eher als Organisation denn als Milieu zu betrachten ist, architektonisch nicht mit einem Gremium oder einem Aufsichtsrat eines Großunternehmens gleichzusetzen ist. Also einer Organisation, wie sie durch Jansen und Vogd (2017) dargestellt wird nicht gänzlich entspricht. Ausgehend von der Annahme, dass Organisationen sich bzgl. ihrer Größe, Hierarchie und Arbeits-

teilung unterscheiden, folgern Vogd und Amling (2017), dass die dokumentarische Organisationsforschung methodologisch nicht zu standardisieren sei. Vielmehr resultiert aus der Unterschiedlichkeit organisationaler Praxis eine einzelfallbezogene Bewertung und Anpassung des methodischen Vorgehens.

In der vorliegenden Arbeit markiert die Gruppe der FachdidaktikerInnen des Sachunterrichts einen Typus, der zwischen den beiden Extremformen des 'Milieus' und jener der 'modernen Organisation', wie Jansen und Vogd (2017) sie beschreiben, einzuordnen ist. Die organisationale Praxis ist wie bereits erläutert von normativen und institutionellen Einflüssen geprägt. Je nach Beschaffenheit des organisationalen Rahmens unterscheiden sich jedoch die sozialen Handlungspraxen und der Einfluss dieser. So ist anzunehmen, dass unterschieden werden muss zwischen einer Organisation im Sinne eines „Aufsichtsrats großer Unternehmen“ (Jansen & Vogd 2017, S. 267) und der Organisation im Sinne einer Gemeinschaft von Akteuren innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik. Grundsätzlich wird in der Forschung unterschieden zwischen Organisationen als „abgeleitetes Phänomen von Gemeinschaften“ (Goldmann 2017, 146) und der Suche nach „konflikthaften Aushandlungen von Unterschiedlichkeiten“ (Goldmann 2017, 146) (s. Abb: 7.3).

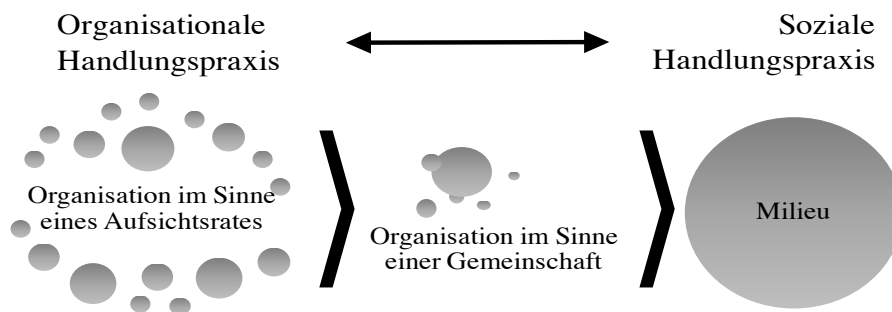


Abbildung 7.3: Konjunkturen organisationaler und sozialer Handlungspraxis im Vergleich (eigene Abbildung)

Der Blickwinkel der Analyse als abgeleitetes Phänomen orientiert sich an einer Orientierung am Milieubegriff, indem die Milieuforschung innerhalb der organisationalen Struktur betrieben wird. Aufgrund des hier formulierten Desiderats der Identifikation kollektiv geteilter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungswei-

sen wird sich in der anschließenden Darstellung und Analyse an der Definition von Organisationen als erweiterter Milieubegriff und damit der Suche nach Gemeinsamkeiten orientiert. Insgesamt wird zwar durch die Analyse von Differenzen die Organisation als solches besser beschrieben (Goldmann 2017), dies ist jedoch nicht das Ziel der vorliegenden Auswertung (s. Kapitel: 5). So werden im Folgenden die Begriffe des Milieus, der Organisation und des Organisationsmilieus, bzw. des Milieus in Organisationen unterschieden (Nohl 2014). Milieu und Organisation werden durch das Vorhandensein expliziter, formaler Regeln unterschieden. Diese Regeln gelten ausschließlich für Organisationen, jedoch nicht für Milieus im Sinne einer Jugendgruppe. Die Einhaltung diese formalen Regeln durch die Akteure bedingt ein rollenförmiges Handeln dieser, welches die Voraussetzung zur Mitgliedschaft in der Organisation bildet (Nohl 2014, Nohl 2015).

Durch diese theoretische Verortung ist, aufgrund der Forschungsausrichtung, als auch aufgrund des hier zugrunde gelegten Verständnisses von Organisation und Organisationsmilieus von gemeinsamen habituellen Strukturierungen auszugehen. Dennoch ist, im Vergleich zu Milieustrukturen wie der einer Jugendgruppe, innerhalb der Darstellungen mit einem hohen Maße an Zielformulierungen, einer Um-Zu-Architektur des Diskurses und einem verstärkten Legitimationsbedürfnis der Befragten zu rechnen (Jansen & Vogd 2017). Begründet wird dies durch normative und institutionelle Prozesse, die Einfluss auf das „Organisationsspezifische organisationaler Praxis“ (ebd. S. 261) nehmen. Somit setzt sich organisationale Praxis nicht nur aus einem, sondern multiplen Wissensräumen zusammen, die mehr oder weniger vorreflexiv oder explizierbar vorliegen. organisationale Praxis ist also als polykontextual anzuerkennen, in der implizite Strukturen zwar immer noch einen hohen Stellenwert besitzen, die aber um ein einsozialisiertes explizierbares Wissen erweitert werden müssen. Jansen und Vogd (2017) postulieren: „Organisationale Praxis darf nicht mehr im Hinblick auf einen impliziten Orientierungsrahmen verstanden werden, sondern vielmehr als Resultat der Arrangements verschiedener, sowohl impliziter wie auch explizit strukturierter sozialer Räume [...]“ (Jansen & Vogd 2017, 265).

7.3 Praxeologische Typenbildung

- „Die Konstruktion von Idealtypen nimmt in der praxeologischen Typenbildung ihren forschungspraktischen Ausgang in der komparativen Analyse“ –
(Stützel 2018, 119).

Innerhalb der Methodologie der dokumentarischen Methode gibt es verschiedene Überlegungen zu einer Umsetzung einer Typenbildung. Traditionell bezieht sich die Dokumentarische Methode auf die Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen als Gegenstand der Analyse innerhalb einer 'praxeologischen Typenbildung' (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018). Im Gegensatz dazu steht die von Nohl (2013) vorgeschlagene 'Relationale Typenbildung', die keine Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, also konjunktive Erfahrungsräume rekonstruiert, sondern dessen Analyse sich auf das Individuum als Gegenstand bezieht. Grundvoraussetzung einer praxeologischen Typenbildung ist, dass sich Orientierungsrahmen als homologe Muster in unterschiedlichen Fällen manifestieren (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018). Somit lassen sich diese losgelöst von einer fallspezifischen Besonderheit betrachten und zu einem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne ausarbeiten. Diese implizite Regelmäßigkeit, innerhalb des Handelns der Befragten, wird als 'modus operandi' bezeichnet (s. Abb.: 7.4).

Zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage wäre ein methodisches Vorgehen nach einer traditionellen Bearbeitung im Sinne Bohnsacks anzustreben. Also die Identifikation eines konjunktiven Erfahrungsraumes der untersuchten FachdidaktikerInnen des Sachunterrichts.

Innerhalb der Methodologie der Dokumentarischen Methode wird eine praxeologische Typenbildung angestrebt (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018). D.h. ausgehend von einem gemeinsamen Tertium Comparationis als Rahmen wird eine mehrdimensionale Typik entworfen, die eine Überlagerung nicht kompatibler Wissensordnungen und somit einen Zugang zu einem mehrdimensional beschaffenen Erfahrungsraum ermöglicht (s. Abb.: 7.5). Ebenso berücksichtigt die praxeologische Typenbildung die soziale Indexikalität verbaler Äußerungen,

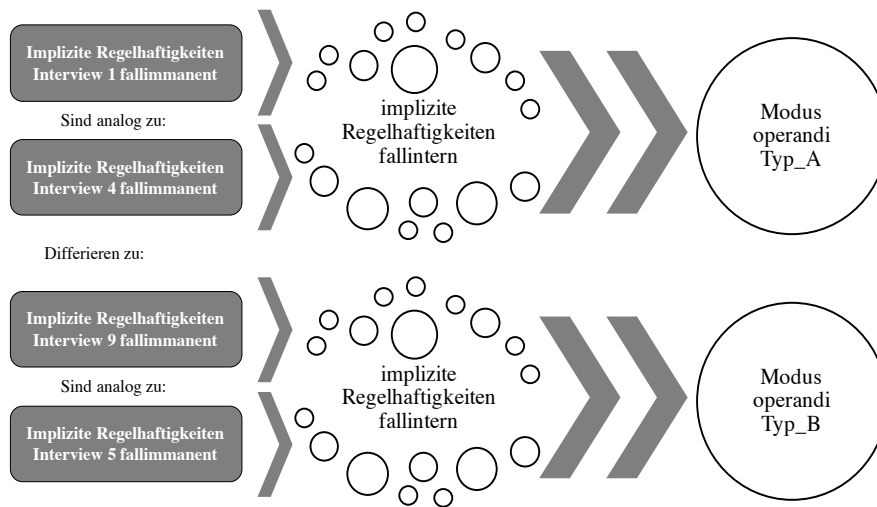


Abbildung 7.4: Über fallvergleichende Äußerungen können Idealtypen rekonstruiert werden (eigene Abbildung)

wie Garfinkel sie beschreibt. D.h. die Kenntnis des Kontextes wird als Grundvoraussetzung angenommen, um soziale Handlungen verstehen zu können.

Somit strukturiert sich die Typenbildung innerhalb einer Basistypik, dem 'Tertium Comparationis', der verschiedene Dimensionen innerhalb eines mehrdimensionalen Erfahrungsraums fassen kann (ebd.). Die Typik ist, entgegen einer Typik nach dem 'Common Sense', durch das Fehlen einer hierarchischen Strukturierung sowie dem Verzicht auf Zuschreibungen von Intentionen oder Handlungsmotiven geprägt (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018).

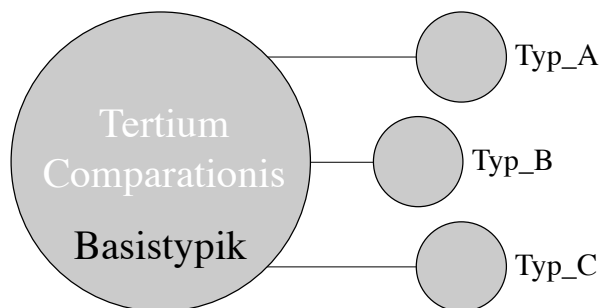


Abbildung 7.5: Theoretische Darstellung über eine allen Typen übergeordnete Basistypik (eigene Abbildung)

7.3.1 Konstruktion von Idealtypen

Die Typenbildung, sinn- wie soziogenetisch, setzt in der dokumentarischen Interpretation die Bildung von Idealtypen nach Max Weber voraus (Bohnsack 2017). So bezieht sich die Dokumentarische Methode, in Anbindung an Mannheim (1980) darauf, dass das Ziel der Interpretation eine Begriffsbildung oder Heuristik darstellt. Eine vorgefasste Definition, die nicht aus dem Material stammt und sich durch Interpretation rekonstruieren lässt wird in der Dokumentarischen Methode entsprechend abgelehnt (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018). Die in der Dokumentarischen Methode favorisierte Grundlage der Typenbildung ist ein veränderter Blick auf das Material. So soll nicht die propositionale Logik, sondern die performative Logik leitend für die praxeologische Typenbildung sein. An diese Forderung schließt sich eine veränderte Analyse und Interpretation an, die das *Wie*, also „wie es gedacht und, mehr noch und vor allem, wie es handlungspraktisch *hergestellt* wird“ (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018, 14) in den Fokus der Analyse setzt. Dem schließt sich an, dass bereits im Vorfeld durch den Interviewer vorgegebene Kategorien nicht innerhalb des Interpretationsprozesses aufgefüllt werden können, so wie es die Qualitative Inhaltsanalyse vorsieht. Im Gegenteil: Für die dokumentarische, rekonstruktive Typenbildung begründen sich Typen und Handlungspraxen immer und ausschließlich aus dem Material heraus (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018).

7.3.2 Sinngenetische Typenbildung

Ziel der sinngenetischen Typenbildung ist die „Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens“ (Bohnsack 2018a, 316), der auch mit dem Habitus gleichgesetzt wird. Also die Rekonstruktion habitueller Orientierungen, wie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen innerhalb dieser sich der spezifische Erfahrungsraum darstellen lässt (Bohnsack 2018a). Durch eine zyklische Interpretation und Reflexion, sowie dem komparativen Fallvergleich lassen sich Homologien, also strukturidentische Muster sozialer Praxis herausarbeiten (Bourdieu 1996; Bohnsack 2018a). Die sinngenetische Typenbildung zielt damit auf die Rekonstruktion eines Terti-

um Comparationis, also dem gemeinsamen Dritten, aller Fälle ab (Bohnsack 2010; 2017; 2018a). Der Tertium Comparationis bildet gleichsam die sogenannte Basistypik (Wäckerle 2018). „Die fortlaufende Rekonstruktion des Tertium Comparationis, des im Forschungsprozess sich allmählich abstrahierenden gemeinsamen Dritten des Vergleichs, kann mitunter sehr langwierig sein“ (Wäckerle 2018,329). Er enthält also die gemeinsamen Orientierungen, die in allen Interviews empirisch dargelegt werden können. Diese orientieren sich entlang eines sogenannten Orientierungsproblems, 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 Akteure. Bohnsack geht hier von einer Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen aus, die eine Auftrennung in unterschiedliche Handlungspraktiken und damit Typen, also eine unterschiedliche Handhabung des gemeinsamen Orientierungsproblems evozieren (Bohnsack 2018b).

Die übergreifende Gemeinsamkeit der Basistypik ist die Grundlage zur Rekonstruktion einer Typik. Im Forschungsprozess wird er durch die Metareflexion der Orientierungen einzelner Interviews nach und nach zusammengeführt (Matthes 1992). Durch einen andauernden komparativen Fallvergleich wird die konjunktive Bezogenheit der einzelnen Interviews aufeinander sichtbar. Eine Sättigung aller Fälle aufeinander konturiert die sogenannte Basistypik (Bohnsack 2013a). Die Kontraste zwischen den Einzelfällen, die sich im Vergleich mit der Basistypik darstellen lassen bedienen die Aufspaltung in verschiedene Typen (Wäckerle 2018).

Die Entwicklung des Habitus, also der Orientierungsrahmen ist an das empirische Material gebunden und verlangt nach multiplen Vergleichshorizonten durch einen komparativen Fallvergleich. Diese Vergleichshorizonte können fallimmanent sein, müssen jedoch zur Schärfung fallübergreifend geschehen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013b). Durch eine Vielzahl an Vergleichshorizonten werden die Interpretationen methodisch kontrollierbar. D.h. der Standortgebundenheit des Forschers wird entgegengewirkt und ebenso werden die Interpretationen durch die Validierung an verschiedenen Fällen intersubjektiv nachvollziehbar (Bohnsack

2014; Nohl 2017). Durch multiple Vergleichshorizonte wird das Abstraktionsniveau der sich anschließenden Typik maximiert (Nentwig-Gesemann 2013) und damit der Forderung nach einer idealisierten Typenbildung nach Max Weber nachgekommen. Innerhalb der Kontrastierung werden minimal und maximal kontrastierende Fälle hinzugezogen, um die Typik auszuschärfen. So werden implizite Regelmäßigkeiten deutlich und die Bestimmung der Basistypik und der sich unterordnenden Typen möglich (Nohl 2017).

In Anschluss an die sinngenetische erfolgt, wenn möglich eine soziogenetische Typenbildung. Diese wird im Folgenden beschrieben.

7.3.3 Soziogenetische Typenbildung

Ziel der soziogenetischen Typenbildung ist es „Zusammenhänge zwischen kollektiven Orientierungsrahmen und sozialen Lagerungen rekonstruktiv zu erfassen, um eine Aussage darüber treffen zu können, wie ein bestimmter Erfahrungs- oder Erlebnishintergrund im Habitus bzw. Orientierungsrahmen der untersuchten Milieus wirksam geworden ist“ (Amling & Hoffmann 2018, 97). Denn zur Rekonstruktion milieuspezifischer Besonderheiten, ist ebenso wie die Identifikation kollektiver Orientierungsschemata, die Erlebnisschichtung die diese Milieuspezifika provozieren, relevant zu beschreiben (Amling & Hoffmann 2013; 2018). Im Prinzip kann formuliert werden, dass nicht nur handlungsleitende Orientierungen, also die Habitusrekonstruktion, für die Dokumentarische Methode im Fokus stehen, sondern ebenso diese in ein Verhältnis zu ihrer sozialen Genese zu setzen sind. Dies wird umgesetzt, durch die Rekonstruktion einer soziogenetischen Typik, die sich an die sinngenetische anschließt (Bohnsack 2013b; Amling & Hoffmann 2013). Denn soziale Praxis ist immer gebunden an einen sozialen Raum und die Erlebnisaufschichtungen der darin befindlichen Personen, die aber gleichzeitig die Strukturierung der Erlebnisaufschichtung beeinflusst. Bohnsack formuliert dies als „strukturierende Struktur“ und postuliert, dass der Habitus damit eine doppelte Funktion erfüllt (Bourdieu 1987; Bohnsack 2017). Diejenige der handlungsleitenden Struktur wie auch diejenige der strukturierenden Struktur.

Für die soziogenetische Typenbildung wird innerhalb des Materials spezifisch nach Passagen gefahndet, innerhalb derer die befragten Personen auf „eine geteilte biographische Erfahrung“ Bezug nehmen, also ein strukturidentisches Erleben vorausgesetzt wird. Ein fallinterner komparativer Vergleich verweist auf die Relevanz dieser Erfahrung bzw. Erlebnisaufschichtung. Erlebnisschichtung bedeutet hier im Bezug auf Mannheim (1964) nicht bloß eine einzelne Situation, sondern setzt das durch Erleben geformte Wissen in Bezug zur Ontogenese der Person, der Synchronität mit dessen Lebenszyklus und auch zur Art und Weise der zeitlichen Abfolge voraus (Bohnsack 2017). Der elaborierte biographische Bezugspunkt wird aber erst dann relevant für die Soziogenese, wenn sich innerhalb der Darstellung im Interview eine Rahmenbedingung für die vollzogene Handlungspraxis ergibt. So sind biographische Bezugspunkte beispielsweise aus einer Rekapitulation des beruflichen Werdegangs nicht per se relevant für die abschließende soziogenetische Typenbildung, sondern können lediglich Hinweise für diese sein (Amling & Hoffmann 2013). Dies wird unter dem Begriff der sozialen Lagerung zusammengefasst. Zurückgehend auf Theodor Geiger (1955) kennzeichnet dieser Begriff die soziale Lage von Individuen. Wurde er ursprünglich auf gesellschaftliche Schichten angewendet, bezeichnet die soziale Lagerung in der Dokumentarischen Methode ein Merkmal, welches Lagerungsdimensionen, also kollektive bedeutsame Erfahrungsräume zur Habitusbildung kennzeichnet. Solche sind für die Interpretation relevant und manifestieren sich im *modus operandi* der Äußerungen durch die einzelnen Interviewteilnehmer.

Die soziogenetische Typenbildung besteht aus zwei Arbeitsschritten: Der fundierten qualitativen typen- oder fallvergleichenden Korrespondenzanalyse und der soziogenetischen Interpretation (Amling & Hoffmann 2013). Im folgenden Abschnitt werden die beiden Arbeitsschritte dargestellt.

Die Korrespondenzanalyse ist entliehen aus der quantitativen Forschung und dient der Darstellung des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Merkmalen (Blasius & Schmitz 2013). So wird diese Analyseform für die soziogenetische Typenbildung genutzt, um soziale Räume und soziale Felder als Orte der sozialen Praxis zu untersuchen und kenntlich zu machen. Denn Praxis entsteht erst im

Zusammenspiel von habituellen Strukturen und gemeinsamen Erfahrungsräumen (Blasius & Schmitz 2013). Innerhalb der fundierten qualitative Korrespondenzanalyse werden standardisierte Indikatoren an das Material herangetragen „Ziel ist es, mit den Kontrasten in den rekonstruierten Orientierungsrahmen *korrespondierende* Kontraste in den über diese Indikatoren bestimmbaren Dimensionen „sozialer Lagerung“ der Gruppen zu verweisen“ (Amling & Hoffmann 2018, 96). So kann dargestellt werden ob soziale Lagerungen, wie beispielsweise Beruf, Alter oder Ortsgesellschaft relevante Erfahrungsdimensionen der habituellen Strukturierung zugrunde liegen. Ausreichend ist diese Herangehensweise für eine abschließende soziogenetische Typenbildung jedoch nicht. Grundlage für eine abschließende Soziogenese ist die rekonstruktive Erfassung von Zusammenhängen sozialer Lagerung und habituellen Orientierungen. Somit muss also eine Validierung der Korrespondenzanalyse im Material rekonstruiert werden können. Diese erneute Interpretation der Daten erfolgt im zweiten Schritt, der soziogenetischen Interpretation (Amling & Hoffmann 2013).

Die **soziogenetische Interpretation** ist ein weiterer Interpretationsschritt. Hier wird innerhalb des Materials nach Passagen gefahndet, die auf die Relevanz sozialer Räume und Lagerungen in der impliziten Auseinandersetzung verweisen. So werden die Ergebnisse der Korrespondenzanalyse durch die Interpretation bestätigt oder abgelehnt. Sollte keine ausreichende Sättigung möglich sein, dient diese erste Interpretation als Grundlage für eine Nacherhebung nach der Idee des theoretical Samplings (Amling & Hoffmann 2018). Denkbar ist aber auch eine angedeutete Typenbildung indem lediglich eine qualitative Korrespondenzanalyse durchgeführt wird.

Für die hier durchgeführte soziogenetische Typenbildung wurden sich an den von Amling und Hoffmann (2013) formulierten Kriterien orientiert. Diese geben Auskunft darüber, ob die soziale Lagerung tatsächlich relevant für die dargestellten Handlungspraktiken der sinngenetischen Typenbildung sind:

- Die Häufigkeit mit der Lagerungsdimensionen im vorliegenden Interviewmaterial rekonstruiert werden können
- Die interaktive Dichte der Passagen

- Die „Bedeutsamkeit der erzählten Erfahrungen für die Begrenzung und Ermöglichung der eigenen Handlungspraxis“ (Amling & Hoffmann 2013 ,194)

7.4 Zusammenfassung - Dokumentarische Methode

Zu einer besseren Übersicht werden im Folgenden die Kernaussagen dieses Kapitels in kurzen Statements zusammengefasst:

- Die Dokumentarische Methode ist ein rekonstruktives Verfahren, um implizit vorliegende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zu erschließen. Dabei fokussiert die Methodik das ‘Wie’ und nicht das ‘Was’ des Diskurses.
- Es wird unterschieden zwischen performativer und propositionaler Logik, also dem impliziten und expliziten handlungsleitendem Wissen einer Person. Performative und propositionale Logik sind eingebettet in den konjunktiven Erfahrungsraum, bzw. den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne.
- Habitualisierte kollektive Handlungsstrukturen verweisen auf die Eigenständigkeit einer Disziplin.
- Strukturierende Struktur: Habitus und Praxis beeinflussen sich gegenseitig und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden.
- Voraussetzung für einen kollektiv geteilten Habitus sind strukturidentische Erfahrungen der Akteure. Hier bedeutet strukturidentisch nicht zwangsläufig, dass die Akteure sich kennen und gemeinsam diese Erfahrung machen konnten, sondern der Begriff des Strukturidentischen verweist lediglich auf eine ähnlich strukturierte Praxis innerhalb dieser unabhängig voneinander die Erfahrungen gemacht werden konnten.
- Durch organisationale Struktur werden habituelle Strukturen beeinflusst. Daher liegen diese im organisationalen Kontext nicht ausschließlich implizit vor.
- Ziel ist die Rekonstruktion von zwei aufeinander aufbauenden Typiken: der

Sinn- und der Soziogenese. Die Sinngenerese beschreibt die performative Logik, während die Soziogenese darauf abzielt soziale Lagerungen zu rekonstruieren, welche die Sinngenerese beeinflussen.

- Komparativer Fallvergleich ab dem frühest möglichen Zeitpunkt zur Qualitätskontrolle und Bearbeitung der Standortgebundenheit des Forschenden.

8 Exemplarische Ergebnisdarstellung am Fall Budapest

„In vino veritas“

– Alkaidos von Lesbos –

Die Ergebnisdarstellung erstreckt sich über die folgenden drei Kapitel 8, 9 und 10. Kapitel 8 umfasst eine exemplarische Darstellung der rekonstruierten Orientierungen des Interviews Budapest. Im komparativen Fallvergleich konnte aus den Einzelfällen eine sinngenetische Typik rekonstruiert werden. Kapitel 9 umfasst die ausführliche Herleitung und Darstellung dieser Typik. Dem schließt sich in Kapitel 10 die Herleitung und Darstellung der sinngenetischen Typenbildung an.

Im Folgenden wird der Fall Budapest exemplarisch vorgestellt. In dieser Einzeldarstellung wird ein Überblick über den thematischen Verlauf des Interviews gegeben. Des Weiteren werden die Orientierungen ausformuliert, die später innerhalb der Typenbildung in die Orientierungsrahmen und die Basistypik mit aufgenommen wurden.

Die ausführliche Falldarstellung des Interviews Budapest beginnt mit der Darstellung der Biographie zur Validierung des ExpertInnenstatus und der Darstellung des thematischen Verlaufs des Interviews. Der thematische Verlauf orientiert sich an der formulierenden Interpretation des Interviews. Abschließend werden die rekonstruierten Orientierungen dargestellt, die bereits durch den komparativen Fallvergleich in eine fallübergreifende Strukturierung eingebettet sind. Innerhalb

der Darstellung der Orientierungen finden sich die fallinternen Besonderheiten und verschiedene Ausschnitte aus den formulierend wie reflektierend interpretierten Passagen. Die eingebetteten Interviewausschnitte dienen als Ankerbeispiele und sind aus längeren Narrationen entnommen. Ziel ist eine verbesserte Nachvollziehbarkeit der rekonstruierten Orientierungen. Identifizierte Denk-, Wahrnehmungsmuster und Handlungsmuster wurden dann in die Orientierungen aufgenommen, wenn diese im komparativen Vergleich fallintern, fallimmanent und/oder fallübergreifend validiert werden konnten.

Die formulierenden und reflektierenden Interpretationen aller Fälle, sowie die Darstellungen des thematischen Verlaufs und eine Einführung in die Interviews sind im digitalen Anhang zu finden. Dieser ist abrufbar unter folgendem QR-Code oder über folgenden Link: <https://uni-bielefeld.sciebo.de/s/5QgTrzB1zFxEaZg> (Password: DissertationReh2020)



Abbildung 8.1: QR-Code zum digitalen Anhang; Password: DissertationReh2020

8.1 Exemplarische Falldarstellung Budapest

Budapest ist Teil der schulischen Teilstichprobe. Das Interview dauerte 1:12 h. Während des Interviews wurde kein Gebrauch von der Möglichkeit der Erstellung einer MindMap gemacht, da Budapest dies als störend empfand. Das Interview enthält keine Unterbrechungen oder sprachlichen Besonderheiten. Es ist geprägt durch viele konkrete Beispielerzählungen aus dem Unterricht von Budapest.

Insgesamt fanden sieben Passagen aus dem Interview Eingang in die dokumentarische Auswertung. Die Passagen sind zwischen 45 und 162 Zeilen lang. Die Interpretation der Passagen fand im Rahmen des Doktorandenkolloquiums von

Frau Prof. Dr. Miller und im Rahmen beider Interpretationsgruppen statt. Die ausführlichen formulierenden und reflektierenden Interpretationen, sowie die Passagen aus dem Primärmaterial sind im digitalen Anhang zu finden (s. Abb.: 9).

8.1.1 Thematischer Verlauf

Das Interview startet mit einer kurzen Rekapitulation des beruflichen Werdegangs, wobei die beruflichen Stationen nach dem Studium im Fokus der Erzählung liegen. Neben Tätigkeiten als Fachleitung hat Budapest zeitweise als Konrektor gearbeitet und wurde mit einer halben Stelle an die Universität abgeordnet. Dort hat Budapest im Rahmen der Lehre die akademische Ausbildung von angehenden Lehrkräften im Sachunterricht unterstützt.

Im weiteren Verlauf lehnt Budapest die Möglichkeit zur Strukturierung des Gesprächs durch die parallele Erarbeitung einer Mindmap ab.

Es schließt sich eine Darstellung zu Budapests Vorstellungen zu einer guten Lehrkraft an. Dabei steht die Verknüpfung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen im Vordergrund. Im weiteren Verlauf wird die Bedeutung von Präkonzepten für den Sachunterricht bearbeitet und zwischen dem Wissen und Können von Lehrkräften unterschieden. Nach einer Nachfrage durch den Interviewer stellt Budapest einen gelungen Einstieg in einer Unterrichtseinheit dar, der sich an den Fragen der Kinder orientiert. Dabei fokussiert sich Budapest darauf die Kinder in einen Fragenhorizont zu überführen und den Unterrichtsgegenstand für die Kinder nutzbar zu machen. Weiterhin ist es für Budapest von besonderer Bedeutung, dass die Kinder im Unterricht nicht lernen weil der Lehrer sie dazu auffordert, sondern weil sie motiviert sind ihre persönlichen Fragen im Sachunterricht bearbeiten zu können.

Im weiteren Verlauf geht Budapest auf die besonderen Möglichkeiten zu Differenzierung im Sachunterricht ein und beschreibt wie Arbeitsblätter im Unterricht eingesetzt werden können. Dem folgt eine weitere Darstellung von Unterricht, der sich an den Fragen der Kinder orientiert. Diese Erzählungen fokussieren vor allem auf die Anregung von Kinderfragen im Unterrichtsverlauf.

Der Sachunterricht wird im Laufe des Interviews von anderen Fächern wie beispielsweise Deutsch abgegrenzt. Dabei bezieht sich Budapest auf den besonderen Lebensweltbezug des Sachunterrichts, der anderen Fächern abgesprochen wird.

Beispielsweise wird das Grammatiklernen im Deutschunterricht verglichen mit dem Lernen im Sachunterricht. Zudem ist es für eine Sachunterrichtslehrkraft wichtig eine entsprechende Einstellung zu besitzen, um einen guten Sachunterricht umsetzen zu können. Beispielsweise wird hier ein erhöhtes Interesse an allen Bezugswissenschaften des Sachunterrichts genannt. Das Interview schließt mit einer Forderung nach einer verbesserten Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehramtsausbildung.

8.1.2 Orientierungen

Es folgt eine Darstellung der rekonstruierten Orientierungen. Diese setzten sich mit dem Lehren und Lernen im Fach auseinander und mit der Positionierung des Sachunterrichts im institutionellen Rahmen. Ebenso konnten verschiedene Handlungspraktiken identifiziert werden, die eine Umsetzung dieser Positionen in der Unterrichtspraxis ermöglichen.

Orientierung: Lernen im Sachunterricht und Perspektivwechsel

Anhand der Darstellungen konnte die Fähigkeit des **Perspektivwechsels** in die Perspektive der Kinder als wesentliche Kompetenz einer Sachunterrichtslehrkraft identifiziert werden. Diese ist gebunden an ein sachunterrichtsspezifisches Bildungsverständnis, welches sich durch das Entdecken sowie die **Bearbeitung kognitiver, welt- und selbstbezogener Ziele** auszeichnet. Darüber hinaus erhalten die Kinder eine zentrale Stellung als Bezugsnorm für **Lernprozesse**. Durch den Perspektivwechsel wird eine Wahrnehmung und Anerkennung individueller Lernausgangslagen und auch individueller Zugänge der Kinder für die Lehrkraft zugänglich. Der positive Horizont der Orientierung füllt sich überdies durch die Individualität von Lernprozessen. Das Lernen im Gleichschritt wird abgelehnt und ist Teil des negativen Horizonts der Orientierung. Eine mangelnde Fähigkeit zum

Perspektivwechsel und eine mangelnde Anerkennung kindlicher Denkweisen verhindert Lernprozesse im Sinne eines sachunterrichtlichen Lernens wie Budapest dieses auslegt. Veranschaulicht werden kann der Perspektivwechsel durch folgenden Interviewausschnitt:

Also ich glaub das-das Allerwichtigste sind mehrere vielleicht das man sich immer wieder den Unterricht das was man vor hat mit den Augen der Kinder betrachtet, und zwar da aus verschiedenen Kinderaugen. Ehm es is immer wieder so das man selber plant und macht und tut aber irgendwann die Kinder halt vergisst, und wenn eim das gelingt ehw sich in den Fragenhorizont 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 Triviale zu entdecken, ganz oft ist auch ganz viel trivial was die Kinder eh schon wissen wird gemacht so ne, wird aber gar nicht gemerkt so diese diese Offenheit, das Interesse am Kind ehm is jetzt wir- sehr pädagogisch und und na- auch fachbezogen ne aber das das ist aus meiner Sicht immer das das man wirklich das Fundament bilden muss (Zeilen: 200-211)

Im dargestellten Ausschnitt proponiert Budapest den **Perspektivwechsel** als das „Allerwichtigste“ im Sachunterricht. Durch den Einsatz des Superlativs erhält der Perspektivwechsel, der hier angedeutet wird, durch die Forderung „aus verschiedenen Kinderaugen“ zu gucken oder sich in die „Kinder hinein zu denken“ einen übergeordneten Charakter als Bezugsnorm für sachunterrichtliches Lernen und die Unterrichtsgestaltung. Interessant ist hier ebenso die Spezifizierung der „verschiedenen“ Kinderaugen. Damit wird nicht nur eine schlichte didaktische Reduktion unter Einbezug eines Normkindes oder altersabhängiger Entwicklungen von Kindern vollzogen, sondern die Individualität einzelner Perspektiven wertgeschätzt. Zudem wird deutlich, dass der Perspektivwechsel individuell an die Lerngruppe gebunden ist und nicht durch fachliches, fachdidaktisches oder pädagogisches Wissen bearbeitet werden kann. Vor allem die Gefahr des „Vergessens“ verweist darauf. Insbesondere fokussiert der Perspektivwechsel nicht eine blinde, un-

gerichtete Empathie der Lehrkraft gegenüber den Kindern, sondern konkretisiert sich im Anspruch insbesondere den „Fragenhorizont“ der Kinder nachvollziehen zu können.

Die übergeordnete Funktion des Perspektivwechsels zur Umsetzung von Unterricht und Lernen manifestiert sich nochmals im Abschluss der Passage: Die Rahmung als „Fundament“ und die Beantwortung aus einer persönlichen Bedeutsamkeit heraus verweisen erneut auf die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als zentrale Bezugsnorm sachunterrichtlicher Lernprozesse und Lernprozessgestaltung. Die weitere Elaboration unterstützt die Relevanz des Perspektivwechsels für das Lehrerhandeln. Hier manifestiert sich der Anspruch an ein individualisiertes Lernen und ein Fördern an der Leistungsgrenze, die sich nicht durch eine Gleichschrittigkeit abbilden lassen.

Budapest unterscheidet die Perspektive der Kinder zudem klar von den Perspektiven der Erwachsenen. Diese Erkenntnis ist die Grundlage für die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels. Dies wird insbesondere in der Umsetzung der Lehramtsausbildung von Budapest sichtbar. Da Lerngelegenheiten hier darauf abzielen die Fähigkeit zu entwickeln sich in die Perspektiven der Kinder hineinzusetzen sowie diese reflektieren und deuten zu können (u.a. Zeile 454ff). Im folgenden Ausschnitt wird in Anlehnung an die Unterscheidung kindlicher und erwachsener Denkweisen ebenfalls eine Unterscheidung zwischen Lehrer- und Kinderfrage vorgenommen. Hier wird sich klar gegen die Lehrerfrage positioniert und die Kinderfrage als Ausgangspunkt sachunterrichtsdidaktischem Lernens proponent. Dies verweist auf die starke Gewichtung, die den Perspektiven und Denkweisen der Kinder im Lernprozess beigemessen wird:

genau also das die Kinder das die Kinder für sich klar haben eh damit ich weiterkomme also das ich grundsätzlich erstmal ich brauch erstmal ne Frage(.)stellung für für die Kinder ne also nicht ne Lehrerfrage sondern für mich ne Fragehaltung und ich möchte etwas herausbekommen und damit ich etwas rausbekomme is is is is eine eine gewisse Schrittfolge sicherlich notwendig und hilfreich also sowas wie ich mach mir erstmal Gedanken oder [...] (Zeilen: 351-357)

Wiederholt gebraucht Budapest in der Darstellung die geliehene Rede und vollzieht hier einen Perspektivwechsel in das Denken der Kinder. Dies wird vor allem bei der Darstellung der eigenen unterrichtlichen Ambitionen und Absichten eingesetzt. Hier sollen Denkprozesse, die die Lehrkraft bei den Kindern anregt dargestellt werden. Insbesondere wird dadurch die **persönliche Relevanz**, die der Unterrichtsgegenstand für die Kinder haben soll kenntlich gemacht. Der Verstehensprozess der Kinder, der anknüpfende Bedarf und welche Aufgabe der Lehrkraft als Lernbegleitung innerhalb dieses Settings zukommt werden verdeutlicht. Als Ziel dieser Prozesse wird im weiteren Interviewverlauf deklariert Lernen „nachhaltig“ für die Kinder gestalten zu wollen. Lernen ist somit nicht nur ein Abarbeiten, sondern hier wird eine aktive Auswirkung auf die weitere Biographie des Kindes intendiert.

Des Weiteren erfolgt im Interviewverlauf eine Ausbalancierung von **Kind- und Wissenschaftsorientierung** im Unterricht. Hier wird sich im negativen Horizont der einseitigen Fokussierung auf das Kind als „falsch verstanden“ abgegrenzt:

gerne, ich ehm ich ich bin n großer Freund davon den den Kindern eh die die Phänomene der Welt zu zeigen und nicht abzuwarten bis sie irgendwas fragen also dieses von diesen diese diese Aussage sich den Unterricht von den Fragen der Kinder aufbauend zu organisieren glaube ist häufig falsch verstanden so ich warte bis die Kinder mich irgendwas fragen, weil ich glaube das das die Kinder die Welt erstmal so wahrnehmen wie sie ist und erstmal gar nicht so sehr in Fragehorizont kommen und sowieso nur nach dem fragen können wovon sie schon irgendeine Idee haben oder irgend ne Frage haben und für mich ist es in meinem Unterricht eh sehr viel bedeutsamer die Kinder in die in diesen Fragehorizont erstmal reinzubekommen (Zeilen: 422-431)

In der Proposition erfolgt eine Solidarisierung mit einer bestimmten Vorgehensweise im Unterricht, die einem falsch verstanden Zugang zu Unterricht gegenübergestellt wird. Damit distanziert sich Budapest von einem stark konstruktivistisch geprägten Unterrichtsbild und der Überbetonung einer falsch verstandenen Kindorientierung, mit Verweis auf einen konstruktivistischen Fehlschluss: „häufig falsch

verstanden“. In der anschließenden Elaboration wird der negative Horizont der Orientierung weiter konkretisiert. Dieser steht einer antithetischen Darstellung des positiven Horizonts durch die Verwendung einer gleichgültigen Sprache gegenüber indem ein wenig zielgerichtetes Vorgehen der Lehrkraft dargestellt wird. Die substantielle Relevanz des positiven Horizonts hingegen drückt sich hier ebenso über die Wortwahl von Budapest aus und zielt ebenso wie der bereits beschriebene Perspektivwechsel darauf ab Kinder in einen **Fragenhorizont** zu überführen, diesen zu erweitern und für den Unterricht nutzbar zu machen. So stehen die Unterrichtsansätze, die sich beide an der Unterrichtsplanung entlang von Kinderfragen orientieren antithetisch gegenüber. Im positiven Horizont wird die Inszenierung eines Unterrichtsgegenstandes beschrieben mit dem Ziel diese für die Kinder fragwürdig zu gestalten und Fragen anzuregen. Dem gegenüber steht das Warten auf Fragen und eine passive Haltung der Lehrkraft im Lernprozess. Als Zielsetzung für das eigene Unterrichtshandeln postuliert Budapest das Ziel, die Kinder in einen „Fragehorizont reinzubekommen“.

Der Fragenhorizont und die Fragen der Kinder stellen aufgrund der Aussagen eine unterrichtsrelevante Bezugsnorm dar. Insbesondere die Relevanz der eigenen Fragen für den Lernprozess von Kindern wird durch Budapest innerhalb der folgenden Passage nochmals deutlich und ist stark mit dem **Verständnis von Lernen** dem Budapest folgt, verbunden:

genau also das das wirkt bei den Kindern glaube ich häufig einfach so so jetzt muss ich da was hinschreiben was der Lehrer wissen will, und ich sehe eher andersrum das die Kinder verstehen für mich ist das wichtig um lernen zu können was ich jetzt hier mache, also ich machs nicht für den Lehrer sondern machs für mich letztendlich dann (Zeilen: 344-348)

Die Aussage erschließt sich aus dem Kontext einer Verhandlung vom Einsatz von Arbeitsblättern im Sachunterricht. Diesen wird durch eine starke Vorstrukturierung und Engführung ein Intention Gehalt zugeschrieben, der sich nicht mit dem bisher beschriebenen Perspektivwechsel und den Anspruch der Überführung der Kinder in einen Fragehorizont vereinbaren lässt. Antithetisch werden hier die beiden Ansprüche „was der Lehrer wissen will“ und was „für mich [...] wichtig“ ist

gegenübergestellt. Anhand des Arbeitsblatteinsatzes wird ein den Ansprüchen entsprechender, veränderter handlungspraktischer Zugang im Handeln der Lehrkraft beschrieben. Dem Zugang, der es erlaubt den eigenen Frage nachgehen zu können wird zugesprochen den Lerngegenstand in einen persönlichen Bezugsrahmen für die Kinder zu überführen, sodass Lernprozesse einer eigen- und nicht fremdgesetzten Norm und Motivation unterliegen.

Die Überführung der Kinder in einen Fragenhorizont bietet Zugang zum Lerngegenstand für alle Kinder. Des Weiteren bietet dieser verschiedene Möglichkeiten der Partizipation und des Einbezugs der Kinder durch die Bearbeitung eigener Fragen, die mit einer ausreichenden Inhaltlichkeit gekennzeichnet sind. Die externe Motivation und die Überbetonung fremdgesetzter Normen und die daraus folgenden Einschränkungen des Lernpotentials werden abgelehnt (u.a. Zeile 426ff). Des Weiteren wird sich klar von einer einseitigen Orientierung im Bezug auf Fachwissen oder auch einer überrepräsentierten Kindorientierung abgegrenzt:

Und n stückweit vielleicht auch selbst Kind zu bleiben ne also sich sich einfach selbst selbst über die Welt immer noch freuen und wundern so ne ehr und und das das wirklich dann auch zu leben und auch ausdrücken zu können un-und eh und halt nicht von von eine ei-eim ein nicht vom Fach ausgehen oder vonvom Sachwissen ausgehen oder auch nicht vom eh vielleicht noch nicht mal vom vom Lehrplan ausgehen oder vom Perspektivrahmen ausgehen da ich glaub wenn du mit mit diesem Blick die Welt beguckst und dann die Kinder mit einbeziehst, dann dann dann ist das natürlicherweise das du das da auch verordnen kannst (Zeilen: 777-785)

Lernen wird im Kontext von **Lebensweltbezug und Selbstbezug** elaboriert. Dieser dargestellte Selbstbezug geht einher mit einem transformatorischen Bildungsverständnis nach Koller: „Bildung [wird] .. verstanden [...] (1) als ein Prozess der Transformation (2) grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses (3) in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen“ (Koller 2012, 20).

Anhand des folgenden Beispiels kann dieses transformatorische Verständnis va-

liert werden. Budapest beschreibt wie Zugänge über lebensnahe Beispiele inszeniert werden. Dem gegenüber steht die Darstellung von Lerngegenständen durch theoretische, überidealisierte Modelle. Die folgende Passage verweist hier insbesondere auf die exemplarische Funktion und Auswahl der eingesetzten Lernmöglichkeiten:

also hast du dir darüber schonmal Gedanken gemacht, und wie könnte das wie könnte das funktionieren oder wie könnte das sein oder warum ist das jetzt eigentlich so, ehm um um ausgehend von dieser echten Fragehaltung der Kinder aus dann zu vermitteln so und wenn du jetzt Fragen an die Welt hast und ich kann dir in dein in meinem Unterricht ja nicht die die Welt erklären. Bleib bleib offen guck dir die Welt an aber um um (.) ja diese Frage für dich klären zu können gibt es Möglichkeiten und diese Möglichkeiten sehen so und so aus.
(Zeilen: 431-438)

Durch den Lebensweltbezug werden triviale Bezüge sichtbar und das Hinterfragen der Gegenstände forciert. Ziel ist nicht eine ausschließliche Wissensvermittlung, sondern die Entwicklung verschiedener übergreifender Kompetenzen. Beispielsweise die Fähigkeit Probleme und Interessantes zu entdecken, diese zu hinterfragen und eigene Fragen zu stellen und diese selbst lösen zu können. Dies entspricht den Anforderungen aus dem Perspektivrahmen: „Die besondere Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.“ (GDSU 2013, 9). Budapest verhandelt das Spannungsfeld von Kind- und Wissenschaftsorientierung nicht als unauflösbare Spannung, sondern setzt beides relevant und eine einseitige Übersteigerung wird abgelehnt.

Aus den vorangegangenen Passagen ist zu entnehmen, dass der Perspektivwechsel als Bezugsnorm vor allem dem Zugang und der Planung des Unterrichtshandeln der Lehrkraft dient. Es erfolgt also eine reflektierte, zielgerichtete Kindorientierung, die genutzt wird, um Lernprozesse zu planen und zu initiieren. Damit

schließen Wissenschafts- und Kindorientierung sich nicht aus und werden nicht als Spannungsfeld, sondern als notwendige Bezugsnormen bearbeitet. Eine metaperspektivische Reflexion schließt sich an diese Verortung an:

warum könnte uns das eigentlich interessieren ne welche Bedeutung hat das dann eigentlich und was was lässt sich aus aus dieser Thematik aber auch auch entfalten und entwickeln und da sind vielleicht auch wieder bei nem Fachwissen was was du vorhin sachttest wo man für sich dann klar haben muss wo will ich eigentlich mit den Kindern hin oder wo lass ich offen ne (Zeilen: 685-689)

Die Passage verweist auf einen zielgerichteten Aushandlungsprozess zur Verortung. Innerhalb dieses Aushandlungsprozesses wird hier die Bedeutung des Lerngegenstandes und das eigentliche Lernziel der Einheit miteinander in ein Verhältnis gesetzt. Es wird wiederholt darauf verwiesen, dass eine fachlich-inhaltliche Übersteigerung abgelehnt wird. Auch im folgenden Abschnitt ist die fachlich-inhaltliche Erarbeitung im Rahmen eines kindzentrierten Aufbaus eine didaktische Wendung, um „den Kindern die Möglichkeit zu geben sich [...] zu entfalten und [...] zu entwickeln“:

was ich meine ne also so ich ich mach mir um das Thema keine Gedanken weils weils mir nicht um das das das Fachthema geht, ehrm weil es ehrm aus meiner Sicht mit der Arbeit mit den Kindern auch nicht darum geht ihneb jetzt Faktenwissen oder Fachwissen in in dem Bereich zu vermitteln, also nerum nich nich Beliebigkeit darum gehts jezz nicht ne sondern zu sagen du kanns du kannst die Kinder du kannst den Kindern halt nicht die ganze Welt erklären du kannst es immer nur exemplarisch machen und deswegen isses f-fast egal mit welchem exe-exemplarischen Beispiel du arbeitest aber du musst dich entscheiden welches Beispiel oder welche Thematik bietet sich a-am meisten an um die Kinder den Kindern die Möglichkeit zu geben sich da eh zu entfalten und da zu entwickeln (Zeilen: 820-830)

Das Weltverstehen wird neben dem entdeckenden Lernen in den Vordergrund gestellt und bestimmt somit das Bildungsverständnis von Budapest. Gleichzeitig

validiert dieser Zugang die unabdingbare Relevanz des Perspektivwechsels. Budapest positioniert sich als Lernbegleiter. Damit erfolgt eine weitere Konturierung des negativen Horizonts durch die implizite Ablehnung der Meisterlehre. Durch die Zentralisierung der Lernprozesse auf das Kind wird das Lernen auf die Kinder ausgerichtet und nicht umgekehrt.

Des Weiteren wird die exemplarische Themenwahl als handlungspraktische Lösung für die konzeptionelle Herausforderung der vielperspektivischen Gestaltung des Sachunterrichts präsentiert. Durch die übergeordnete Zielformulierung für den Sachunterricht nicht nur einem bestimmten Faktenwissen entsprechen zu müssen, wird die augenscheinliche Herausforderung durch die vielen Perspektiven des Faches aufgelöst. So werden Themen/ Inhalte/ Phänomene benötigt, welche die Potentiale der Kinder erfassen. So erlaubt die exemplarische Themenwahl nicht alles wissen zu müssen. Individualisiertes Lernen und das Fördern an der aktuellen Leistungsgrenze werden durch diese Ausdeutung der Aufgaben des Sachunterrichts, unter Rücksicht auf das Verständnis von Lernen, legitimiert.

Innerhalb des Lernprozesses sollen die Kinder die Relevanz der erlernten Fähigkeiten und Inhalte nachvollziehen können. Insbesondere die Rolle als Lernbegleitung ist hier relevant zur Umsetzung. Dies kann anhand des folgenden Interviewausschnitts verdeutlicht werden:

Ne aber das also das sind dann die Entscheidungsprozesse die ich also ich weiß weil durch durch auch auch Gespräche mit Kolleginnen ne die das auch anders machen ja auch auch Fachleiter die das anders machen, ehm ich bin da nicht so strikt also sowohl in der in diesem Differenzierungsgedanken nicht als auch in der Verschriftlichung nicht ne, sondern eh ich stell den Kindern mehr oder weniger ein freies Blatt zur Verfügung oder ein Forschertagebuch zur Verfügung und und mach schon deutlich was was sind notwendige Schrittweisen um voran zu kommen so also wozu brauchen wir das (Zeilen: 332-340)

In der Darstellung, die die Konklusion der Erzählung bildet, wird für die pädagogische Arbeit der Lehrkraft die Erarbeitung eines Weltverständnisses in den Mittelpunkt kindlichen Lernens gesetzt. Daran bindet direkt die Beschreibung

der Lehrkraft als Lernbegleiter an. Hier fällt vor allem auf, dass Budapest sich durch die Verwendung der geliehenen Rede mit der Lerngruppe identifiziert und sich als Teil dieser betrachtet. Weiterhin werden die Kinder als Lernende adressiert. So werden beispielsweise Lernmomente und Strukturierungen für Erwachsene auf Bildungsprozesse von Kindern übertragen. Dies verweist auf eine nicht altersabhängige Vorstellung von Lernen. Diese Ablehnung einer altersabhängigen Lernmöglichkeit für Kinder manifestiert sich in Passage D (u.a. Zeile 593ff). Dem Lernen wird ein Prozesscharakter zugeschrieben. Insbesondere im Hinblick auf Kompetenzen müssen diese entwickelt werden. Die Lehrkraft als Lernbegleiter leistet hier einen Beitrag zur Ermöglichung dieses Lernprozesses.

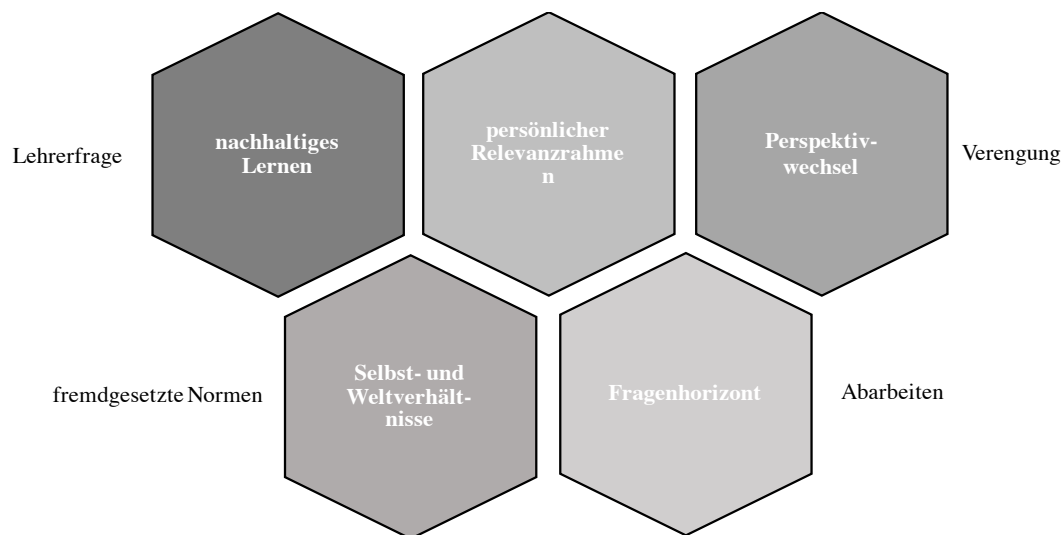


Abbildung 8.2: Positive und negative Horizonte der Orientierung Lernen im Sachunterricht und Perspektivwechsel (eigene Abbildung)

Bewältigungsstrategie für Vielperspektivität

Die folgende Bewältigungsstrategie knüpft an die bereits dargestellte exemplarische Themenwahl an. Ursprung ist auch hier der Dissens zwischen dem Anspruch die ganze Welt erklären zu müssen und einer ausreichenden fachlichen Erarbeitung der Inhalte in der Ausbildung von Lehrkräften.

Zur Bearbeitung verschiedenster Kontingenzen, die Budapest auch als „Druck“ bezeichnet, werden einerseits verschiedene Persönlichkeitsmerkmale für den professionell handelnden Sachunterrichtsdidaktiker proponiert. Andererseits die Fähigkeit zu einem metaperspektivischen Aushandlungsprozess.

Beispielsweise ist eine Bewältigungsstrategie zum Umgang mit den vielen möglichen Inhalten, die der Sachunterricht bietet, der Anspruch einer breiten Informiertheit und der Bereitschaft sich als Lehrkraft mit immer neuen Inhalten auseinandersetzen zu wollen. Die Beherrschung des Fachlichen ist dazu Voraussetzung. Des Weiteren wird das lebenslange Lernen hier als Kompensationsstrategie beschrieben:

genau, ehrm wo wir auch das im Blick haben und darauf hinarbeiten ehr und was letztendlich dann ja auch in irgendeiner Weise prüfungsrelevant natürlich is, ehrm was nicht sein wird und nicht sein kann das ist auch vor natürlich allem klar das dann eh ein Lehrer voll ausgebildet is eh und dann bis zur Pensionierung ehrm sozusagen dann dann ehr dann fertig ist, sondern es is natürlich n ein Prozess der sich immer weiter entwickeln muss und auch immer weiter entwickeln wird.
(Zeilen: 791-797)

In der Ausführung von Budapest wird das lebenslange Lernen als Lehrkraft als ein stetiger Entwicklungsprozess thematisiert. Abgegrenzt wird sich von einer unreflektierten Bearbeitung externer inhaltlicher Vorgaben für den Sachunterricht. Ebenso wird die Herausforderung der vielperspektivischen Konzeption für angehende Lehrkräfte verhandelt. So sind Strategien zur Bearbeitung dieser konzeptionellen Voraussetzung für eine erfolgreiche Bearbeitung des Sachunterrichts unabdingbar.

sowas ne wie kann man mit dem Sachunterricht vernetzen und sowas dann man sowas dann macht oder so Vorschriften für uns dann auch das wir sowas wie Verkehrserziehung, Sexualerziehung auf jeden Fall gemacht haben müssen inhaltlich ne ehrm aber (.) als me-mein Ziel der Ausbildung für meine eh Lehramtsanwärter is eh is auch nicht sie in in in ein ein Fachwissen ausgebildet zu haben oder auch auch eh deswegen mach ich mich da auch keinen Druck ne also ich ich mach

mir nicht den Druck (Zeilen: 810-816)

In der Elaboration verhandelt Budapest die vielperspektivische und vor allem breite Aufstellung des Sachunterrichts. Diese wird durch LehramtsanwärterInnen als große Herausforderung wahrgenommen, da eine inhaltliche Ausbildung für den gesamten Sachunterricht nicht möglich erscheint. Dies bindet an die Aussage „ich kann dir in meinem Unterricht ja nicht die Welt erklären“ an (Zeile 435). Somit werden Herausforderungen des Fachs bearbeitet, die vor dem Hintergrund einer Kind- und Fachorientierung zu lösen sind. Insbesondere der Verweis nicht in „einem Fachwissen ausbilden“ zu wollen setzt einen sachunterrichtsdidaktischen Schwerpunkt, der einen Umgang mit den vielen möglichen fachwissenschaftlichen Bezügen ermöglicht. Negative affektive Zuschreibungen, wie dem „Druck“ der auf die Lehrkraft wirkt, werden somit bewältigt.

Individualisierungspraktiken

Als Voraussetzung zur partizipativen Gestaltung des Unterrichts und als Folge der beschriebenen Wahrnehmung von Bildungsprozessen konnten sogenannte Individualisierungspraktiken rekonstruiert werden. Grundlegend für die Individualisierung von Unterrichtsprozessen ist die zentrale Stellung der Kinderfragen und des Fragehorizonts der Kinder im Lernprozess. Über die Bearbeitung verschiedener Fragen wird Lernen individuell angepasst, aber weiterhin die gemeinsame Bearbeitung im inklusiven Kontext ermöglicht. Validiert wird diese Vorgehensweise wie folgt:

Aber finde ich auch vollkommen in Ordnung ne weil das ist halt auch die Denkstufe der Kinder und man kann das sicherlich in verschiedenen Kompetenzstufen dann auch nochmal differenzieren wo man sagt gut es gibt sicherlich auch Kinder die können nen Stück weiter kommen ne, und eh da sind wir sowieso gefordert in diesen Bereichen dann so ein Spektrum anzubieten. (Zeilen: 252-256)

Die Darstellung heterogener Lernausgangslagen und die sich daran anschließende Differenzierung nach oben verweisen auf einen routinierten und anerkennen-

den Umgang mit Heterogenität. Ausgehend von den individuellen Lernständen erfolgt ein differenzierter Umgang mit den Kindern. Dem steht das Lernen im Gleichschritt gegenüber. Insbesondere durch die antithetische Gegenüberstellung von Fördern an der aktuellen Leistungsgrenze und dem Zuschreiben von Leistungspotentialen werden hier der positive wie negative Horizont der Orientierung beschrieben. Die Anpassung an die Potentiale der Kinder ermöglicht einen individuellen Zugang zu den Lerninhalten des Unterrichts. Das Fördern an der aktuellen Leistungsgrenze wird durch die kontinuierliche prozessbegleitende Diagnose durch Unterrichtsbeobachtung ermöglicht. Es erfolgt keine Defizitzuschreibung durch die Lehrkraft, sondern eine situationsorientierte Bewertung der Potentiale, die im Lernprozess zentral gesetzt werden:

Gut nehm ich mal ein Beispiel Technik weil ich das die letzte Woche erst gemacht hab mit den Studierenden in der Schule war das ganz gut eh weil das dann natürlich auch Thema ist ne also, erste Klasse, Türme bauen aus Bauklötzen, also mögl-möglichst hohen Turm bauen, dann haste halt eh ehm ganz schnell die Kinder also die haben alle ihre Bauerfahrung ne du kannst dann ja auch ganz toll drauf einstellen welche Bauerfahrung sie haben werden wie sie bauen werden aber klar ist sie werden sich nicht im Vorfeld klar gemacht haben warum sie so bauen wie sie bauen, also nach oben hin eh schmaler oder unten halt ne größere Standfläche damit der stabil bleibt der Turm und solche Sachen dann, ehm da haste dann ganz klar die die Kompetenzstufen, einige Kinder werden es einfach nur tun weil sie es gewohnt sind weil sie die Bauerfahrung haben, andere Kinder mit den-nen kannst du schon arbeiten dann dann kommen selber schon weiter durch durch deine Gesprächsführung und [...] (Zeilen: 277-289)

In der Elaboration im Modus einer Exemplifikation erfolgt eine lakonische, schlagwortartige Rahmung des Unterrichtsgegenstandes in dessen Anschluss die Heterogenität von Lernausgangslagen der Kinder beleuchtet wird. Budapest setzt im Unterrichtsverlauf das Kind und dessen persönlichen Lernfortschritt gemessen an der persönlichen Leistungsgrenze in den Fokus. Auch hier setzt sich die

verkürzte lakonische Darstellung der verschiedenen Ausgangslagen und möglicher anschließender Verfahrensweisen der Lehrkraft fort.

Die Lehrerfrage als Ausgangspunkt des Unterrichts wird durch Budapest abgelehnt. Viel mehr wird der Unterricht entlang der Fragen der Kinder konzipiert:

genau also das die Kinder das die Kinder für sich klar haben eh damit ich weiterkomme also das ich grundsätzlich erstmal ich brauch erstmal ne Frage(.)stellung für für die Kinder ne also nicht ne Lehrerfrage sondern für mich ne Fragehaltung und ich möchte etwas herausbekommen
(Zeilen: 351-355)

Ziel ist es, dass Kinder ein Verständnis für die Relevanz der Inhalte entwickeln und die Frage aus Eigeninteresse heraus beantworten wollen. Diese Arbeit an den individuellen Problemlagen der Kinder führt zu einer Individualisierung im Unterricht.

Strukturierungspraktiken

Die Strukturierung von Lernprozessen ist ein weiterer Ausgangspunkt individuellen Lernens im Sachunterricht. So ist die Berücksichtigung der Kinder im Planungsprozess hier eine relevante Handlungspraxis und steht dem „vergessen“ der Kinder im negativen Horizont gegenüber. Abgelehnt wird im negativen Horizont die Lehrkraft als Meister und den SchülerInnen übergeordnete Person.

also da aber wie gesagt nich nich nich angelegt du machst diese Aufgabe du machst diese Aufgabe du machst diese Aufgabe sondern, gucken wie weit kannst du die Kinder auf ihrer auf auf ihrem Kompetenzniveau letztendlich dann bringen damit du se dann individuell damit weiterbringen kannst und ihnen dann nächste Aufgabenform dann ja wieder übertragen kannst dann ne also oder dann sagen kannst hier kannst du weitergehen ne. (Zeilen: 293-299)

In der Passage wird eine wenig fremdgesteuerte Bearbeitung der Unterrichtsinhalte beschrieben. Grundlage des individualisierten Lernprozesses ist der Verzicht

auf eine Zuteilung der Aufgaben durch die Lehrkraft („du machst das“). Allerdings unter der Prämisse, dass die Lehrkraft individuell und situationsorientiert die Kinder in ihren Lernprozessen durch Impulse unterstützt. Diese Unterstützung benötigen zudem nicht alle und die Art und Weise der Unterstützung variiert individuell. Damit strukturiert die Lehrkraft den Lernakt, verzichtet jedoch auf eine Fremdbestimmung innerhalb des Lernprozesses.

Die Lehrkraft fungiert als Enabler für Lerngelegenheiten. Das heißt obwohl es ein kindorientierter Unterricht ist, der die Fragen der Kinder mit einschließt, werden gezielt Phänomene für Kinder Inszeniert und damit zugänglich gemacht. Ziel der Inszenierung ist eine Erweiterung des Fragenhorizonts der Kinder. Dem steht im negativen Horizont die ausschließliche Fokussierung und Bearbeitung von Kinderfragen gegenüber. Diese beinhaltet ein falsches Verständnis dieses Zugangs zum Lernen.

Der Phänomenzugang, den Budapest im Unterricht wählt, gibt einen Impuls der es den Lernenden ermöglicht den Fragegehalt des Lernsettings zu erfassen und das Phänomen in einen Referenzrahmen zur eigenen Lebenswelt einzuordnen. So werden keine theoretischen überidealisierten Modelle und Inhalte dargestellt, sondern diese anhand eines lebensnahen Beispiels zugänglich gemacht. So wird auch Triviales sichtbar:

also nich so von wegen ich erzähl das brauchst du später mal in der weiterführenden Schule oder sonst irgendsowas sondern was hat das mit mir zu tun also wo-wa-wo wo wo ist für mich ne Fragehaltung in der Sache da mit drin (Zeilen: 735-738)

Die Themenwahl ist trotz der Orientierung am Kind hier nicht beliebig, sondern unterliegt einem spezifischen Aushandlungsprozess: In der Elaboration im Modus einer Differenzierung wird die Relevanz des Selbstbezugs für das Lernen abgegrenzt von institutionellen Rahmungen oder der Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Erwachsenen. Diese fremdgesetzte Bedeutung unterrichtlichen Lernens besetzt hier den negativen Horizont der Orientierung.

Eine sachunterrichtsdidaktische Entscheidungskompetenz ist grundlegend. Al-

lerdings wird diese nicht genauer spezifiziert oder ausgeführt sondern lediglich angedeutet. Der Perspektivwechsel scheint eine besondere Relevanz für die Entscheidungsprozesse zu haben. Es werden hier lediglich Bezugspunkte für diesen Entscheidungsprozess additiv aufgelistet.

Anerkennungspraktiken

Innerhalb dieser Orientierung verdeutlicht sich die Anerkennung des Kindes als eigenständiger Lerner und das Kind als Experte für sein eigenes Lernen. Insbesondere wird im Zuge dessen eine Lernumgebung, die zu starke Anpassungsleistungen und eine fremdgesetzte Norm beinhalten, im negativen Horizont abgelehnt. Die Anerkennung der Kinder als Lerner bespielt den positiven Horizont der Orientierung.

weil man immer wieder über diesen über diesen vorgegebenen Forscherprotokollen von Lehrern vorgegebenen Forscherprotokollen eh einfach inhaltlich da nicht viel erkennen kann eh wenn da steht was haste herausgefunden dann steht da nichts oder oder ganz viel oder so ne aber da also wo dann wo dann klar ist das hat für die Kinder überhaupt keine Bedeutung sondern sie tragen da irgendetwas ein, weil weil sie dem Lehrer was Gutes tun wollen wenn überhaupt. (Zeilen: 367-373)

Weiterhin festigt sich in der antithetischen Auseinandersetzung mit eigenem und fremden Unterrichtshandeln, das Budapest innerhalb der Konstruktion von Lerngelegenheiten keine fremdgesetzte Norm auf die Lerngruppe anwendet. Dem folgt eine Ablehnung von schematisch, der Lerngruppe unangepassten Materialien, die eine Anpassungsleistungen der Kinder erfordert und fremdgesetzte Leistungsnormen fördert. Auch wird hier die positiv anerkennende Darstellung von Heterogenität innerhalb von Lerngruppen fortgesetzt. Heterogenität wird normalisiert (Zeilen: 379ff)

Also was wa grad schon ma besprochen habe ne, eh (.) und da brauchen die Kinder für für für sich erstmal die dies dieses Vertrauen ja ich eh (.) oder ich ich interessier mich für die Welt ich gucke mit offenen

Augen eh die Welt is spannend ist super interessant ne ehm und ich ich hab selber die Möglichkeit mich mich zu informieren und und mich mich darum zu kümmern äh und eh und halt nicht dieses da wird halt ein zum Beispiel wieder ein ein Forscherbogen vom Lehrer auf den Tisch gelegt und das wirkt wie eine wie eine Testung letztendlich dann das hat nichts mit mir dann zu tun als Schülerinnen (Zeilen: 438-445)

Legitimations- und Abgrenzungspraktiken

Im Interview konnten verschiedene Praktiken zur Abgrenzung nach außen rekonstruiert werden. Diese beruhen auf einer Exponation des Sachunterrichts gegenüber anderen Fächern und erschließen sich aus der dargestellten Wahrnehmung und Umsetzung von Bildungsprozessen.

Der Sachunterricht hat innerhalb der Ausführungen eine exponierte Stellung für Budapest. Es erfolgt eine persönliche Bewertung, innerhalb dieser dem Sachunterricht besondere Eigenschaften zugeschrieben werden:

Also, für mich ist das spannende grad im Sachunterricht wenn es Richtung eh Differenzierung geht auch in den Kompetenzangeboten, das ich vieles also das ich vieles versuche aus der Sache heraus eh entwickeln zu lassen also nicht sach mal, st- (.) stumpf, du machst das du machst das du machst das ne sondern das es eine Lernsituation gibt wo die Kinder halt auf ihrem auf ihrer Niveaustufe arbeiten können und weiterkommen können. (Zeilen: 263-268)

Die Exponation des Sachunterrichts wird durch eine antithetische Gegenüberstellung umgesetzt. Des Weiteren erfolgt eine Rahmung als Sachunterrichtsmensch. Hier begreift sich Budapest als gesamte Person dem Sachunterricht zugeschrieben. Diese Ganzheitlichkeit, verweist auf sachunterrichtsspezifische Handlungslogiken, die sich von anderen Fächern oder Personen, die nicht Sachunterricht gehören oder Sachunterrichtsmenschen sind, abgrenzen. Insbesondere die niederschwellig angelegte Möglichkeit Lerngelegenheiten zu schaffen gibt dem Sachunterricht wiederum eine exponierte Stellung gegenüber anderen.

das das geht so schnell also und gerade gerade für mich muss ich vielleicht noch sagen als Sachunterrichtsmensch aber im Sachunterricht die Kinder in so ne Fragestellung reinzubekommen also gelingt mir viel einfacher als eh Stunden der Grammatik in Deutsch oder so ne
(Zeilen: 762-765)

In der Anschlusselaboration hebt Budapest nochmals die Relevanz für den Sachunterricht hervor und grenzt diesen von anderen Unterrichtsfächern der Grundschule ab. Dem Sachunterricht kommt in dieser Darstellung des Fächerkanons eine gesonderte Stellung zu, als einziges Fach mit einer echten Fragestellung und mit Anbindung an die Lebenswelt der Kinder. Somit rückt für den Sachunterricht vor allem die Welt der Kinder als Ausgangspunkt des Lernens in den Mittelpunkt. Diese exponierte Konzeption des Faches markiert darüber hinaus seine Besonderheit. Innerhalb der Darstellung, über die geringe Anstrengung, die im Sachunterricht erforderlich ist, um das individuelle Lernen von Kindern zu fördern zeigt sich die Routiniertheit im Unterrichtshandeln von Budapest.

Abgrenzungspraktiken zu anderen Personengruppen

Abgegrenzt wird sich indes nicht nur von anderen Unterrichtsfächern, sondern ebenso von bestimmten Personengruppen.

Ne aber das also das sind dann die Entscheidungsprozesse die ich also ich weiß weil durch durch auch auch Gespräche mit Kolleginnen ne die das auch anders machen ja auch auch Fachleiter die das anders machen, ehm ich bin da nicht so strikt [...] genau also das das wirkt bei den Kindern glaube ich häufig einfach so so jetzt muss ich da was hinschreiben was der Lehrer wissen will, und ich sehs eher andersrum das die Kinder verstehen für mich ist das wichtig um lernen zu können was ich jetzt hier mache, also ich machs nicht für den Lehrer sondern machs für mich letztendlich dann. (Zeilen: 333-)

Die Elaboration verweist darauf, dass das dargestellte Unterrichtshandeln von Budapest einen noch nicht gänzlich abgeschlossenen Entwicklungs- und Entschei-

dungsprozess unterliegt, innerhalb diesem sich ausdrücklich von KollegInnen distanziert wird. In der abschließenden Konklusion rückt die pädagogische Arbeit der Lehrkraft, die das Weltverständnis in den Mittelpunkt kindlichen Lernens stellt, sowie ein Verständnis der Lehrkraft als Lernbegleiter in den Vordergrund. Hier fällt vor allem auf, dass Budapest sich durch die Verwendung der geliehenen Rede mit der Lerngruppe identifiziert und sich als Teil dieser betrachtet. Die Abgrenzung erfolgt aufgrund einer in diesen Punkten verschiedenen Handlungspraxis der Akteure.

Budapest verweist auf individuelle Entscheidungsprozesse, denen Unterricht unterliegt. Diese individuellen Entscheidungsprozesse werden genutzt um sich von Personen mit einer veränderten Entscheidungsfindung abzugrenzen. Insbesondere hat der veränderte Entscheidungsprozess Auswirkungen auf die Differenzierung im Sachunterricht. Innerhalb der Darstellung verbalisiert Budapest einen veränderten Zugang zum Gestalten von Lernprozessen, die durch die Verwendung der geliehenen Rede auch ein bestimmtes Verständnis von Lernzielen deklariert. Hier steht das spezifische Bildungsverständnis offenbar als Voraussetzung für die veränderte Entscheidungsfindung von Budapest im Diskurs. Die Abgrenzung von KollegInnen bezieht sich nicht nur auf die Differenzierung, sondern ebenso auf die Verwendung und Gestaltung von Arbeitsmaterialien im Unterricht. Im negativen Horizont lassen sich stark strukturierte Arbeitsblätter und ein Abarbeiten von lehrerzentrierten Arbeitsaufträgen feststellen. Dem steht im positiven Horizont antithetisch die eigene offene und wenig vorstrukturierte Aufgabenstellung unter Einbezug der Kinder im Fokus.

Eine weitere Dimension der Abgrenzung wird durch den Perspektivwechsel in die Perspektive der Kinder vollzogen. Insbesondere der Perspektivwechsel und das Kreieren einer nachhaltigen Lernumgebung werden zentral gesetzt und gelten als weitere Abgrenzungsdimension von KollegInnen bzw. einer nicht näher spezifizierten Gruppe von Lehrkräften.

8.2 Zusammenfassung Fall Budapest

Die rekonstruierten Handlungspraktiken von Budapest binden logisch an das rekonstruierte Verständnis von Lernen und Lernprozessen an. So sind beispielsweise Individualisierung als auch Abgrenzung Konsequenzen einer spezifischen Wahrnehmung des Sachunterrichts und dem damit verbundenen Bildungsauftrag, mit Rücksicht auf kindliche Perspektiven. Diese grundlegenden Wahrnehmungen lassen sich auch in den weiteren Fällen rekonstruieren und bilden im Weiteren die Basistypik. Im komparativen Vergleich konnten die verschiedenen Orientierungen und Handlungspraktiken in einer übergreifenden Typik eingeordnet und dargestellt werden.

Insbesondere trägt der komparative Fallvergleich mit weiteren Fällen zu einer stringenten Abgrenzung der verschiedenen Handlungspraktiken bei. Eine abgrenzende Einordnung in Vergleichsdimensionen und Typen wird so erst möglich. Das heißt in der anschließenden sinngenetischen Typik kann die Auftrennung der Orientierungen von denjenigen der exemplarischen Falldarstellung Budapests variieren. Denn die Gesamtheit eines Typus manifestiert sich nicht innerhalb eines Einzelfalls (s. Kapitel: 7.1.3).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung vorgestellt.

9 Ergebnisse sinngenetische Typenbildung

Die Typik zeichnet sich durch eine gemeinsame, kollektiv geteilte Basistypik aus. Das grundlegende Orientierungsproblem der Basistypik umfasst die Aushandlung eines spezifischen Bildungsverständnisses im Kontext von Vielperspektivität und Kindorientierung im Sachunterricht. Die Basistypik differenziert sich in zwei Vergleichsebenen und drei Vergleichsdimensionen. Innerhalb dieser Dimensionen sind gemeinsame Orientierungen zu rekonstruieren, die jeweils an verschiedene handlungspraktische Lösungsstrategien anknüpfen. Die Vergleichsdimensionen sind eine direkte Folge des rekonstruierten Orientierungsproblems der Basistypik (s. Abb.: 9.1).

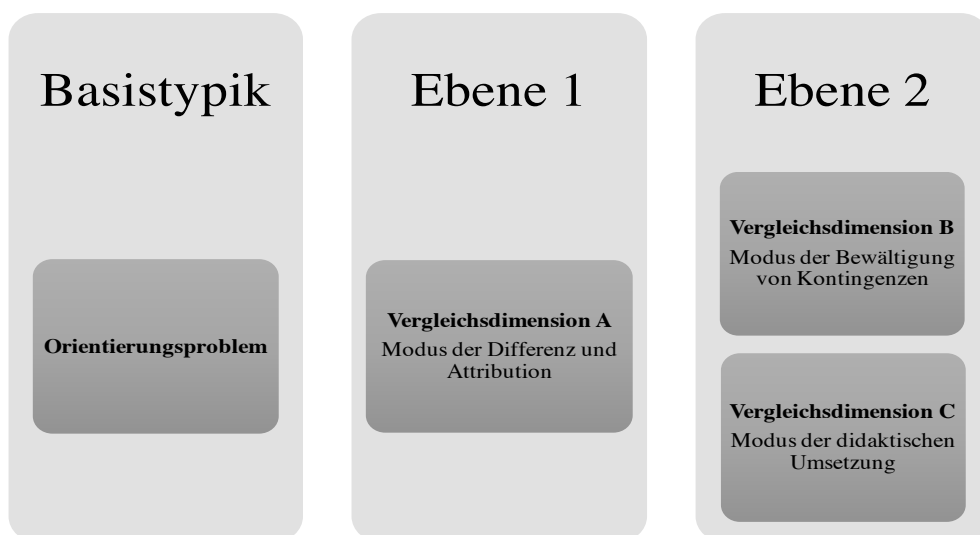


Abbildung 9.1: Übersicht über die gesamte Typik (eigene Abbildung)

Die Basistypik differenziert sich in zwei Vergleichsebenen (Ebene 1 und Ebene 2; s. Abb.: 9.1), die sich weiterhin in drei verschiedene Vergleichsdimensionen (A, B und C) aufgliedern. Für die Differenzierung der einzelnen Vergleichsdimensionen in einzelne Typen ist jedoch keine konsistente Einteilung möglich. Daher wird im Folgenden von Typisierungsmomenten ausgegangen. Die verschiedenen Ausdifferenzierungen der Typisierungsmomente sind nicht als Antagonisten, sondern vielmehr als Ergänzungen zueinander zu betrachten. Grundsätzlich wird zwischen zwei stringenten und einem triangulierenden Typisierungsmoment unterschieden:

- Typisierungsmoment I: disziplinenbezogene Exposition vielperspektivischer Bildungsprozesse von Kindern
- Typisierungsmoment III: aktorsbezogene Exposition vielperspektivischer Bildungsprozesse von Kindern
- Typisierungsmoment II: Triangulierendes Typisierungsmoment

Typisierungsmoment II kann als Triangulation von Typisierungsmoment I und III betrachtet werden. Insgesamt lässt sich eine Verteilung der Akteure beobachten, die mit der eigenen beruflichen Handlungspraxis zusammenzuhängen scheint. Typisierungsmoment I beinhaltet ausschließlich Akteure der professoralen Teilstichprobe. Typisierungsmoment III hingegen ausschließlich Akteure der schulischen Teilstichprobe. Typisierungsmoment II gilt als Verbindungsglied dieser. Des Weiteren findet sich der Triangulationstypus lediglich innerhalb der Vergleichsebene 2. In der folgenden Abbildung (s. Abb.: 9.2) ist die Basistypik und deren Aufteilungen in Vergleichsebenen, Vergleichsdimensionen und Typisierungsmomente im Gesamten visualisiert.

Hinweise und Erklärungsansätze für die mangelnde Trennschäfte der Typen ergeben sich im weiteren Verlauf aus der soziogenetischen Typenbildung (s. Kapitel: 10).

Basistypik: Bildungsanspruch im Kontext von Vielperspektivität und Kindorientierung								
Vergleichsebene 1 Praktiken der Legitimation und Abgrenzung			Vergleichsebene 2 Praktiken der didaktischen, partizipativen Umsetzung					
Vergleichsdimension A Modus der Differenz und Attribution			Vergleichsdimension B Modus der Bewältigung von Kontingenzerleben			Vergleichsdimension C Modus der partizipativen Initiation von Lernprozessen		
TPM I	TPM II	TMP III	TPM I	TPM II	TMP III	TPM I	TPM II	TMP III
Abgrenzung zu Bezugswissenschaften	-	Abgrenzung zu Personengruppen	Metaperspektivischer Aushandlungsprozess	Triangulation von TPM I und TPM III	Lebenslanges Lernen, Flexibilität und Offenheit	Rekontextualisierende Analyse von Krisenpotentialen	Triangulation von TPM I und TPM III	Inszenierung von Irritationsmomenten
(Sydney, Lissabon, New York, Athen)		(Kapstadt, Paris, Havanna, Budapest)	(Sydney, Lissabon, New York, Athen)	(Havanna, Budapest)	(Kapstadt, Paris)	(Sydney, Lissabon, New York)	(Budapest, Athen)	(Kapstadt, Paris, Havanna)

Abbildung 9.2: Übersicht über die gesamte Typik inklusive der Typisierungsmomente (TPM) (eigene Abbildung)

Die formulierenden und reflektierenden Interpretationen aller Fälle, sowie die Darstellungen der thematischen Verläufe und eine Einführung in die Interviews sind im digitalen Anhang zu finden. Abrufbar unter dem folgenden QR-Code oder über folgenden Link: <https://uni-bielefeld.sciebo.de/s/5QgTrzB1zFxEaZg> (DissertationReh2020).



Die Basistypik teilt sich in zwei Vergleichsebenen, die jeweils verschiedene habitualisierte Handlungspraktiken beherbergen (s. Abb.: 9.2). Vergleichsebene 1 umschließt eine Abgrenzung der Akteure nach außen, die sich in verschiedenen Diskriminierungsakten bzgl. Nicht-Mitgliedern äußern und jeweils in die organisationale Praxis der Akteure eingebettet ist. Diese Diskriminierungsakte wurzeln unabhängig des Typisierungsmoments in der vielperspektivischen Konzeption des Sachunterrichts oder der angestrebten Orientierung an kindlichen Denkweisen, die von Nicht-Mitgliedern nur peripher bearbeitet werden. Damit erfolgt eine Abgrenzung über gruppencharakteristische Merkmale durch die kollektiv geteilte Basistypik. Vergleichsebene 2 hingegen umfasst polymorphe Praktiken der partizipativen Initiation von Lernprozessen mit Rücksicht auf das gemeinsame Orientierungsproblem.

Die rekonstruierten Orientierungen werden in der folgenden umfassenden Darstellung anhand von Ankerbeispielen validiert; analog zur Falldarstellung Budapests. Die ausführlichen Interpretationen und Passagen der dargestellten Zitate sind im Anhang nachzulesen. Bei der Auswahl der Ankerbeispiele wurden Passagen aus verschiedenen Interviews gewählt. Einerseits wird so verdeutlicht, dass die rekonstruierten Praktiken tatsächlich auf alle Akteure des Typisierungsmoments zutreffen. Andererseits wird so auch im Sinne der Bildung von Idealtypen und der Berücksichtigung von Erlebnisaufschichtungen die gesamte Tiefe der rekonstruierten Handlungspraktiken sichtbar gemacht (s. Kapitel: 7.3.1).

9.1 Basistypik: Bildungsansprüche im Kontext von Vielperspektivität und Kindorientierung

Im Folgenden ist die Basistypik und das kollektiv geteilte Orientierungsproblem dargestellt (s. Abb.: 9.3).

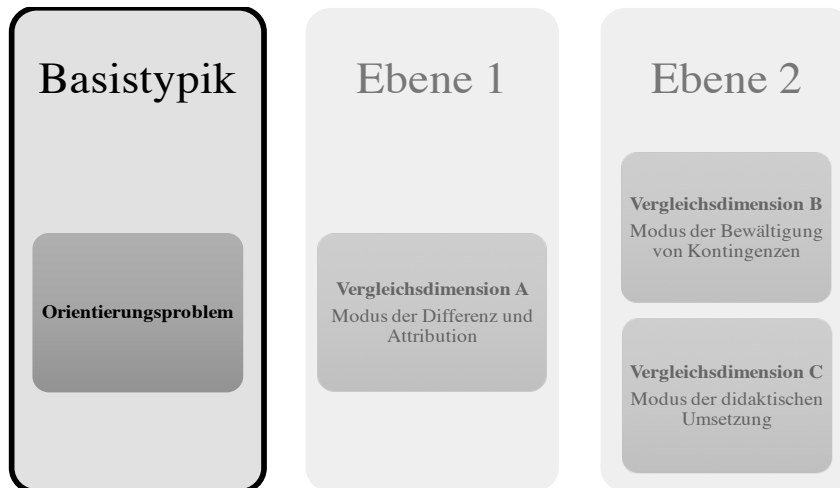


Abbildung 9.3: Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Basistypik (eigene Abbildung)

Allen Akteuren ist neben den Orientierungen und Wahrnehmungen zur Position kindlicher Sichtweisen, der vielperspektivischen Konzeption und dem Bildungsverständnis die Fähigkeit zum Perspektivwechsel in die Perspektive der Kinder gemein. Das Orientierungsproblem aller befragten Akteure des Sachunterrichts basiert auf der Wahrnehmung oder Annahme eines grundsätzlich vielperspektivischen Zugangs der Kinder zu Inhalten des Unterrichts. Insbesondere mit Rücksicht auf kindliche Denkweisen und kindliche Lernprozesse wird im Rahmen des Sachunterrichts, als vielperspektivisch angelegtes Fach, ein bestimmtes Verständnis von Lehren, Lernen und Bildung entworfen. Innerhalb der Basistypik erfolgt die vielperspektivische Ausrichtung des Sachunterrichts somit nicht als „Selbstzweck“ (New York; Zeile: 213), sondern vielmehr erfolgt eine Legitimation des vielperspektivischen Ansatzes, durch den Anspruch einer ausreichenden Berücksichtigung kindlicher Denkweisen. Die Überzeugung einer vielperspektivischen Sicht

der Kinder und die daran anknüpfende Idee das Phänomen selbst als Ausgangspunkt von sachunterrichtlichen Lernprozessen zu wählen, steht in einem direkten Gegensatz zu der traditionellen Strukturierung anderer Unterrichtsfächer, die Inhalte aus der Perspektive einer eingrenzenden Bezugswissenschaft zu betrachten. Lernprozesse werden so, ausgehend vom Phänomen selbst initiiert und begleitet. Dabei wird Bildung als ein aktiver Transformationsprozess verstanden, der eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fordert und über ein reines Faktenlernen und Abarbeiten hinaus geht. Diese veränderte Sicht prägt das Orientierungsproblem und damit die Ausrichtung der kollektiv geteilten Basistypik. So wird auf Basis der habitualisierten Orientierungen der Wahrnehmung kindlicher Denkweisen einerseits eine oppositionelle Abgrenzung zum Denken von Erwachsenen entworfen und andererseits die Individualität von Lernprozessen hervorgehoben, die im Sachunterricht besonders berücksichtigt werden können. Das folgende Ankerbeispiel deutet eine solche Individualisierung und auch Wahrnehmung kindlicher Zugänge als vielperspektivisch angelegt an:

komm, zeichne mal nen Fahrrad so und schon biste sofort in soner soner soner Denkprozess hey wie sieht eigentlich mein Fahrrad nochmal aus und wie ha da biste auch ganz schnell im historischen Denken mit drin und dann merkste auch ja Kettenantrieb wie geht das eigentlich oh da müssen wir uns auch nochmal drum kümmern ah bist da ach du hast ne Klingel gemalt du nicht ne ah was muss eigentlich dran sein an so nem verkehrssicheren Fahrrad also also ganz schnell hast du dann en riesen riesen Spektrum an an an Ideen und Fragen die die Kinder beantworten können (Budapest; Zeilen: 752-759)

Innerhalb der Elaboration im Modus einer Exemplifizierung deutet sich eine metaperspektivische Betrachtung des Lerngegenstands mit Rücksicht auf die verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts an. Die inhaltliche Vielfalt als breites Inhaltsfeld von Unterricht wird durch die vielfältigen Bezüge der Zeichnungen der Kinder angedeutet. Die Darstellung der vielperspektivischen Ausgangspunkte zum Lerngegenstand (Historisches Denken, Verkehrssicherheit) implizieren einen vielperspektivischen Blick auf diesen. Des Weiteren zeigt sich durch die Verwendung

der geliehenen Rede ein Perspektivwechsel von Budapest als Lehrkraft in das Denken von Kindern. Dabei nutzt Budapest Fragen als Ausgangspunkt individueller Lerngestaltung. Insbesondere die Berücksichtigung kindlicher Denkweisen legitimiert einen vielperspektivischen Blick auf den Lerngegenstand und setzt das Phänomen als Ausgangspunkt sachunterrichtlichen Lernens zentral. Die Umsetzung dieses phänomen- und nicht perspektivbezogenen Handelns begründet sich in der starken Orientierung an kindlichen Lernwegen. Der damit einhergehende Anspruch des Perspektivwechsels oder zumindest Nachvollzugs kindlicher Denkweisen zeigt sich in den Interviews wie folgt:

zum Beispiel über wenn wir über die Lernvoraussetzungen im Sachunterricht auch diskutieren auch in den Seminaren zu kleineren Gestaltung von Sachunterricht ne dann hilft mir natürlich auch die Frage von Kindheit und Kind sein und das sind dann kindheitssoziologische Inhalte und möglicherweise fachdidaktisch besser eh mich in Perspektiven von Kindern hineinzuversetzen und zu verstehen das Kinder sich Welt oder bestimmten Gegenständen Dingen anders nähern als ich als Erwachsener. (Lissabon; Zeilen: 121-127)

Vordergründig ist diesem Ausschnitt die Darstellung zur Erhebung von Lernvoraussetzungen. Hier wird unter anderem durch die „Frage von Kind und Kindsein“ ein Nachvollzug kindlicher Perspektiven und kindlicher Lebenswelt angedeutet. Die Darstellung in einer personifizierten Erzählung (ich, mich) verweist auf die persönliche Relevanz der elaborierten Inhalte. Des Weiteren wird eine veränderte Wahrnehmung von Gegenständen durch Kinder dargestellt zur Validierung der Notwendigkeit eines Perspektivwechsels. Die deutliche Orientierung am Kind, als auch die vielperspektivische Konzeption sind Ansatzpunkte für bestehende Praktiken der Legitimation und Abgrenzung des Sachunterrichts der Vergleichsdimension A (s. Kapitel 9.2.1).

Dem positiven Horizont der Basisorientierung gegenüber steht, im Rahmen eines negativen Horizonts, die Ablehnung einer einseitigen Bearbeitung des Lerngegenstands und einer inhaltlichen Verengung, sowie die „Kinder zu vergessen“ (Budapest; Zeile 204). Innerhalb der folgenden Elaboration im Modus einer Differenzie-

rung ist eine Verengung auf einzelne Perspektiven nicht nur abzulehnen, sondern die Möglichkeit dessen wird grundsätzlich in Frage gestellt:

ob das über die Physik alleine abzudecken ist oder eben auch noch in andere Bereiche mit reinspielt, das, aber de-de hmm ahh (2) könnte man jetzt direkt schon eintauchen ob das, ob das möglich ist den Sachunterricht naturwissenschaftlich, nur zu denken, auch die naturwissenschaftliche Perspektive nur naturwissenschaftlich zu denken, [...]
(Sydney; Zeilen: 35-39)

Die Frage, ob der Sachunterricht ausschließlich naturwissenschaftlich zu denken sei, erscheint in Anbetracht der gängigen Auftrennung in naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven, als Paradoxie und wird weiter verdeutlicht, indem in einer folgenden Differenzierung die Frage gestellt wird ob die naturwissenschaftliche Perspektive naturwissenschaftlich zu denken sei. Diese Formulierung der Aussage in Form einer Enapher betont die Problematik einer Begrenzung auf einzelne Perspektiven. So wird nicht nur für den vielperspektivischen Sachunterricht der Fokus auf eine Perspektive abgelehnt. Diese geht über eine eingrenzende Betrachtung durch die Einzel-Disziplinen hinaus und bemängelt einen nicht ausreichenden oder umfassenden Blick auf den Inhalt. Die Aussage impliziert, dass auch naturwissenschaftliche Phänomene mit weiteren Bereichen vernetzt sind. Diese Vernetzung ist Teil des positiven Horizonts. Im negativen Horizont steht damit die Beschränkung auf Einzeldisziplinen oder disziplinar ähnliche Konglomerate und Zusammenschlüsse, die eine nicht ausreichende Perspektive auf den Gegenstand zu haben scheinen. Somit intendiert die Darstellung, dass die Vernetzung der Inhalte/ Bezugswissenschaften innerhalb der sachunterrichtsdidaktischen Anwendung vernetzend gedacht werden, sowohl in Bezug auf die bereits dargestellten kindlichen Denkweisen, als auch mit Rückbezug auf allgemeine Beschränkungen durch eine Betrachtung der Einzel-Disziplinen.

Die hier dargelegte Basisorientierung schließt an das Orientierungsproblem an, welches die Initiation kindlichen Lernens durch eine vielperspektivische Darstellung des Lerngegenstands beinhaltet. Diese beinhaltet eine Orientierung an kindlichen Denkweisen sowie die Orientierung an Phänomenen als Ausgangspunkt von

Lernprozessen. Der kollektiv geteilte Orientierungsrahmen ist Teil der Basistypik und bildet das Tertium Comparationis. Innerhalb der folgenden Darstellung wird das Bildungsziel, welches dieser Orientierung zu Grunde liegt, dargestellt. Das ausgewählte Ankerbeispiel schließt an eine im Interview vorangegangene Darstellung einer Unterrichtseinheit an. Die Unterrichtseinheit umschließt eine durch die Kinder initiierte und angestrebte Renovierung und Reparatur der beschädigten Spielplätze in der Stadt.

bei uns durfte man- das ist noch so'ne alte Wallanlage im-im in der Stadt und da dürften die nicht mit dem Fahrrad drauffahren und mussten dann durch die äh viel befahrene Innenstadtstraße fahren und dann ähm haben sie sich irgendwann kam jemand und hat sich da drüber beschwert und dann kam so ist doch überhaupt kein Problem wir schreiben dem Bürgermeister jetzt erstmal einen Brief und dann soll er mal gucken dass wir über den Wall fahren können (A. @) so da ja aber das ist doch, das ist doch Sinn und Zweck des Sachunterrichts, Dinge Dinge irgendwie klar zu kriegen ne (Paris; Zeilen: 646-653)

Die Lernleistung geht in diesem Fall über den Erwerb reiner Fakten hinaus. Viel mehr wird neben inhaltlichen Wissensstrukturen, die die Kinder in der eigenen Umwelt autark handlungsfähig machen, durch den Unterricht die Basis zur Partizipation in demokratischen Strukturen angeleitet. Die Passage umfasst die Validierung des Erfolgs des vorangegangenen Lernprozesses, welcher durch den Transfer des Gelernten in die eigene Lebenswelt beschrieben wird. Paris resümiert im Rahmen der Konklusion die dargestellten Handlungsbezüge, insbesondere die Transferleitung der Kinder als „Sinn und Zweck“ des Sachunterrichts. Dem folgt eine Reformulierung, die das bisher Dargestellte zusammenfasst. Die Aufgabe des Sachunterrichts wird als „Dinge klar kriegen“ exploriert. Dinge zeigt hier die große Bandbreite an thematischen Möglichkeiten auf und auch eine unspezifische Form dieser. So wird sich nicht auf ein inhaltliches Faktenwissen oder prozessuale Strukturen eingeschränkt. Ebenso verweist die Bezeichnung des ‘klarkriegens‘ eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Sachunterrichts. Dabei intendiert die Verwendung dieser Phrase nicht nur die Herstellung einer Ordnung.

In Rückbezug auf die beschriebene Transferleistung schulisch erarbeiteter Handlungsstrukturen und Informationsmuster liegt die Beanspruchung auf dem Erlangen von Klarheit bzgl. des Lerngegenstandes oder einer bestehenden Ordnung. Dabei intendiert die „Klarheit“ hier mehr als nur eine oberflächliche Bearbeitung oder Betrachtung des Gegenstandes, sondern viel mehr eine umfassende, genaue und auch von anderen unterscheidbare Logik zu erfassen. Der konkludierte „Sinn und Zweck“ manifestiert sich somit einerseits in der vertieften Auseinandersetzung und andererseits in der Anwendung außerhalb schulischer Unterrichtsprozesse.

Die Bildungsansprüche innerhalb der Orientierung lassen sich durch weitere Darstellung ergänzen und ausdifferenzieren. So ist nicht nur eine vertiefte Auseinandersetzung und Anwendung Ziel sachunterrichtlicher Bildungsprozesse, sondern ebenso konnten hier multikriteriale Zielansprüche rekonstruiert werden. Diese können im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen, teils auf einer eher explikativen Ebene festgehalten werden. Ebenso wird auch eine Kompetenzorientierung und eine Selbstwertstärkung im Rahmen sachunterrichtlicher Bildungsprozesse angestrebt.

Die Selbstwertstärkung mittels eines kompetenzorientiert ausgerichteten Unterrichts kann anhand des folgenden Zitates verdeutlicht werden:

die Präsentation vor der Klasse ist schon was finde ich was man gut mit den Kindern üben muss weil das halt ehm es gibt im ersten Schuljahr durchaus Kinder die sich das trauen also auch schon am ersten Schultag kein Problem ehm und die können das auch aber es gibt auch viele Kinder da muss man wirklich lange bis bis wirklich ja es dauert teilweise bis in die zweite Klasse rein, bis dich sich wirklich trauen frei vor ner Gruppe zu sprechen und man möchte sie ja auch nicht losschicken wenn wenn sie die Kompetenzen noch nicht haben so dass sie dann beim ersten Präsentation gleich nen negatives E-E- ja Erlebnis haben und sich dann nie wieder trauen. Ehm (.) also das (.) ehm die Präsentation vor der Klasse finde ich immer erstmal die (.) denkbar INeffizienteste was so den Inhalt und die Vermittlung von Inhalten angeht [...] (Havanna; Zeilen: 740-750)

Innerhalb dieses Ankerbeispiels werden verschiedene Präsentationsformate vorgestellt und deren Darstellung um jeweils eine bewertende Feststellung der Bildungswirkung und Entwicklung verschiedener prozessbezogener Kompetenzen ergänzt. Insbesondere steht hier neben inhaltlichen Entwicklungen auch der Aufbau eines Selbstbewusstseins im Fokus der Darstellung. Dabei zeigt sich eine nicht ausschließliche Auswahlausrichtung auf möglichst effiziente inhaltliche Vermittlungsstandards für das Faktenlernen. Vielmehr wird hier differenziert zwischen unterschiedlichen Lernzielen, die durch den verschiedenen methodischen Einsatz geschult werden. Die Wahl der Präsentationsform wird von Klassenstufe und individuell von den Kindern je nach (Lern)stand abhängig gemacht. Diese Förderung an der aktuellen Leistungsgrenze intendiert neben einer individuellen Lernbegleitung eine Unterscheidung von Lernzielen, die inhaltlicher Natur sein können, aber nicht grundsätzlich müssen. Des Weiteren wird hier eine differenzierte, den Zielen und Kindern angemessene Entscheidung bzgl. der einzusetzenden Methoden angedeutet, die sich insbesondere innerhalb der Vergleichsebene 2 im Modus der Bewältigung von Kontingenzen wiederfindet (Vergleichsdimension B; s. Kapitel: 9.3.1).

Der negative Horizont der Orientierung ist mit Rücksicht auf die vorangegangenen Interviewausschnitte geprägt durch eine Ablehnung der Erarbeitung rein kognitiver Wissensinhalte. Hier wird oftmals ein Vergleich zu einer tradierten Version von Unterricht gestellt, von der sich explizit abgegrenzt wird. Ebenso wird die einseitige Themenwahl, mit Rücksicht auf nur eine Perspektive als Trivialisierung des Lerngegenstandes zusammengefasst. Insbesondere fallen hier Bezeichnungen wie „Spieleunterricht“ (Havanna; Zeile 935) oder auch „Kindertümelei“ (Sydney; Zeile 323) auf, die einen Mangel an Bildung und Lernen implizieren. Dabei wird ebenso klar, dass sich die Ablehnung der perspektivbezogenen Erarbeitung nicht auf den grundsätzlichen Anspruch einer fachlichen Klärung des Gegenstandes beziehen, sondern lediglich auf die einseitige inhaltliche Verengung und ausschließlich kognitive, inhaltliche Erarbeitung von Lerninhalten. Das folgende Ankerbeispiel verdeutlicht die Ablehnung eines fachlich simplifizierten Unterrichts:

*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 rechts 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)

Hier erfährt die Kindorientierung eine Eingrenzung, durch die negative Rahmung einer ‘Verkindlichung’. Dem gegenüber steht die Bereitstellung von Lernchancen durch die Lehrkraft. Damit erfolgt eine übergeordnete Orientierung an der Ermöglichung von Lernchancen und dem Bildungsanspruch des Sachunterrichts. Der Perspektivwechsel und der Einbezug kindlicher Denkweisen sind notwendige Voraussetzung zur Initiation von Bildungsprozessen, jedoch ist eine ausschließliche Kindorientierung nicht vereinbar mit dem Bildungsanspruch, der rekonstruiert werden konnte. Somit wird die viel diskutierte Aushandlung von Kind- und Wissenschaftsorientierung in der Sachunterrichtsdidaktik (s. Kapitel: 2) im Kontext eines übergeordneten Rahmens ausgehandelt. Dieser übergeordnete Rahmen impliziert einen Bildungsanspruch, als auch ein bestimmtes Verständnis von Lernen, zur Umsetzung der rekonstruierten Bildungsziele.

Die folgende Passage verdeutlicht, was mit der Beschreibung der Handlungspraktik des Perspektivwechsels oder auch Perspektivnachvollzugs gemeint ist. Die Passage stammt aus dem Interview Budapest.

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

‘Der Blick aus den Augen der Kinder‘ deutet hier den Perspektivwechsel an. Durch diese veränderte Wahrnehmung wird der Blick ganzheitlich verändert. So übersteigt der Perspektivwechsel eine banale Betrachtung oder Berücksichtigung der Kinder. Viel mehr erfordert dieser die Wahrnehmung der Welt wie Kinder diese wahrnehmen und betrachten. Darüber hinaus wird hier nicht aus der Position eines Normkindes die Welt betrachtet, sondern aus „verschiedenen Kinderaugen“. Diese Differenzierung verweist auf die Individualität kindlicher Wahrnehmungen. So werden das Kind und dessen individuellen 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 spielt im weiteren Verlauf, insbesondere im Rahmen der Vergleichsebene C, dem Modus der partizipativen Initiation von Lernprozessen, eine große Rolle (s. Kapitel: 9.3.2).

Innerhalb der vorangegangenen Passagen wurden bildungstheoretische Ansprüche und Ziele für den Sachunterricht formuliert, deren Umsetzung im Kontext einer Kind- und Sachorientierung stattfinden muss. Jedoch ist hier eine Trivialisierung des Sachunterrichts als Aushandlung von Kind und Sache weit gefehlt. Die folgende Interviewpassage verdeutlicht die Ablehnung dieser Reduktion:

(6) Ich äh würde mich darin halt verorten dass die Didaktik des Sachunterrichts mehr ist als ähm 'ne Entscheidung zwischen (5) Kind und Sache und (2) mehr ist als ich hab' 'ne-'ne fachwissenschaftliche oder 'ne fachtisch-fachdidaktische Perspektive der Bezugsdisziplinen und ich hab'n Kind Das ist mehr, also weil Didaktik des Sachunt- und mehr mein' ich sowohl aus 'ner ähm (8) es ist mehr als das es danach fragt wie ich, das Wissen zum Kind bringen kann und das, eben als triviale Deutung von Didaktik ne ähm (Sydney; Zeilen: 305-311)

In der Passage rückt vor allem das ‘mehr sein‘ des Sachunterrichts in den Fokus der Erzählung. Einseitige Betonungen, die den komplexen Gesamtkontext zu reduzieren versuchen werden strikt abgelehnt, wie beispielsweise eine Reduktion des Sachunterrichts auf die Aushandlung von Kind und Sache. Damit verbleibt

das Orientierungsproblem und die grundlegende Praktik des Perspektivwechsels als komplexes Gesamtgefüge bestehen.

9.1.1 Zusammenfassung der Basistypik

Das hier identifizierte Orientierungsproblem begründet sich einerseits in der Vorstellung vielperspektivischer Denk- und Wahrnehmungsweisen der Kinder. Andererseits wird die vielperspektivische Vernetzung auch als Voraussetzung zu einem übergreifenden Verständnis beschrieben. Diese Vorannahmen führen zu einer Ablehnung einer Verengung von Inhalten auf Einzel-Perspektiven oder einzelne Bezugsdisziplinen. Folglich werden Bildungsprozesse vom Phänomen aus gedacht. Eine Verengung wird im Kontext des negativen Horizonts der Orientierung abgelehnt (s. Abb.: 9.4).



Abbildung 9.4: Graphische Darstellung des negativen Horizonts der Basistypik (eigene Abbildung)

Des Weiteren wird ein Bildungsverständnis entworfen, welches sich über eine reine Vermittlung von Fakten hinwegsetzt. Neben der inhaltlich angemessenen Vermittlung werden selbst- und weltbezogene Kompetenzen erarbeitet. Diese Wahrnehmung hat Konsequenzen für die Gestaltung des allgemeinen Lernprozesses.

Dieser fokussiert umso stärker kindliche Denkweisen und fordert diesbezüglich die Fähigkeit zum Perspektivwechsel oder zumindest Perspektivennachvollzug kindlicher Denkweisen durch die Lehrkraft. Somit sind Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Lernprozesse kindliche Denkweisen, in all ihrer Vielfalt und Individualität. An die besondere Sicht auf das Kind und dem Interesse an Kindern als Ausgangspunkt des Unterrichts schließt sich eine Förderung der Kinder an deren aktueller Leistungsgrenze, durch eine partizipative Umsetzung von Unterricht an (s. Abb.: 9.5).



Abbildung 9.5: Graphische Darstellung des positiven Horizonts der Basistypik, handlungspraktische Konsequenz des Perspektivwechsels mittig als Konsequenz der Wahrnehmung zu Bildung, Vielperspektivität und Kind (eigene Abbildung)

Die Aushandlung der Position von Kind und Sache schließt an den fachdidaktischen Diskurs an. Eine reine Reduktion des Sachunterrichts auf den Diskurs um Kind und Sache wird jedoch abgelehnt. So erfolgt diese Aushandlung ausdrücklich nicht mit einem verengtem Blick auf eine allgemein-kindliche Positionierung und einen allgemeinen Sachanspruch, sondern die Aushandlung muss im Kontext der Bildungsziele des Sachunterrichts verhandelt werden. Dieser sich hier andeutende metaperspektivische Aushandlungsprozess ist in Vergleichsdimension B genauer erläutert (s. Kapitel: 9.3.1). Allen Akteuren ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel oder Nachvollzug kindlicher Perspektiven inhärent.

Im Kontext der Gesamttypik entwirft sich aus der hier dargestellten Basistypik die weitere Darstellung und Ausdifferenzierung der analysierten habituellen Strukturen. Im Folgenden werden nun die verschiedenen Vergleichsebenen und -dimension entworfen. Diese binden direkt an die Orientierungen der Basistypik an, bzw. sind direkte Folgen dieser.

9.2 Vergleichsebene 1: Praktiken der Legitimation und Abgrenzung

Vergleichsebene 1 beinhaltet Praktiken der Legitimation und Abgrenzung, die sich innerhalb der Vergleichsdimension A, dem Modus der Differenz und Attribution, rekonstruieren lassen (s. Abb.: 9.6).

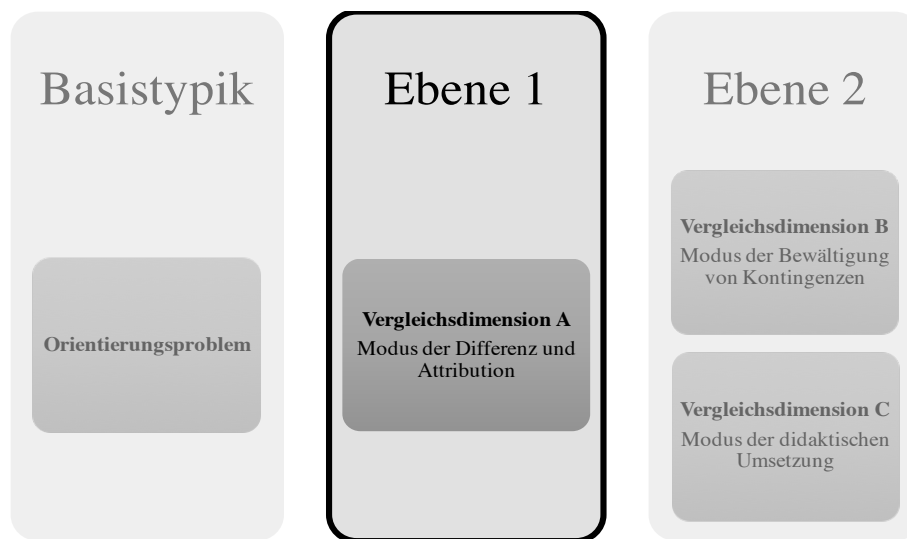


Abbildung 9.6: Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Vergleichsebene 1 (eigene Abbildung)

Die Vergleichsdimension beinhaltet zwei unterschiedliche Typen der Abgrenzung. Grundsätzlich stehen die Praktiken der Legitimation und Abgrenzung unter der Prämisse der exponierten Stellung des Sachunterrichts bzgl. der Lernprozesse von Kindern. Dies und die Orientierung an kindlichen Denkweisen spiegeln das Orientierungsproblem der Basistypik wieder. Insbesondere im Rahmen des Typisierungsmoments III wird die Bildsamkeit durch Sachunterricht und ein spezifisches Rollenverständnis der Lehrkraft zentraler Ausgangspunkt der Abgrenzung gegenüber Dritten. Die Abgrenzungspraktiken innerhalb des Typisierungsmoments I differieren bzgl. der Gruppe, gegenüber derer sich abgegrenzt wird. Hier spielt anstatt der Hervorhebung des eigenen Rollenverständnisses, vor allem die Betonung der Eigenständigkeit und des „Mehr-seins“ der Disziplin und Profession eine übergeordnete Rolle.

Im Folgenden wird eine kurze Übersicht über die Vergleichsdimension A gegeben und die allgemeinen Merkmale dieser Dimension aus verschiedenen Ankerzitate hergeleitet. Dem folgt eine dezidierte Ausdifferenzierung der untergeordneten Typisierungsmomente I und III.

9.2.1 Vergleichsdimension A: Modus der Differenz und Attribution

Es konnten aus dem vorliegenden Material zwei verschiedene Abgrenzungsmuster rekonstruiert werden (s. Abb.: 9.7).

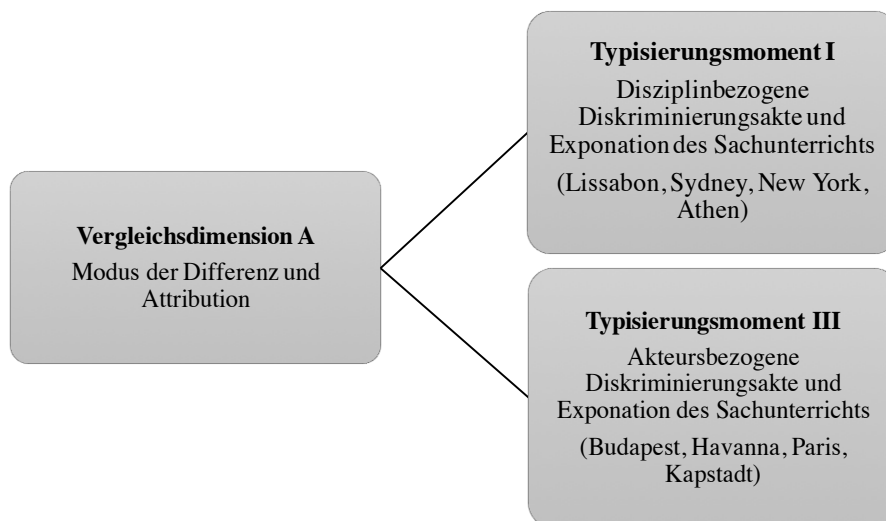


Abbildung 9.7: Übersicht über Vergleichsdimension A (eigene Abbildung)

Diese beziehen sich einerseits auf die Abgrenzung gegenüber den Bezugswissenschaften und der allgemeinen Pädagogik und andererseits auf die Abgrenzung zu verschiedenen Personengruppen, welche die Voraussetzungen zur Umsetzungen des Sachunterrichts, nicht bedienen können. Allen gemein ist die Exponation des Sachunterrichts gegenüber Dritten und die damit verbundenen Diskriminierungsakte. So wird im folgenden Ankerbeispiel der Sachunterricht als „DAS Fach“ bezeichnet. Dieser Aussage wird durch eine emphatische Betonung Nachdruck verliehen. Des Weiteren erfolgt eine Hervorhebung des Sachunterrichts im Kontext von Lernen und damit verbundenen Erfolgserlebnissen:

und der Sachunterricht ist halt einfach für mich DAS Fach wo ich das kann also wo halt auch ganz viele Kinder wo ich ganz vielen Kindern Erfolgserlebnisse eh vermitteln kann eh nicht nur weil ich mein die brauchen das sondern weil sie das dann auch wirklich können, dadurch das ich verschiede- verschiedenste Themenbereiche hab (Havanna; Zeilen: 875-879)

Hier wird die vielperspektivische Konzeption als Gewinn für das Lernen von Kindern positioniert, insbesondere durch die vielfältigen Möglichkeiten zur Partizipation und echter Lernerfolge, die hier implizit unechten oder vorgespilten („weil ich mein die brauchen das“) gegenübergestellt werden. Diese Exposition durch die Vorzüge des vielperspektivischen Aufbaues spiegeln sich in der gesamten Stichprobe wieder. In vielen der Interviews spielt die Abgrenzung zu den Fächern Deutsch und Mathematik eine übergeordnete Rolle. Hier wird die besondere Bildsamkeit des Sachunterrichts durch multiple Zugänge im Rahmen einer vielperspektivischen Gestaltung hervorgehoben und damit eine Statusplatzierung des Sachunterrichts angestrebt. Dem Sachunterricht wird eine besondere Eignung für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zugeschrieben, der dem Potential anderer Fächer gegenüber steht:

wenn ich das jetzt differenziert be-trachten würde würd' ich ja erst, allgemeines Prinzip nehmen zu Sachen wie Lebenswelt die hab' ich hier mit rein die kann man natürlich aber auch sagen, das is' in, jedem vernünftigen Deutschunterricht äh, natürlich auch irgendwie,

^LA: ja

^LNew York: mit dazu g'hört aber, (räuspert sich) weil der Sachunterricht eben so ganz, explizit sich mit der direkt mit der Lebenswelt und den Phänomenen, ähm beschäftigt würd' ich das jetzt hier noch stärker nehmen (New York; Zeilen: 302-310)

In diesem Ankerbeispiel wird das Verständnis von Lernen und Lernprozessen und die Relevanz des Lebensweltbezugs allgemein auf Schule übertragen, die propionierte Bedingung des „vernünftigen Deutschunterrichts“ verweist eher auf eine Wunschvorstellung denn der Beschreibung realer Gegebenheiten. Des Weiteren

ren wird dem Sachunterricht eine besondere Eignung zugeschrieben. Diese wird durch das „aber“ und die damit eingeleitete Antithese hervorgehoben. Dieser Diskriminierungsakt, gegenüber anderen Unterrichtsfächern, insbesondere gegenüber den Hauptfächern Deutsch und Mathematik beantwortet die, auf organisationaler Ebene stattfindenden Diskriminierungsverhältnisse. Hier wird der Sachunterricht oftmals als Dritt- oder Nebenfach gelabelt und damit schon aufgrund der Beschreibung als weniger relevant eingestuft als die Hauptfächer. Argumentiert wird grundsätzlich der verbesserte Zugang zu den Kindern, der besondere Lebensweltbezug und das bedeutungsvolle Lernen der Kinder im und durch Sachunterricht. Dieser bessere und vor allem vereinfachte Zugang, der nicht nur für die Kinder, sondern ebenso für Lehrkräfte gilt, wird durch Budapest in folgendem Interviewausschnitt beschrieben:

also also ganz schnell hast du dann en riesen riesen Spektrum an an an Ideen und Fragen die die Kinder beantworten können die nicht alle gleich beantwortet werden müssen ne die einen können sich auch um das kümmern die anderen um das oder n Expertwissen aufbauen sowas was man halt alles als Kurzreferat dann wieder vorstellt oder so aber da (.) also (.) das das geht so schnell also und gerade gerade für mich muss ich vielleicht noch sagen als Sachunterrichtsmensch aber im Sachunterricht die Kinder in so ne Fragestellung reinzubekommen also gelingt mir viel einfacher als eh Stunden der Grammatik in Deutsch oder so ne (Budapest; Zeilen: 757-764)

Einerseits verdeutlicht diese Darstellung die exponierte Stellung des Sachunterrichts für die Akteure, andererseits verweist dieses Zitat auch auf die didaktische Umsetzung des Orientierungsproblems. Diese Handlungspraktiken werden in Kapitel 9.3.2 weiter ausgeführt.

Im Folgenden werden die zwei möglichen Ausprägungen der Attribution und Differenz beschrieben. Typisierungsmoment I beinhaltet alle universitären Mitglieder der Stichprobe (Lissabon, Sydney, Athen, New York), wohingegen Typisierungsmoment III sich aus allen schulischen Akteuren der Stichprobe rekonstruieren lässt (Budapest, Paris, Havanna, Kapstadt). Eine Ausdeutung bzgl. organisatorischer

Einflüsse auf die Ausbildung der verschiedenen Praktiken werden im Rahmen der soziogenetischen Typenbildung diskutiert (s. Kapitel: 10). Für die Vergleichsdimension A konnte kein Typisierungsmoment II, also der triangulierende Typus identifiziert werden.

Vergleichsdimension A: Typisierungsmoment I

Der Modus der Attribution und Differenz mündet im Rahmen der universitären Teilstichprobe in der Abgrenzung zu den Bezugswissenschaften und der allgemeinen Grundschulpädagogik. Grundlegend ist hier der Anspruch des „mehr seins“ (Sydney; Zeile 292) im positiven Horizont und die Ablehnung einer Vereinnahmung des Sachunterrichts durch die Bezugswissenschaften im negativen Horizont. Damit wird neben der Bewahrung von Vielperspektivität und der Forderung das Phänomen als Ausgangspunkt des Sachunterrichts zentral zu setzen, die Dysfunktionalität einer zu starken Betonung der Bezugswissenschaften in der Lehramtsausbildung dargestellt (s. Abb: 9.8).

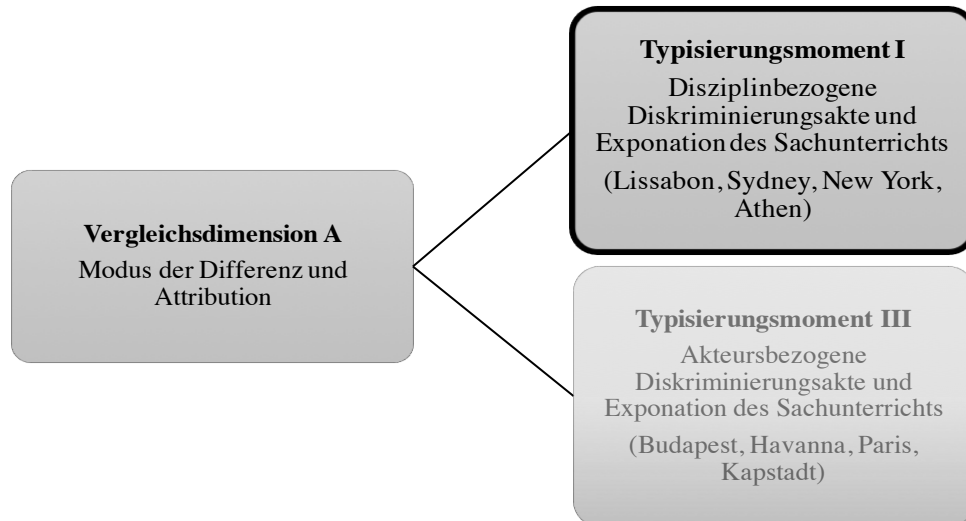


Abbildung 9.8: Übersicht über Vergleichsdimension A: Fokus Typisierungsmoment I (eigene Abbildung)

Diese Abgrenzungspraktiken verhandeln die vornehmlich Problemfelder, die sich aus einer bezugswissenschaftlichen oder zu nah an der Grundschulpädagogik plat-

zierten Sicht auf den Sachunterricht ergeben. Sie zielen auf die Betonung und Verteidigung der Eigenständigkeit des Sachunterrichts als Disziplin und Profession ab. Abgelehnt werden hingegen eine von extern unterstellte Beliebigkeit oder ein mangelndes Bildungspotential („Kindertümelei“ Sydney; Zeile 323).

Inhärent ist allen Interviews dieses Typisierungsmoments eine Ablehnung der Bezugswissenschaften als Grundlage sachunterrichtsdidaktischen Handelns. Durch die Problematisierung dieses Zugangs erfolgt ein Diskriminierungsakt gegenüber externen Einflussnehmern. Diese Diskriminierungsakte sind oftmals im Kontext der Gruppenbildung zu beobachten. Anhand des folgenden Interviewausschnitts kann nicht nur die Problematisierung, sondern ebenso eine Ablehnung bestimmter Zugangsweisen rekonstruiert werden:

wenn wir mit den Studierenden über das Sachunterrichtsverständnis diskutieren stelle ich Ihnen unterschiedliche Vorgänge unterschiedliche Zugangsweisen zum Verstehen dieses Faches vor und diskutiere mit ihnen auch diese Bezugswissenschaftsproblematik. Also der Sachunterricht hat keine oder viele Bezugswissenschaften. [...] Und auch die Technik je nach Bezugswissenschaft sind Technikwissenschaften relevant aber gleichzeitig diskutieren wir auch darüber dass der Sachunterricht es ist die Frage ob man den Sachunterricht so erkennt, weil er eben nicht eine Addition von unterschiedlichen eh ich sag mal, Wissenschaftsdisziplinen ist die ihre ihre ihre Sachinhalte dem Sachunterricht geben oder ihre Fachkonzepte wenn gleich die Entwicklung ja aktuell so ist im Perspektivrahmen oder ob es nicht einen anderen Zugang braucht der zum Beispiel ein solcher erkenntnistheoretischer ist wie er aus dem Pech Rauterberg (Lissabon; Zeilen: 74-92)

Innerhalb des Ausschnitts wird der Anspruch des ‘mehr Seins‘ ergänzt durch die verwendete Additionsmetapher. Darin wird deutlich, dass der Sachunterricht nicht, wie andere Fächer auf Grundlage einer klaren Bezugswissenschaft konzipiert ist, sondern diese lediglich Teil des Sachunterrichts sind. Auch paradox wirkende Aussagen wie „der Sachunterricht hat keine oder viele Bezugswissenschaften“ verweisen hier auf die eine veränderte Handhabung der fachlichen Inhalte aus den Einzel-

Disziplinen. Des Weiteren ist auffällig, dass die Ablehnung und Diskriminierung sich hier nicht auf Einzelaspekte bezieht, sondern auf die Einflussnahme ganzer Wissenschaftsdisziplinen. Somit sind die zu beobachtenden Diskriminierungsakte durch die Problematisierung der Zugänge über die Bezugswissenschaften eine klare Abgrenzung zu ganzen Gruppierungen und deren zugehörigen Eigenlogiken. Implizit wird damit dem Sachunterricht eine veränderte Fachlogik unterstellt, die die Basis der Diskriminierungsakte gegenüber Dritten bildet. Eine direkte Abgrenzung der Bezugswissenschaften als grundlegende und einzige Basis des Sachunterrichts kann auch im folgenden Beispiel rekonstruiert werden. Hier wird neben der Problematisierung ein Gegenentwurf dargestellt, der den Ausgangspunkt des Sachunterrichts nicht in einer der Bezugswissenschaften, sondern bezogen auf ein Phänomen verortet. Diese Rahmung berücksichtigt die vielperspektivische Konzeption des Sachunterrichts nicht nur im Bezug auf mannigfaltige inhaltliche Möglichkeiten. Viel mehr wird durch den Zugang über ein Phänomen die Entdeckung eines Ereignisses, Gegenstands, einer Naturerscheinung oder eines Erlebnisses nicht nur im Sinne einer Einzel-Disziplin bearbeitet, sondern das vielperspektivische Potential eines Unterrichtsgegenstandes als Ausgangspunkt des Sachunterrichts bestimmt:

Genau die- äh die Schwierigkeit der Fachlogik des Sachunterrichtes ist es dass es- dass man, böswillig sagen kann das ist Alles und Nichts ähm weil wir darin ähm, ebenso unterschiedliche Bezugsdisziplinen haben die der Sache entweder alle ihren Stempel dra-aufsetzen wollen oder gar nicht oder wie auch immer man es- man es sehen will wenn, und in der, Didaktik des Sachunterrichts sich ja auch gleichzeitig so'ne Pendelbewegung habe, orientiere ich mich in irgendeiner Form am Kind ne also zu- die Auseinandersetzung zwischen Kindorientierung und Sachorientierung (2) und ich würde behaupten Didaktik des Sachunterrichts ist eigentlich auch MEHR als das, also auch dass diese- dass es 'ne vermeintliche Logik ist zu sagen ich orientiere mich am Kind oder an der Sache und selbst wenn ich mich an der Sache orientiere brauche ich, quasi eine eine Sachlogik ähm und die schlägt sich wieder in den Bezugsdisziplinen wieder und wenn ich mich am Kind orientiere muss ich irgendwie versuchen das Kind in die Sachlogik zu überführen und, ich

würde auch da sagen das is', das is' vermeintlich, weil eher (5) die Fra-also ich würde eher sagen Didaktik des Sachunterrichts macht es aus dass es vielleicht vom Phänomen ausgeht (Sydney; Zeilen: 259-274)

Damit wird sich von der perspektivbezogenen Sicht der Bezugswissenschaften grundsätzlich abgegrenzt. Des Weiteren wird innerhalb dieses Beispiels eine grundsätzliche Fokussierung einer einzelnen Logik als Grundlage des Sachunterrichts abgewiesen. Also nicht nur der Bezug zu einzelnen Bezugswissenschaften und deren Logik, sondern ebenso die einseitige Fokussierung von Kind und Sache. Diese als „vermeintlich“ gekennzeichnete Logik verweist auf eine Trivialisierung des Sachunterrichts, welches durch die emphatische Betonung des „mehr“ intendiert wird. Jedoch wird sich nicht nur durch eine einseitige Verengung auf vermeidliche Logiken anderer abgegrenzt, sondern ebenso eine Aufnahme beliebiger Inhalte als sachunterrichtsdidaktisch abgelehnt. So ist der Sachunterricht trotz der thematischen Vielfalt kein Sammelbecken oder wie Sydney es formuliert ein „Sammelsurium“ (Zeile 408). Die folgende Erzählung aus dem Interview New York expliziert diesen Anspruch genauer anhand des Themenkomplexes digitale Medien. Diese Auseinandersetzung zeigt, wie Themenfelder für das Sachunterricht ausgehandelt werden müssen. Dies beinhaltet eine Abwehrhaltung, welche auf den Erhalt einer Umsetzbarkeit zielt, bzw. einer Überforderung durch eine strikte Ablehnung einer beliebigen Auswahl an Bildungsinhalten expliziert wird.

und da denk' ich mal is' es um der Klarheit Willen sinnvoll dass man nicht alles dem Sachunterricht zumutet ähm, sondern dann eben auch allgemein gibt eines der Sachen die meiner Meinung nach unbedingt vielleicht zu klären is', in dem Fall is' de' Sachen mit digitalen Medien, weil's da glaub' ich zum Beispiel die Sachunterrichtsdidaktik sich ernsthaft überlegen muss die letzten Jahre um mal so diese informativische Grundbildung ob man die irgendwie im Sachunterricht zuordnen will ob das dann stärker im Mathematikunterricht geht, wenn's um boole'sche Operatoren geht oder ähnliches das is'- hat da vielleicht seinen-seinen Ort besser (New York; Zeilen: 319-327)

Die Darstellung als „Zumutung“ verweist hier auf eine Begrenzung der Leis-

tungsfähigkeit des Sachunterrichts. Dabei steht vor allem die „Klarheit“, als Ziel der Abgrenzung argumentativ im Fokus der Erzählung. Theoretischen Anschluss findet dieses Ziel, als auch die Formulierung selbst in der rekonstruierten Basistypik. Paris verweist in dieser auf das ‘Klarkriegen von Dingen‘ als das Ziel des Sachunterrichts. Damit sind Intention und Formulierung hier über die Teilstichproben analog. Die Abgrenzung nach außen beinhaltet im Kontext des Typisierungsmoments I die Stigmatisierung der Einzel-Disziplinen als unpassend. Ebenso die Herabsetzung der Zuschreibung beliebiger Inhalte als Teil des Sachunterrichts, aufgrund der vielperspektivischen Struktur. Die hier zu beobachtende Abgrenzung von Bezugswissenschaften, vermeidlichen Logiken, der allgemeinen Grundschulpädagogik oder auch neuen Inhaltsfeldern für den Sachunterricht entwirft sich in einem Spannungsfeld von Umsetzbarkeit und externer Einflussfaktoren.

Die Abgrenzung gegenüber der allgemeinen Grundschulpädagogik kann anhand des folgenden Ankerbeispiels verdeutlicht werden. Dabei wird eine fachdidaktische Wendung allgemeiner Prinzipien und Vorgaben für den Sachunterricht gefordert. Eine unreflektierte Übernahme allgemeiner oder neuer Prinzipien wird damit abgelehnt, wie bereits in der Darstellung zur Ablehnung der digitalen Medien als Inhaltsfeld des Sachunterrichts. Damit erfolgt eine klare Differenzierung von allgemeiner Pädagogik und Sachunterrichtsdidaktik.

dann würd ich auch tatsächlich sagen (5) ja ich schreib jetzt mal Qualität vom Sachunterricht (2) (schreibt) ehm mit auf und natürlich gibt es jetzt noch nich so richtig eh die Publikation die die Theorie ehm aber sich genau zu überlegen wenn ich jetzt ehm mir die Qualitätsmerkmale ehm für Unterricht anschau was bedeutet das denn dann eigentlich für MICH als Sachunterrichtslehrerin ne und da klar es is jetzt nicht alles absolut ehm fachspezifisch und Thilo Kleickmann hatte ja jetzt ehm vorletzte Woche hier ehm noch in sonem kleinen Vortrag ehm diese unterschiedlichen Dimensionen von ehm äh Unterrichtsqualität aufgemacht und eben deutlich gemacht dass es einige gibt die stärker fachspezifisch sind wie zum Beispiel kognitive Aktivierung oder inhaltliche Strukturierung und andere wie zum Beispiel Klassenführung die

eher generisch sind (Athen; Zeilen: 555-565)

In der Gesamtübersicht kann im Anschluss an diese Passage die Mehrdimensionalität der Diskriminierungsakte zur Abgrenzung nach außen sichtbar gemacht werden. Auffallend ist, dass die Abgrenzung allein disziplinären Ansätzen zu gelten scheint. Dies beinhaltet Einzel-Disziplinen wie die Bezugswissenschaften oder die Pädagogik, als auch neuere Themenfelder, deren Herausbildung als eigenes System sich noch im Aufbau befinden und als Querschnittsaufgaben von Bildung betrachtet werden. Damit kann von einer eher disziplinbezogenen Auseinandersetzung und Abgrenzung zur Betonung der Eigenständigkeit der Sachunterrichtsdidaktik ausgegangen werden. Die Abgrenzung erfolgt auf Grundlage des Wiedererkennens oder des Verstehens der Fachlogik des Sachunterrichts und verneint eine Gleichsetzung der Anforderungen außenstehender Disziplinen mit denen der Sachunterrichtsdidaktik.

So kann festgehalten werden, dass der Typisierungsmoment I eine Abgrenzung nach außen vollzieht durch Diskriminierungsakte, die grundlegend im kollektiven Verständnis von Bildung im Orientierungsproblem verankert sind. So findet eine Exponation des Sachunterrichts statt, auf Grundlage der Herabsetzung der Bezugsdisziplinen. Diesem disziplinbezogenen Ansatz steht eine professionstheoretische Abgrenzung in Form des Typisierungsmomentes III gegenüber. Innerhalb diesem wird sich vorrangig auf im Sachunterricht agierende Akteure konzentriert, das heißt sich vorrangig an einzelnen Personen abgearbeitet.

Vergleichsdimension A: Typisierungsmoment III

Der Modus der Attribution und Differenz bezieht sich innerhalb des Typisierungsmomentes III auf die Abgrenzung von verschiedenen Personengruppen. Diesen Gruppen ist eine mangelnde Umsetzung sachunterrichtlicher Lernprozesse inhärent. Typisierungsmoment III lässt sich ausschließlich für die schulische Teilstichprobe rekonstruieren (s. Abb.: 9.9).

Vordergründig ist die Abgrenzung aufgrund einer mangelnden Orientierung an kindlichen Denkweisen. Diese schlägt sich bereits in der Wahl des Sachunterrichts

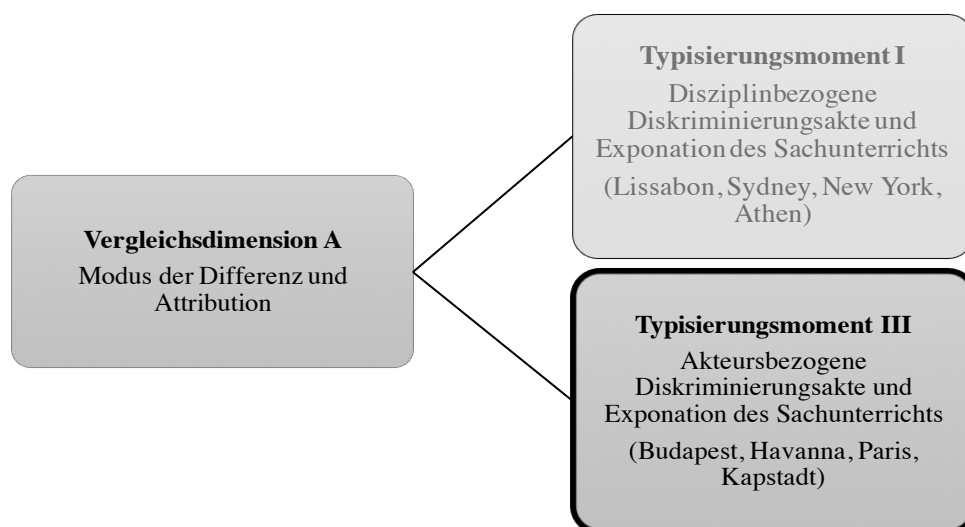


Abbildung 9.9: Übersicht über Vergleichsdimension A: Fokus Typisierungsmoment III (eigene Abbildung)

als Ausbildungsfach nieder. Dabei wird für den Sachunterricht ein grundsätzliches Interesse am Kind, dem Interesse an einzelnen fachwissenschaftlichen Bezügen oder der Annahme eines trivialeren beruflichen Anspruchs im Vergleich zur weiterführenden Schule gegenübergestellt. Diese Statusplatzierung wird ergänzt durch die hier beschriebene grundsätzliche Einstellung von Sachunterrichtslehrkräften, mittels derer sich gegenüber anderen Gruppen abgegrenzt wird, die nicht zur Gruppierung der „Sachunterrichtsmenschen“ (Budapest; Zeile: 763) zählen. Innerhalb des folgenden Ankerbeispiels kann diese Ablehnung bzw. auch die propionierte Einstellung sowie die Statusplatzierung des Berufs im Allgemeinen als Voraussetzung rekonstruiert werden:

auch immer wieder erlebe dass Lehramtsanwärter im Grundschulbereich hier im Laufe der 25 Jahre die ich jetzt hier bin erlebt habe dass ich auch gesagt habe, es ist besser sie würden sich auf eine- eine andere Schulstufe begeben, also ich muss- das ist für mich eigentlich auch im Sachunterricht die Grundvoraussetzung dass ich mit kleineren Kindern arbeiten möchte denn das heißt dass ich, ja vom kognitiven her ähm ein bisschen zurückschalten muss, dass ich- dass ich ein Gefühl für k- für kleinere Kinder entwickeln muss ähm und wenn ich das nicht

habe wenn ich nur Lehrerin werden will und meine Grundschule ist das einfachste dann habe ich mich ziemlich getäuscht (A. @) ähm aber das ist ja nicht neu also das ist für mich dieses ähm Arbeiten mit kleineren Kindern WOLLEN und äh wenn es sich im Prinzip auf den Sachunterricht bezieht (Paris; Zeilen: 52-63)

Innerhalb dieser Elaboration aus dem Interview Paris wird einerseits das Bestreben den Fokus in der didaktischen Arbeit als Lehrkraft auf die Kinder zu legen durch die emphatische Betonung des „wollen“ angedeutet. Andererseits wird auch ein zu hoher kognitiver Anspruch zu Ungunsten einer ausreichenden Kindorientierung abgelehnt, durch die metaphorische Umschreibung des ‘Zurückschaltens’. Dabei intendiert ein Zurückschalten lediglich einen Wechsel von Ebenen, der auf eine kindgerechte Vermittlung zielt und im Gegensatz zu einem Ausschalten interpretiert werden kann. Damit steht der Anspruch der kognitiven Erleichterung nicht für eine Vernachlässigung oder Ablehnung fachlich-inhaltlicher Werte, sondern lediglich wird hiermit eine Anpassung des Inhalts auf die Lerngruppe und kindliche Denkweisen gefordert. Ebenso deutet sich als Fortsetzung der gemeinsamen Basis-typik ein Perspektivwechsel bzw. der Nachvollzug kindlicher Denkweisen an, durch die Setzung ein „Gefühl“ für kleinere Kinder entwickeln zu müssen. Entlang dieser Unterscheidung erfolgen Diskriminierungsakte, die durch Hervorhebung des Sachunterrichts sowie der Herabstufung nicht-sachunterrichtlicher Einflussfaktoren eine gruppenspezifische Abgrenzungstaktik bilden.

Im Zuge der Abgrenzung nach außen und Diskriminierung anderer Gruppierungen wird in den Interviews oftmals auf die Gruppierung an sich verwiesen, beispielsweise durch die Bezeichnung als „Sachunterrichtler“ (Havanna; Zeile 527) oder auch als „Sachunterrichtsmensch“ (Budapest; Zeile 763). Mittels dieser aktiven Benennung einer Gruppe wird in der Erzählung auf ein Kollektiv verwiesen und damit eine Gruppe konstituiert, die verschiedenen Setzungen und Regularien zu unterliegen scheint. Dabei intendiert die Bezeichnung als „Sachunterrichtsmensch“ eine Abgrenzung gegenüber anderen Personen und Gruppierungen, die den Sachunterricht anders Denken, fachfremd unterrichten oder auch als Experten für bestimmte Inhalte („Fachidioten“ Kapstadt; Zeile 1088) die Perspektiven

der Kinder nicht ausreichend nachvollziehen und beachten. Exemplarisch wurde ein Ankerzitat aus dem Interview Havanna ausgewählt. Hier wird sich von ExpertInnen abgegrenzt, die keine Sachunterrichtsdidaktiker sind, sondern lediglich Experten für einen bestimmten Sachverhalt. Die Problematik der mangelnden Kompetenz zum Perspektivwechsel oder Perspektivnachvollzug sind gekoppelt an die Verfehlung der bildungswirksamen Vermittlung der jeweiligen Inhalte:

also das ist wirklich ein Problem das ist schon selbst bei ganz einfachen also auch bei ner Zeitzeugenbefragung 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 hatte ich dann halt das Problem (Zeilen; Zeilen: 310-317)

Innerhalb dieser Elaboration im Modus einer Exemplifizierung wird eine Ablehnung und Abgrenzung dargestellt. Diese wird insbesondere als Problem gerahmt. Eine Validierung erfährt die Darstellung im Weiteren durch die problematisierte Erzählung eines Besuchs bei der Feuerwehr. Die Diskriminierung und Abgrenzung beschränkt sich nicht nur auf außerschulische Akteure, die im Rahmen des Sachunterrichts eingebunden werden können, sondern ebenso auf direkte und indirekte KollegInnen innerhalb des Schulsystems. So werden beispielsweise einseitig ausgebildete Chemielehrer als „Fachidioten“ bezeichnet und dieser Gruppe an fachlich extrem gut ausgebildeten Lehrkräften die Umsetzung eines Sachunterrichts abgeschrieben, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

Also mmmmh. (2) Ja ich weiß nicht wenn ich jezz da nochmal son bisschen drauf zurückkomme find ich, ist es einfach für mich immer wichtig zu sagen ne so gerade was den Sachunterricht angeht dass da nich so Fachidioten kommen, sondern dass sie eben wissen, eher so was mh (.) was interessiert Kinder eigentlich. (Kapstadt; Zeilen: 1086-1090)

Dabei erfolgt erneut eine Abgrenzung aufgrund einer mangelnden Orientierung

am Kind und einer zu stark orientierten Ausrichtung am Inhalt. Die Diskriminierungsakte sind vornehmlich im Rahmen der Fortführung der Orientierungen der Basistypik zu rekonstruieren.

Der negative Horizont der Orientierung der Differenz und Attribution geht einher mit der speziellen Orientierung an kindlichen Denkweisen und der Beanspruchung einer bestimmten Rolle, die die Lehrkraft im Sachunterricht einnimmt. So kann für alle befragten Lehrkräfte ein kollektives Bild der Aufgaben eines Sachunterrichtsmenschen rekonstruiert werden. Dabei liegen einer Abgrenzung, neben einer speziellen Aushandlung von Kind und Sache, ebenso Gruppennormen zugrunde, deren Missachtung und Nicht-Einbehaltung zum Ausschluss aus der Gruppe der Sachunterrichtsmenschen führt. Dabei ist die Zugehörigkeit zur Gruppe der Sachunterrichtsmenschen nicht durch die Ausführung des Sachunterrichts per se gesichert, sondern konstituiert sich aus der Berücksichtigung gruppeninhärenter Rollenwahrnehmungen im Lehr- und Lernprozess. So erfüllen Lehrkräfte grundsätzlich die Funktion der Lernbegleitung individueller Lernprozesse und sind Initiatoren der Selbigen. Im Rahmen des negativen Horizonts erfolgt eine Ablehnung der Meisterlehre. Diese Rollenförmigkeit ist eine Konsequenz des Bildungsanspruchs, welcher im Rahmen der Basistypik rekonstruiert werden konnte. Das folgende Ankerbeispiel verdeutlicht, einerseits die Wahrnehmung der eigenen Rolle, andererseits auch die darauf beruhende Abgrenzung zu direkten KollegInnen innerhalb des Schulsystems.

Ja beispielsweise genau das ich halt einfach gucke was eh was beschäftigt die Kinder dann auch wirklich grad in dem Moment und öhm (.) das heißt ja nicht das das nicht handlungsorientiert sein kann aber es is halt nochmal son anderen Ansatz auch es gibt da Schulen die sind da ganz strickt die haben ganz feste Themen vorgegeben und andere Schulen die sagen wir machen die und die Kompetenzen, aber gucken dann halt eben was was angesagt ist das erfordert natürlich von der Lehrkraft eh deutlich größeres methodisches Repertoire und so weiter wenn wenn Schulen da sehr strickt sind die haben da irgendwo ihre Kästen stehen die kann man raus ziehen und dann ist man da

auch fachfremd ganz gut aufgehoben ne also ehm (3) (Havanna; Zeilen: 477-486)

Insbesondere wird zu Beginn der Erzählung eine situationsorientierte Bearbeitung der Interessen der individuellen Lerngruppe proponiert. Diese Orientierung an individuellem Interesse wird im Modus einer Antithese einem Nachgehen fester Themenbereiche im Sachunterricht gegenübergestellt. Grundsätzlich wird zwar eine erhöhte Anforderung an die Lehrkraft, durch die situationsorientierte und individualisierte Themenwahl gestellt, jedoch eine Vereinfachung durch eine externe Vorgabe abgelehnt. Im Rahmen dieser Ablehnung erfolgt eine Einschränkung, die sich auf fachfremde Lehrkräfte bezieht. Diesen wird hier indirekt die Bearbeitung sachunterrichtlicher Anforderungen durch die vielperspektivische Konzeption abgesprochen. Die Beschreibung intendiert eine Handlungsunfähigkeit von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften. Dies führt zu einer distanzierenden Darstellung, die durch die Formulierung „ganz gut aufgehoben“ ausgedrückt wird. Durch didaktisierte und extern aufgearbeitete Materialien ergibt sich ein geschützter Rahmen, innerhalb diesem sich unzureichend professionalisierte Akteure im Sachunterricht bewegen können. Gleichzeitig wird der autark handelnden Lehrkraft im Sachunterricht ein breiteres Handlungswissen unterstellt, beispielsweise durch das größere methodische Repertoire.

Es folgt ein weiteres Ankerbeispiel, innerhalb diesem beschreibt Kapstadt das Vorgehen einer Lehramtsanwärterin und entwirft einen antithetischen Einstieg mit dem sich explizit vom skizzierten Vorgehen der Lehramtsanwärterin abgegrenzt wird. Die Passage füllt den negativen Horizont der Orientierung und unterstreicht die Rolle, die die Lehrkraft im Prozess einnimmt:

Also es gibt ja so diese Methode des Storytellings (.) die find ich in ner gewissen Weise manchmal kann die passen, (.) ehm aber ersten würd ich sagen hat sich Kindheit heute schwerst verändert also die glauben einem heute auch nicht mehr alles was man da sis 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 nehmn wir mal den Piraten der da auf seiner einsamen Insel sitzt und hat das jetzt ne schwere Schatztruhe und jezz kommt der da irgendwie nich weg, so jetzt möchte die Lehramtsanwärterin darauf hinaus, da soll jetzt nen Boot gebaut werden so aber die Kinder kommen auf Grund dieser Geschichte dazu, or was weiß ich da macht der Feuerzeichen irgendwie und dann eh kommt der Rettungshubschrauber oder ehh 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 den 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. Wofür sind die, über die eine fährt die Eisenbahn, untendrunter fahren Autos, es gibt aber auch welche ne wo die Autos drüber fahren (Kapstadt; Zeilen: 1153-1175)

Die Beispielerzählung schließt direkt an eine Problematisierung der Methode des Storytellings an. Innerhalb dieser wird die Ablehnung von Fragen oder Vorschlägen der Kinder durch die Lehrkraft beschrieben. Dies wird anhand eines Beispiels des Piraten, der auf einer Insel sitzt und weg möchte weiter konkretisiert und anschaulich gemacht. Das Beispiel wirkt hier wie ein Beleg oder eine Gültigkeitserklärung für die Ablehnung. So wird an die Kinder ein Arbeitsauftrag gestellt, indem Ideen entwickelt werden sollen, wie das Problem des Piraten zu lösen ist. Der Lehrkraft wird in diesem Setting zugeschrieben auf eine bestimmte Antwort hinaus zu wollen. Daran schließt eine Auflistung Kapstadts mit den Ideen der Kinder an, die viele kreative Ideen haben, aber nicht die von der Lehrkraft erwartete Antwort. Daran schließt sich eine zweite Darstellung eines Storytellings an, die ebenso als Einstieg eingesetzt wird und die Darstellung einer fremdgesteuerten Situation enthält, in der die Kinder nur vermeintlich partizipieren können. Hier

erwartet die Lehrkraft ebenso eine bestimmte Antwort. In einem nachgestellten Gesprächsverlauf skizziert Kapstadt die Ablehnung der Ideen und Vorschläge der Kinder. Hier führt das Storytelling nicht zu der gewünschten Antwort der Kinder. Des Weiteren werden alle Fragen und Vorschläge der Kinder abgelehnt und der Unterrichtseinstieg von der Lehrkraft abgebrochen. Darauf erfolgt die intendierte Antwort auf das Storytelling durch die Lehrkraft selbst. Diese wird durch Kapstadt als verzweifelt dargestellt. Diese Zuschreibung verweist auf den misslungenen Unterrichtseinstieg. Dieser ist geprägt durch eine Ratespiel, welches eine Art der Partizipation der Kinder in die Wahl des Unterrichtsinhaltes vorgaukelt. Mit der bewertenden Aussage „so, das hätte die denen auch gleich sagen können“ konkludiert Kapstadt die Darstellung und verweist damit auch auf die Sinnlosigkeit des Einstiegs, der hier keinen Mehrwert für den Lernprozess der Kinder hatte und auch nicht zum gewünschten Ergebnis geführt hat.

Dem gegenüber steht die antithetische Darstellung eigener Handlungspraxis und Darstellung eines alternativen Einstiegs. Der veränderte Zugang beinhaltet mit den Kindern außerhalb des Klassenraums in der Umwelt Brücken der Umgebung anzuschauen, zu sammeln und zu vergleichen. Diesem Vorgehen wird zugeschrieben Fragen bei den Kindern zum Thema Brücken zu generieren. Hier werden verschiedene Fragen und Fragenketten, die aus einzelnen Anliegen der Kinder entstehen nachgezeichnet. Ziel des Einstiegs ist damit nicht eine vermeidliche Partizipation, sondern die Inszenierung eines Unterrichtsgegenstandes, wodurch die Lehrkraft Lernprozesse initiiert. Diese aktive Rolle als Initiator von Lernprozessen durch das Schaffen eines geeigneten, lebensnahen Zugangs wird durch die LehramtsanwärtlerIn verfehlt. Hier wird sich klar von einem fremdgesteuerten Zugang distanziert, der die Interessen, Fragen und Ideen der Kinder nicht aufgreift und nur eine vermeintliche Partizipation der Kinder ermöglicht.

Typisierungsmoment III der Attribution und Differenz kann also als Diskriminierungsakt gegenüber Dritten zusammengefasst werden, die aus der Gemeinschaft der Sachunterrichtsmenschen ausgeschlossen werden. Ein Ausschluss begründet sich auf dem mangelnden Nachvollzug kindlicher Denkweisen und der Überbetonung inhaltlicher Zielsetzungen. Der Nachvollzug kindlicher Denkweisen wird

hier vor allem im Kontext des Rollenverständnisses der Lehrkräfte klar. So begreifen sich diese als Lernbegleitung und Initiatoren von individuellen Lernprozessen, welcher durch ein verändertes Rollenverständnis und damit einer unzureichenden Fokussierung kindlicher Denkweisen nicht nachgekommen werden kann.

Zusammenfassung Vergleichsdimension A

Für die Bearbeitung der Gruppenabgrenzung nach außen können zwei verschiedene Diskriminierungsakte beobachtet werden, dabei ist beiden eine Exponation des Sachunterrichts inhärent. Diese begründet sich in der besonderen Eignung des Sachunterrichts für die Unterstützung der Lernprozesse von Kindern. Dies ist anschlussfähig an die Orientierungen des Basistypik, also die Wahrnehmungen kindlicher Denkweisen, als auch des beschriebenen Verständnisses von Bildung und dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts. Im Zuge der Abgrenzung kann vor allem im schulischen Handlungsfeld zwischen Mitgliedern und nicht-Mitgliedern unterschieden werden.

Die Handlungspraktiken der Gruppenabgrenzung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Disziplinbezogene Abgrenzung aufgrund des in der Basistypik rekonstruierten Bildungsverständnis und der vielperspektivischen Ausrichtung des Sachunterrichts, gegenüber Bezugswissenschaften und der allgemeinen Grundschulpädagogik.
- Abgrenzung zu Personengruppen, die keine Sachunterrichtsmenschen sind. Die Abgrenzung begründet sich auf einem verschiedenen Verständnis der Lehrerrolle (Lernbegleitung und Initiator von Lernprozessen), sowie der nicht ausreichenden Berücksichtigung kindlicher Denkweisen und eine mangelnde Fähigkeit zum Perspektivwechsel. D.h. hier wird der Aspekt der Kindorientierung aus der Basistypik als grundlegende Argumentationsfigur für die Abgrenzung nach außen verwendet.

Folgend schließt sich die Beschreibung von Vergleichsebene 2 an. Diese beinhaltet zwei Vergleichsdimensionen (B und C), die sich jeweils in drei Typisierungs-

momente unterteilen lassen.

9.3 Vergleichsebene 2: Praktiken der partizipativen Umsetzung

Vergleichsebene 2 zeichnet sich durch Praktiken der partizipativen didaktischen Umsetzung des Orientierungsproblems im Rahmen von Forschung und pädagogischem Handeln aus (s. Abb.: 9.10).

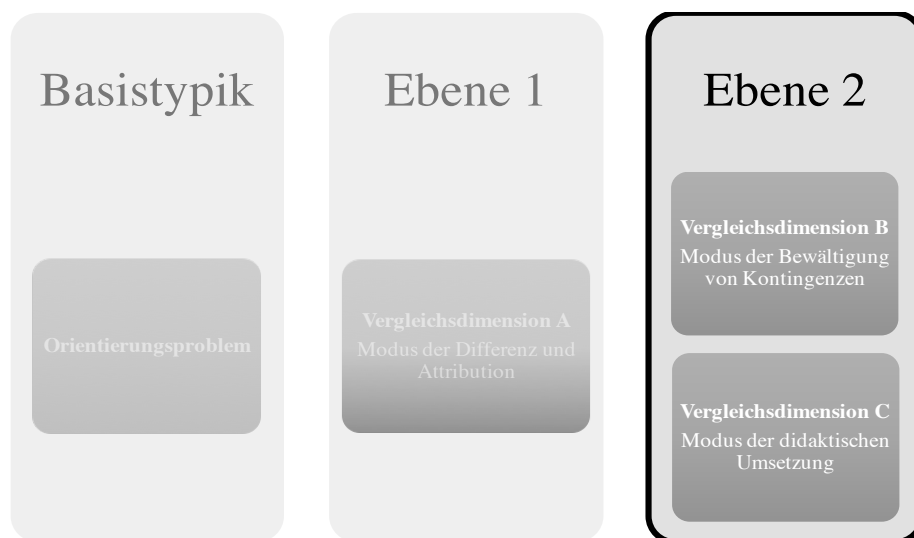


Abbildung 9.10: Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Vergleichsebene 2 (eigene Abbildung)

Hier lassen sich insgesamt zwei Vergleichsdimensionen rekonstruieren, die sich jeweils durch drei Typisierungsmomente beschreiben lassen. Die Vergleichsdimensionen lassen sich als „Modus der Bewältigung von Kontingenzen“ und den „Modus der partizipativer Initiation von Lernprozessen“ benennen.

Im Gegensatz zu der Vergleichsdimension A, dem Modus der Attribution und Differenz, können hier drei verschiedene Typisierungsmomente dargestellt werden, die sich nicht trennscharf zueinander verhalten. Typisierungsmoment II zeichnet sich durch eine Triangulation der beiden Typisierungsmomente I und III aus.

Dabei verbleiben Lissabon, Sydney und New York einzig im Typisierungsmoment I, Kapstadt und Paris sind ebenfalls konsistent innerhalb des Typisierungsmoments III anzutreffen. Lediglich Athen, Havanna und Budapest sind hier gesamt oder auch nur peripher Typisierungsmoment II zuzuordnen. Dabei ist die Zuteilung lediglich bzgl. des Falls Budapest konsistent. Athen springt zwischen I und II; Havanna zwischen II und III.

Beschreiben lässt sich die Vergleichsdimensionen B als Modus der Bewältigung von Kontingenzen. Hier werden vor allem Praktiken zum Umgang mit der vielperspektivischen Konzeption des Sachunterrichts verhandelt. Vergleichsdimension C beinhaltet den Modus der partizipativen Initiation von Lernprozessen. Die Vergleichsdimensionen sind als direkte Konsequenz des Orientierungsproblems zu betrachten. Des Weiteren spielt auch das bereits in Vergleichsdimension A rekonstruierte Rollenverständnis der Lehrkräfte eine Rolle: Die Initiation und individuelle Begleitung von Lernprozessen. Die folgenden ausführlichen Darstellungen der Vergleichsdimensionen B und C folgen einem gleichbleibenden Aufbau: Nach der Darstellung der allgemeinen Orientierung werden die unterschiedlichen Handlungspraktiken rekonstruiert. Dabei werden in erster Instanz Typisierungsmoment I und III dargestellt, da hier jeweils unterschiedliche handlungspraktische Umsetzungen aufgezeigt werden können. Der triangulierende Typisierungsmoment II, der jeweils beide handlungspraktischen Lösungen der Typisierungsmomente I und III kombiniert bildet jeweils den Abschluss.

9.3.1 Vergleichsdimension B: Modus der Bewältigung von Kontingenzen

Der Modus der Bewältigung von Kontingenzen setzt eine Anerkennung der Komplexität des Sachunterrichts durch seine vielperspektivische Konzeption voraus. Diese kann im Rahmen eines nicht- oder noch-nicht-professionalisierten Zugangs als Überforderung wahrgenommen werden (s. Abb.: 9.11).

Kontingente Handlungsstrukturen konstituiert sich, unabhängig des Typisierungsmoments, in der Idee nicht von einem Phänomen auszugehen, sondern den

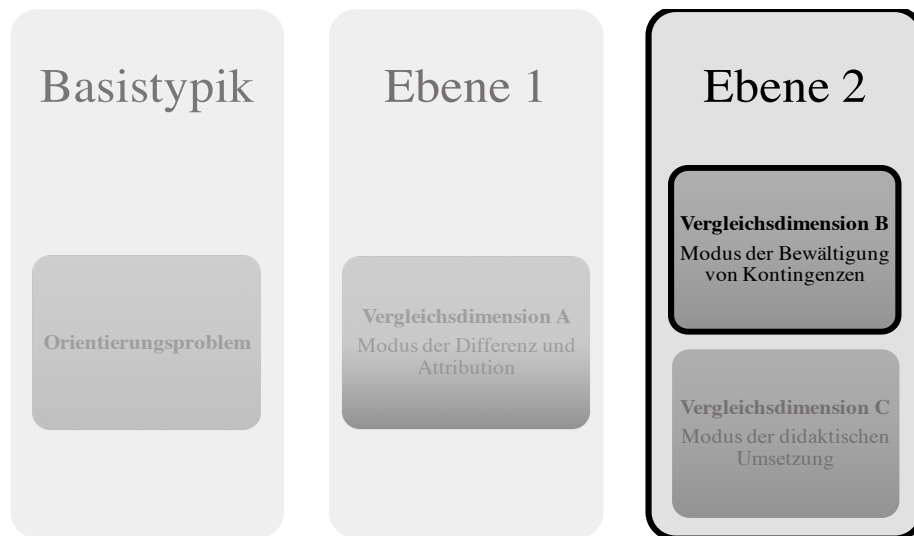


Abbildung 9.11: Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Vergleichsdimension B (eigene Abbildung)

Sachunterricht ausgehend von den einzelnen Bezugsdisziplinen zu denken. Die Überforderung ergibt sich dabei nicht aus den Anforderungen der Einzeldisziplinen, sondern aus der Addition dieser Einzelanforderungen. Dies lässt sich anhand der folgenden exemplarischen Ankerbeispiele aus den Interviews Budapest und Lissabon rekonstruieren.

als me-mein Ziel der Ausbildung für meine eh Lehramtsanwärter is eh is auch nicht sie in in in ein ein Fachwissen ausgebildet zu haben oder auch auch eh deswegen mach ich mir da auch keinen Druck ne also ich ich mach mir nicht den Druck eh nehm ich jetzt als Beispiel fürs historische Lernen jetzt die Ritter und Burgen Thema meinetwegen ne oder Mittelalter oder das geht auch irgendwie durcheinander ne aber weißte [...] was ich meine ne also so ich ich mach mir um das Thema keine Gedanken weils weils mir nicht um das das das Fachthema geht, [...] deswegen isses f-fast egal mit welchem exe-exemplarischen Beispiel du arbeitest (Budapest; Zeilen: 813-828)

Zu Beginn der Passage wird vordergründig ein Ausbildungsziel proponiert, welches als verschieden von einer fachwissenschaftlichen Ausbildung umschrieben

wird. Hier fokussiert sich Budapest auf die Ablehnung dessen, was nicht innerhalb der Ausbildung berücksichtigt wird. Dieser antithetische Anschluss steht im Kontrast zum Satzbeginn, in dem die Nennung des Ziels der Ausbildung angekündigt wird. Dem folgt eine Begründung der Ablehnung. Diese bezieht sich auf das eigene Erfahrungshandeln, welches durch die Beschreibung der eigenen Handlungspraxis („da mach ich mir“) intendiert wird. Die Wiederholung der Aussage in reformulierter Form unterstreicht den Wert der Argumentationsfigur. Damit wird der Aufbau eines nicht genauer spezifizierten „Drucks“, der auch als eine Überforderung von Lehrkräften gedeutet werden kann, durch eine fachwissenschaftliche Ausbildung abgelehnt. Eine solche Beschreibung von Überforderungen ist ebenso für den Typisierungsmoment I zu finden. Hier umschreibt Lissabon die „Stofffülle“ des Sachunterrichts metaphorisch als „Damoklesschwert“, welches „über dem Sachunterricht schwebt“ und intendiert mit dieser Verbildlichung nicht nur eine potentielle Überforderung, sondern umschreibt eine deutlich erkennbare Gefahr, wodurch die Ablehnung eines Zugangs über eine Einzel-Disziplin hier noch deutlicher herauszustellen ist:

muss-eh geht es darum dass man fachdidaktische Wissen muss das man so viel wie möglich Fachwissen oder das man auch an ganz bestimmten Themenfeldern Kindern allgemeine Zusammenhänge erläutert und eh das ich das als Lehrerin oder Lehrer weiß kenne und mich nicht von diesen gewaltigen Stofffüllendruck der immer über dem Sachunterricht wie son Damoklesschwert führt ehm quasi hängt das ich mich davon nicht leiten lasse so meinten sie das

A: Genau

Lissabon: Genau ganz zentral EXTREM zentral vielleicht auch für mich das Bedeutendste (Lissabon; Zeilen: 448-457)

Ebenso wie Budapest bezieht sich diese mögliche Überforderung eher auf LehramtsanwärterInnen und Studierende im Sachunterricht und nicht auf professionalisierte Akteure. Diese Differenzierung wird im Ausschnitt des Interviews Budapest auf einer sehr expliziten Ebene deutlich. Für den Ausschnitt Lissabon wird dies nur implizit deutlich, da hier für professionell handelnde Lehrkräfte eine

spezifische Umgangsform mit diesem „Damoklesschwert“ angenommen wird. So wird die Unterwerfung unter diese scheinbare Bedrohung als handlungspraktische Lösung abgelehnt. Einher geht mit dieser Ablehnung der Anforderungen einzelner Bezugsdisziplinen, hin zu einer exemplarischen Themenwahl, die in beiden Interviewausschnitten gleichermaßen als handlungspraktische Lösung der Unge-wissheitsdimension und Überforderung durch die inhaltliche Bandbreite inhärent ist. Insbesondere wird im Interview Lissabon die Exemplarität der Themenwahl hervorgehoben, durch die emphatische Betonung des Wortes „extrem“, welches zusätzlich in eine hyperbelhafte Übertreibung des „extrem Zentralen“ eingebunden ist. Im Rahmen des Interviewausschnitts deutet sich ebenso eine Aushandlung der Handlungsalternativen zur Bestimmung der Themenwahl an.

Die handlungspraktische Bewältigungsstrategie möglicher Überforderungen konstituiert sich hier in einer exemplarischen Themenwahl, welche lediglich innerhalb der Typisierungsmomente I und II zu identifizieren sind. Eine Übersicht über die Auftrennung der Vergleichsdimension B ist aus der folgenden Abbildung zu entnehmen (s. Abb.: 9.12).

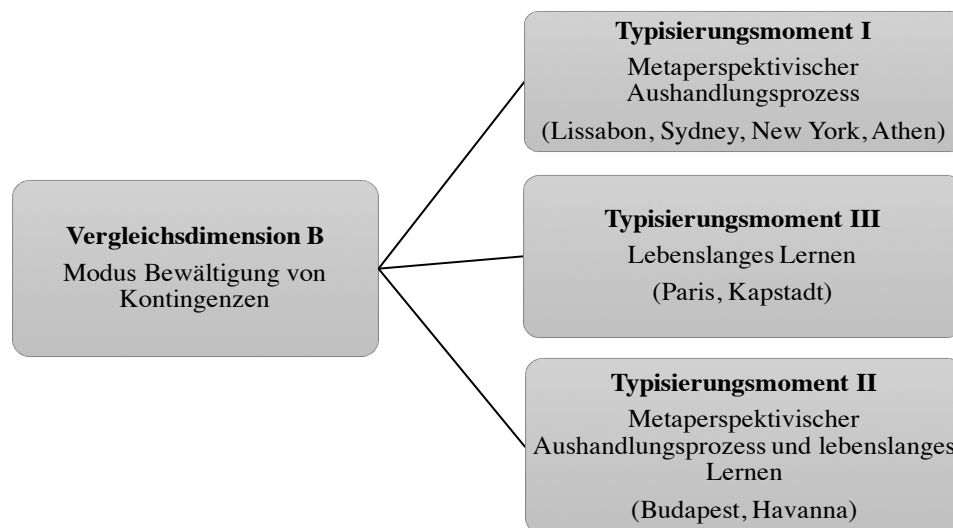


Abbildung 9.12: Übersicht über Vergleichsdimension B (eigene Abbildung)

Typisierungsmoment III fokussiert auf akteursbezogene persönlichkeitsbedingte Handlungsgrundlagen zur Auflösung von potentiellen Überforderungen durch die konzeptionelle Aufstellung des Sachunterrichts. Im Gegensatz zu Vergleichsdimen-

sion A erfolgt hier zwar auch eine konsistente Auftrennung nach schulischer und universitärer Handlungspraxis, allerdings unterteilt sich die schulische Teilstichprobe in zwei Gruppen (Typisierungsmoment II und III). Des Weiteren ist keine konsequente Trennung zwischen den handlungspraktischen Umsetzungsformen wie in Vergleichsdimension A zu beobachten.

Im Folgenden werden die verschiedenen Typisierungsmomente und die daran gekoppelten Handlungspraktiken genauer vorgestellt.

Vergleichsdimension B: Typisierungsmoment I

Typisierungsmoment I ist geprägt durch einen metaperspektivischen Aushandlungsprozess, zur Bewältigung konzeptioneller Anforderungen. Zu diesem Typisierungsmoment lassen sich Lissabon, Sydney, New York und Athen, also alle Akteure der universitären Teilstichprobe zuordnen. Die metaperspektivische Aushandlung wird im Kontext der Basistypik, also des Orientierungsproblems verhandelt. Dabei wird eine klare Unterscheidung von forschungspraktischer und unterrichtspraktischer Perspektive vorgenommen. Zudem ist dieser Aushandlungsprozess kein starrer Prozess, sondern in Anbetracht spezifischer Rahmenbedingungen sind diese Aushandlungsprozesse individuell und situationsorientiert immer neu zu verhandeln.

Im Rahmen des Typisierungsmoments I wird die metaperspektivische Aushandlung auf konzeptionelle Diskurse bezogen aber auch als unterrichtspraktische Entscheidungsgrundlage fruchtbar gemacht. Das folgende Ankerbeispiel veranschaulicht metaperspektivische Aushandlungen bzgl. konzeptioneller Diskurse im Fach.

Und auch die Technik je nach Bezugswissenschaft sind Technikwissenschaften relevant aber gleichzeitig diskutieren wir auch darüber dass der Sachunterricht es ist die Frage ob man den Sachunterricht so erkennt, weil er eben nicht eine Addition von unterschiedlichen eh ich sag mal, Wissenschaftsdisziplinen ist die ihre ihre ihre Sachinhalte dem Sachunterricht geben oder ihre Fachkonzepte wenn gleich die Entwicklung ja aktuell so ist im Perspektivrahmen oder ob es nicht einen anderen

Zugang braucht der zum Beispiel ein solcher erkenntnistheoretischer is wie er aus dem Pech Rauterberg eh ehm aus der Pech Rauterberg Schiene kommt und dann die Frage stellt wenn es eh um Lebenssituationen im Sachunterricht um die Bewältigung von Lebenssituationen geht was ist dann dieses Konstrukt von Lebenssituationen von Lebenswelt und bräuchte man dann nicht etwas was ehm eh was nich über die Fächer über die bezugswissenschaftlichen Fächer geht. Pech und Rauterberg das Konzept is einfach auch nicht ausgereift und ich hab auch kein eigenes deswegen is es doof man kann darüber reden oder nicht (A. @) also ich kann nichts vorbringen eh als paralleles die dann gesagt haben ehm als uns doch über das Umgangsweisenkonzept gehen und sagen wie gehen wir mit Welt um wie erschließen wir uns das Wissen von Welt und dann is man auf ner ganz anderen Art und Weise nutzt aber natürlich auch viele naturwissenschaftliche Methoden. Ne das Beobachten Messen Entdecken Sammeln ecetera ehm das eh also diese diese ehm ehm eh diese unterschiedlichen Sichtweisen um den Sachunterricht zu sehen sind wichtig zu diskutieren mit den Studierenden (Lissabon; Zeilen: 84-105)

Die Passage startet mit einer metaperspektivischen Umrahmung des Zugangs mit Verweis auf Literatur und Empirie. Die metaperspektivische Betrachtung zeichnet sich durch die Gegenüberstellung verschiedener Zugänge und Annahmen, sowie Problemfelder aus, welche die jeweiligen Unzulänglichkeiten des Zugangs aufzeigen. Somit wird das Problemverhältnis auf einen fehlenden ganzheitlichen Zugang zum Sachunterricht reduziert. Des Weiteren verweist das „wir“ der Erzählung auf ein Kollektiv, welches sich mit diesen Zugängen auseinandersetzt. Die metaperspektivische Betrachtung konzeptioneller Zugangsdimensionen zum Fach gibt einen neutralen Überblick über den Problemgehalt der Bezugswissenschafts-problematik. Innerhalb der Zeilen 97-98 wird erstmals die neutrale Betrachtungsebene durch Lissabon verlassen und die persönliche Sichtweise deutlich. So deutet hier der verwendete Chiasmus „man kann drüber reden oder nicht“ auf die Unauflösbarkeit des Problemverhaltes, welches auf einer Aushandlungsebene verbleibt. Dem folgt eine Darstellung eines weiteren Zugangs im bekannten Schema. Die fol-

gende Konklusion formuliert ein Kenntnis des Bezugswissenschaftsproblems als Grundlage fachdidaktischer Ausbildung. Eine abschließende Auflösung ist nicht möglich und anscheinend auch nicht zwangsläufige Voraussetzung fachdidaktischer Handlungsmuster. So zielen metaperspektivische Aushandlungen nicht auf einen allgemeingültigen Konsens, sondern auf ein Bewusstwerden verschiedener Positionen und der jeweiligen Auswirkungen. Es mutet sich eine Aushandlung von Pro und Contra unzureichender Zugänge an, da eine allumfassende Zugangsweise nicht greifbar scheint. Dabei sind Aushandlungsprozesse nicht nur wie im obigen Beispiel von theoretischen und wissenschaftlichen Bezügen geformt. Es lässt sich im komparativen Vergleich ebenso eine Individualität des Entscheidungsprozesses aufgrund akteursbezogener Einflüsse darstellen. Folgender Interviewausschnitt lässt sich als Beleg heranziehen:

Nee de-, ich glaub' da-das is' da wär' man quasi dann direkt im Thema drin ich glaub' das is', die-die Frage wie- wie man den Sachunterricht verorten will und wie man es ausrichten will und es hat glaub' ich auch immer was mit der Posi- mit der, PERSON zu tun die das an der Stelle vertritt und welche Interessen sie verfolgt oder, worin sie arbeitet ne, und, für Schule und Unterricht kann ich's mir nicht losgelöst denken (1) für, Forschung muss man es sich glaub' ich an manchen Stellen, losgelöst denken, ähm, oder geteilt denken, ähm und dann aber wieder glaub' ich in der Verhandlung wie's dann wieder zu-zusammen geht, also das's glaub' ich is' die Hauptaufgabe und vielleicht das- ähm die Sisyphusarbeit des Sachunterrichts (A. @) so (Sydney; Zeilen: 46-55)

Sydney proponiert hier eine individuell personenabhängige Verortung metaperspektivischer Aushandlungsprozesse. Der konzeptionelle Aushandlungsprozess, dessen multiple Zugänge bereits in der vorangegangenen Passage verhandelt wurden, wird weiter konkretisiert. Die Sprachfigur „wie man es will“ innerhalb der Verbindung von Anapher und Epipher verweist auf einen Aushandlungsprozess, der neben fachlichen Zugängen auch individuell unterschiedlich und damit keinem ausschließlich fachlichen Paradigma zu unterliegen scheint. Dem folgt eine Elaboration im Modus einer Differenzierung. Darin kennzeichnet Sydney die persönliche

Auffassung, wovon die Positionierung innerhalb möglicher Verortung und Ausrichtung des Sachunterrichts abhängig ist. Es wird die persönliche Zuordnung betont und die Abhängigkeit von der konkreten Person, was durch eine emphatische Betonung verdeutlicht wird. Dem folgt eine Aufführung von Persönlichkeitsfaktoren, die diese personengebundene Entscheidung beeinflussen. Dabei werden keine individuellen Interessenlagen beschrieben, sondern auf verschiedene Handlungspraxen verwiesen, die sich hier in Schule und universitären Raum ausdifferenzieren. So intendiert die Darstellung nicht, wie augenscheinlich durch den Verweis auf die Person intendiert, eine individuell unabhängige Entscheidung, sondern verweist hier auf eine unterschiedliche Rahmung durch die Zielausrichtung des metaperspektivischen Aushandlungsprozesses.

In der sich anschließenden Konklusion formuliert Sydney diesen persönlichen Entscheidungsprozess als Hauptfrage und kennzeichnet diese als für den Sachunterricht grundlegend. Zudem wird diese Frage, durch das metaphorische Sinnbild der „Sisyphusarbeit“, als nicht abschließbare Problematik gekennzeichnet. Die Positionierung muss damit immer wieder neu ausgehandelt werden, wobei neben konzeptionellen Anforderungen auch diejenigen der beruflichen spezifischen Handlungspraxis tangiert werden. Das folgende Ankerbeispiel kann diese Unterscheidung verschiedener beruflicher Handlungsfelder nochmals untermauern. So wird hier ganz explizit zwischen Forschung und Unterricht unterschieden:

man sagt das fachdidaktische Wissen DES Sachunterrichts is' dann eben eins was sich unbedingt auf alle Perspektiven des Sachunterrichts, äh ein- fügen lässt und des würd' ich für'n, falschen Weg erachten

A: ja

New York: weil ich glaub' also aus verschiedenen Gründen zum einem mit der Forschung kämen wir da nicht weiter (räuspert sich) und das mit der Forschung muss man's aber auf de' umgekehrten Seite schon auch wieder überlegen (schluckt) was denn dann sachunterrichtsdidaktische Arbeiten also sind es nur Arbeiten die (räuspert sich) sich mit der ganzen, Perspektivenvielfalt des Sachunterrichts, äh, beschäftigen oder is' es auch 'ne sachunterrichtsdidaktische Arbeit, wenn jemand

wie, äh (2) PersonC hat jetzt bei mir promoviert über die eben- des fachdidaktische Wissen im Bereich des historischen Kontexts des Sachunterrichts ist es dann auch 'ne, fachdidaktische obwohl sie vergleichsweis' wenig sich auf die, perspektivenvernetzenden Sachen bezogen hat hatte, äh vielleicht müssen wir da n'bissl Mittelweg finden, dass wa sagen, das is' einfach jetzt eindeutig keine geschichtsdidaktische, Arbeit allein weil sie eben berücksichtigt dass man da vielleicht, stärker als ich's jetzt am Anfang skizziert hab', bei den Aufgaben wie man sagt ich auch ich muss, ähm, Ideen haben wie vernetzt sich dieses einzelne Thema, äh mit anderen um der Sache wieder, klarer zu werden und das wär' dann vielleicht also schon noch wichtig dass man das zu mindestens immer'n bisschen mitdenkt (1) (New York; Zeilen: 542-562)

Durch die aushandelnde Darstellung 'falscher' Wege und damit indirektem Verweis auf 'richtige' Wege wird ein veränderter Aushandlungsprozess für schulische und forschungsbedingte Nutzungsaspekte deutlich. Des Weiteren darf Vielperspektivität hier nicht als ausnahmslose Verbindung von mehreren Perspektiven auf einen Gegenstand verstanden werden. Dieser Zugang wird metaperspektivisch ausgehandelt und argumentiert. Die Art und Weise der Aushandlung ist analog zu den vorangegangenen Passagen zu betrachten, da jeweilige Zugänge hier gegenübergestellt und vor dem Hintergrund einer Zieldimension betrachtet werden. Jedoch ist die hier getroffene Schlussfolgerung nicht grundsätzlich stellvertretend für die gesamte Gruppe. Eine Unterscheidung zwischen schulischer und universitärer Praxis findet zwar grundsätzlich statt, eine einheitliche Entscheidung auf expliziter Ebene, ist aufgrund verschiedener forschungslogischer Zugänge nicht global zu treffen.

Der metaperspektivische Aushandlungsprozess begrenzt sich nicht nur auf die konzeptionelle Diskussion und die Unterscheidung von Disziplin und Profession, sondern lässt sich ebenso im Rahmen der Themenfindung für den Unterricht selbst rekonstruieren. Damit ist der metaperspektivische Aushandlungsprozess im Kontext des Typisierungsmoments I eine globale Lösung zum Umgang mit Ungewissensdimensionen durch die konzeptionelle Verankerung des Sachunterrichts.

Insbesondere wird hier Wert auf die Umsetzung des Orientierungsproblems, also die vielperspektivische Ausrichtung des Sachunterrichts gelegt, die in einem Emanzipationsprozess entstehenden Kontingenzen bearbeitet und diese in eine professionelle Handlungspraxis übersetzt. Das folgende Ankerbeispiel enthält die Aushandlung zur Entscheidung für ein Unterrichtsthema und einer Umsetzung dieses Themas.

und ich das auf das Thema Nationalsozialismus beziehe, ähm (3) würd' ich ganz oft zum Beispiel FACHwissenschaftlich argumentieren und sagen da ist mir jetzt gerade, das reicht mir nicht da von Vielperspektivität zu sprechen, ähm oder es reicht mir nicht von, ähm (1) daran zu sammeln wiie pfft, was in der Didaktik des Sachunterrichts ja manchmal haben wie, hole ich da 'ne Lebensweltorientierung rein da würd' ich sagen 'ne Lebensweltorientierung kann da auch ganz, also 'ne triviale Lebensweltorientierung kann da auch ganz problematisch sein bei dem Thema Nationalsozialismus weil es, naa Fachwissenschaftlichkeit völlig konträr gegenüber läuft das wird ahistorisch es wird äh simplifizierend ecetera ähm dann kann ich aus 'ner fachwissenschaftlichen Position, in-in sch-n' Konflikt eintreten zu vielleicht 'ner Größe wie Lebensweltorientierung der Didaktik des Sachunterrichts, und dann muss das ausgehandelt werden, ähm (2) ja (Sydney; Zeilen: 478-487)

Hier wird die metaperspektivische Betrachtung des Unterrichtsgegenstandes deutlich, durch die vielen verschiedenen Bezüge, die Sydney zum Thema zieht. Insbesondere werden für den Sachunterricht typische Anforderungen in ein Verhältnis zur Thematik, bzw. die Thematik in ein Verhältnis zu den Anforderungen des Sachunterrichts gesetzt. Ebenso werden diese auf kindliche Zugangsweisen bezogen. Im Kontext der Lebensweltorientierung wird eine Problematisierung aufgeworfen, da ein kindgerechter Zugang zum Inhalt geschaffen werden muss, jedoch eine Trivialisierung der Thematik keine Folge der Lebensweltorientierung sein darf. So wird nochmals deutlich, dass auch wenn die Faktenvermittlung nicht im Fokus steht und auch nicht unbedingt ein bezugswissenschaftlicher Zugang, dennoch ein inhaltlicher Anspruch einer Trivialisierung gegenübergestellt wird. So

reduziert sich durch die exemplarische Themenwahl und die metaperspektivische Aushandlung nicht der inhaltliche Anspruch, sondern eröffnet nur verschiedene Möglichkeiten die eigenen Kompetenzbereiche besser ausnutzen zu können und nicht 'Alles' können zu müssen. Es kann unterschieden werden zwischen der Anforderung die ganze Welt erklären zu müssen und der gezielten Auseinandersetzung mit exemplarischen Inhalten, die stellvertretend diese Position übernehmen. Die Konklusion „und dann muss das ausgehandelt werden“ intendiert hier bereits einen Aushandlungsprozess, innerhalb diesem abhängig von Ziel und Inhalt die Wertigkeiten einzelner Prinzipien variieren können und reflektiert werden müssen.

Eine Übertragung dieses metaperspektivischen Aushandlungsprozesses in den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte und damit auch in die eigene Lehrtätigkeit lässt sich an folgendem Ankerbeispiel verdeutlichen.

da müssen die natürlich auch wissen was kann ich eigentlich was sollte ich nutzen was für Kriterien gibt es eigentlich mein man kann aus so vielen Dingen auf dieser Welt schöpfen und kann im Internet und in den Bibliotheken 1000 Sachen finden und in Schulen stehen 1000 Medien rum und welche benutze ich davon jetzt eigentlich was sind denn eigentlich Kriterien zur Auswahl (Athen; Zeilen: 520-525)

Athen beschreibt hier das Problem der Überforderung durch hyperbelhafte Übertreibungen (1000 Medien), die die große Bandbreite und Auswahlmöglichkeiten des Sachunterrichts unterstreichen. Hier wird insbesondere mit Bezug auf das Handlungsfeld Schule die Bedeutsamkeit dieses Aushandlungsprozesses dargestellt. Damit werden auch klare Auswahlkriterien intendiert. Die bereits im vorangegangenen Beispiel deutlich herausgestellt werden konnten. Die Relevanz des Aushandlungsprozesses und auch die metaperspektivische Sicht auf die Dinge wird im abschließenden Ankerbeispiel nochmals deutlich. Dieses bezieht sich erneut auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte, wodurch die Fähigkeit zum Aushandlungsprozess zu einem übergreifenden qualitativen Merkmal der Lehramtsausbildung aufsteigt.

also ich hab zum einen immer den Eindruck (3) ehm oder ich glaub das ist der Grund warum ich das mache dass die Studierenden eben

auch verstehen warum soll ich das hier jetzt eigentlich alles wissen und was für ja in was für Bereiche gliedert sich mein Wissen eigentlich und warum ehm ist das wichtig dass ich pädagogisches Fachwissen habe ehm nämlich weil sich gezeigt hat das eh wenn ich das habe dann geh ich viel eher explizit auch auf Präkonzepte ein und dann wird tatsächlich mein Unterricht dadurch besser also ich würd /(2)/ (schreibt) das gehört irgendwie auch so dazu dass man auf sonder Metaebene dann auch tatsächlich sich darüber Gedanken macht (9) joa das sind ja schon einige Vorlesungen ne (@@) (Athen; Zeilen: 672-581)

Zusammenfassung Typisierungsmoment I

Für den metaperspektivischen Aushandlungsprozess kann festgehalten werden, dass dieser die professionalisierte Antwort zur Bearbeitung von Ungewissheitsdimensionen durch die vielperspektivische Konzeption des Faches darstellt. Dabei werden Ungewissheitsdimensionen auf konzeptioneller Ebene, unterrichtspraktischer Ebene, forschungspraktischer Ebene und auf Ebene verschiedener beruflicher Handlungspraxen unterschieden. Diese unterschiedlichen Rahmen intendieren jeweils einen angepassten Aushandlungsprozess, der im Kontext von Vielperspektivität, kindlichen Denkweisen, didaktischen Konzepten (z.B. Lebensweltorientierung) sowie inhaltlichen und bildungstheoretischen Ansprüchen, metaperspektivisch betrachtet und argumentiert werden muss. Diese Fähigkeit wird in der akademischen Lehramtsausbildung erworben und sozialisiert. Durch die dezidierte situationsspezifische Aushandlung, werden zwar verschiedene berufspraktische Anforderungen, Voraussetzungen und Zielsetzungen beschrieben, wobei in diesem Kontext ein allgemeines Verständnis des Sachunterrichts vorausgesetzt wird. Denn durch die fehlende Setzung und Beschreibung dieser werden diese implizit vorausgesetzt und bedürfen an dieser Stelle anscheinend keiner weiteren Ausführung. Dies verweist auf eine kollektiv geteilte Auffassung von Sachunterricht und professionellem Handeln im Sachunterricht. Die hier verhandelte Bearbeitung der potentiellen Überforderung und Umgang mit Ungewissheitsdimensionen orientiert sich grundlegend an der durch die Basistypik beschriebenen vielperspektivischen

Ausrichtung.

Vergleichsdimension B: Typisierungsmoment III

Im Rahmen des Typisierungsmoments III wird eine mögliche Überforderung auf einer eher akteursbezogenen Ebene verhandelt. Diese werden innerhalb der Darstellungen als Persönlichkeitsmerkmale bezeichnet und intendieren eine immerwährende Recherche und Aneignung aktueller Wissensbestände, die sich auch unter dem Attribut des lebenslangen Lernens und der Flexibilität mit Rückbezug auf die Lerngruppe zusammenfassen lassen. Die Attribution von persönlichkeitsbezogenen Merkmalen zu Bewältigung der Kontingenz durch Vielperspektivität wird im Gegensatz zu dem dargestellten metaperspektivischen Aushandlungsprozess ausschließlich in der schulischen Teilstichprobe verhandelt (s. Abb.: 9.13). Typisierungsmoment III konstituiert sich aus den Interviews Kapstadt und Paris.

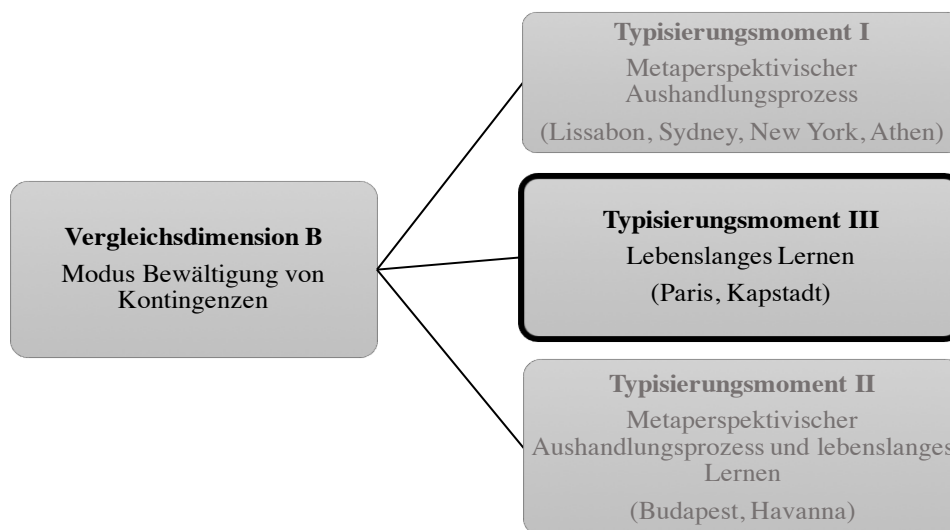


Abbildung 9.13: Übersicht über die Vergleichsdimension B: Fokus Typisierungsmoment III (eigene Abbildung)

In der folgenden Darstellung eines Ankerbeispiels aus dem Interview Paris wird vor allem auf die persönlichkeitsbezogenen Merkmale der Fokus gelegt. Die Anforderung der breiten Informiertheit ist ebenso in den Darstellungen von Havanna und Budapest (Typisierungsmoment II) implizit enthalten. So wird im folgenden

Beispiel die Identifikation und Orientierung an kindlichen Entwicklungsprozessen in ein Verhältnis zum Interesse an bezugswissenschaftlichen Themenfeldern gesetzt. Vordergründig wird in der Passage die Eignung als Lehrkraft im Sachunterricht der Grundschule anhand eines Beispiels verdeutlicht.

die Grundvoraussetzung weil, ich äh auch immer wieder erlebe dass Lehramtsanwärter im Grundschulbereich hier im Laufe der XX Jahre die ich jetzt hier bin erlebt habe dass ich auch gesagt habe, es ist besser sie würden sich auf eine- eine andere Schulstufe begeben, also ich muss- das ist für mich eigentlich auch im Sachunterricht die Grundvoraussetzung dass ich mit kleineren Kindern arbeiten möchte denn das heißt dass ich, ja vom kognitiven her ähm ein bisschen zurückschalten muss, dass ich- dass ich ein Gefühl für k- für kleinere Kinder entwickeln muss ähm und wenn ich das nicht habe wenn ich nur Lehrerin werden will und meine Grundschule ist das einfachste dann habe ich mich ziemlich getäuscht (A. @) ähm aber das ist ja nicht neu also das ist für mich dieses ähm Arbeiten mit kleineren Kindern WOLLEN und äh wenn es sich im Prinzip auf den Sachunterricht bezieht [...] ähm ich muss-muss eigene Wissbegierde haben ich muss-muss Spaß dran haben Sachen aus- aus neuen Perspektiven zu sehen, neue Perspektiven auf ein- auf einen Inhalt zu entwickeln, Kinder in den Mittelpunkt setzen in den Fokus setzen mich auf die Spuren der Kinder zu begeben, ihnen Freiräume äh geben zu lassen also nich' nich' steuern wollen immer nur also das sind für mich so- gilt sicherlich auch für andere Aspekte aber ich finde für den Sachunterricht ist das ähm ja ist das ne Grundvoraussetzung (Paris; Zeilen: 51-74)

Zu Beginn der Passage verweist Paris auf eine langwierige Erfahrung als Fachleitung und Lehrkraft im Sachunterricht und verifiziert einen Expertenstatus, auf dem die folgenden Aussagen und Festlegungen aufbauen und diesen eine gewisse Relevanz beimessen. Dem schließt sich eine Proposition an, innerhalb dieser in Modus einer Antithese das Arbeiten mit Kindern und die kognitive Beanspruchung einander gegenübergestellt werden. So wird auch hier, analog zur exemplarischen

Themenwahl kein nichts-wissen oder vollkommene kognitive Anspruchslosigkeit postuliert, sondern lediglich ein „zurückschalten“. Dem folgt eine Elaboration im Modus einer Differenzierung, darin formuliert Paris eine spezifische Anforderungen und nimmt eine Statusplatzierung der Arbeit in der Grundschule vor. So intendiert die Aussage „wenn ich nur Lehrerin werden will“ einen recht unspezifischen Wunsch, der der eigentlichen Motivation, der Arbeit mit Kindern, ebenso gegenübersteht und abgelehnt wird wie eine kognitive Überforderung. Insbesondere wird die Motivation mit Kindern arbeiten zu wollen durch eine empathische Betonung hervorgehoben und nochmals verifiziert. Die anschließende Aufzählung überträgt einerseits einen recht spezifischen Blick auf die Relevanz der Kinder im Lernprozesse, andererseits sind dieser auch verschiedene Anforderungen an die Lehrkraft inhärent. So wird unter anderem der Anspruch formuliert neue Perspektiven auf Inhalte entwickeln zu wollen. Diese Setzung intendiert eine immer variierende thematische Unterrichtsgestaltung. Hier ist die Anforderung der „Wissbegierde“ eine grundlegende persönlichkeitsinhärente Bewältigungsstrategie mit den Anforderungen des interdisziplinär angelegten Fachs. Denn diese setzt einen gewissen Eigenanspruch der Lehrkraft voraus.

Die folgende Passage aus dem Interview Kapstadt verdeutlicht die Relevanz dieser Bewältigungsstrategie insbesondere für den Sachunterricht. Hier wird zwischen Deutsch und Sachunterricht unterschieden. Diese Unterscheidung verweist auf eine grundsätzliche Notwendigkeit dieser Handlungsstrategien und der grundsätzlichen Informiertheit, die in anderen Fächern kompensiert werden kann durch vorgefertigte Materialien.

Na ja ob das jetzt fachpädagogisches Wissen ist das weiß ich nicht. Also ich finde was was eh was für meine Begriffe Lehramtsanwärter oder Lehrer mitbringen sollten die insbesondere im Sachunterricht tätig sind is ja das is ja en sehr komplexes Fach und selbst wenn ich nur diesen naturwissenschaftlich technischen Bereich nehme allein der ist ja schon so vielfältig mh eh das ich von meiner Lehrerpersönlichkeit einfach auch wirklich geeignet sein muss um dieses Fach zu unterrichten. Das heißt ich muss selber ein hohes Interesse eh ja an an der

Sache oder an den Sachen haben und ehm ja muss muss immer breit informiert sein oder mich eben auch informieren und ehm ja und ich finde es ist son wesentlicher ehm ein wesentliches Merkmal für son Sachunterrichtslehrer. Also das geht nicht einfach eh so, ich sag mal in Deutsch kann ich notfalls tatsächlich auch mal ne mein Sprachbuch aufschlagen und dann arbeiten die da mal die Seite ab und dann ne sollen die einen eben nur 5 Wörter suchen und die anderen sollen 20 Wörter suchen und da lernen die auch was eh dabei aber im Sachunterricht finde ich ehm ehww habe ich kein Lehrwerk so ich meine es gibt zwar welche aber die sind ja völlig überflüssig also wenn wir jetzt mit aktiv handelnd und ne mit allen Sinnen gucken (Kapstadt; Zeilen: 939-955)

Die Passage wird eröffnet durch eine Elaboration im Modus einer Ratifizierung. Es wird eine Unsicherheit ausgedrückt die sich in einer neuen Rahmung der ursprünglichen Frage des Interviewers zeigt. Insbesondere wird hier die Komplexität und Vielfältigkeit des Sachunterrichts hervorgehoben, wodurch eine Abgrenzung nach außen vollzogen wird. Dem folgt eine Proposition, innerhalb dieser die Lehrerpersönlichkeit als Grundlage für das Unterrichten des Sachunterrichtes proponiert wird. Die Komplexität des Faches dient hier als Begründungsgrundlage für die proponierte Aussage. Weiterhin erfolgt durch die Proposition eine erneute Abgrenzung nach Außen, da nicht jeder geeignet zu sein scheint, das Fach zu unterrichten. In der sich anschließenden Elaboration im Modus einer Differenzierung wird genauer definiert, was die angedeutete Eignung der Lehrperson beinhaltet. Die Elaboration erfolgt aus der Perspektive des Ich-Erzählers. Mittelpunkt der Elaboration bildet der Umgang der Lehrkraft mit den vielen möglichen Sachen des Sachunterrichts. Angestrebt wird eine Orientierung an aktuellen Inhalten, sowie eine breite Information der Lehrkräfte. Dies setzt einen andauernden Lern- und Weiterbildungsprozess voraus, der auch neue Inhalte, also eine Offenheit für aktuelle naturwissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen integriert. Des Weiteren wird eine ausschließliche Orientierung an eigenen Interessen und Stärken als Grundlage für die Themenwahl im Unterricht durch Kapstadt abgelehnt. Damit wird die Themenwahl nicht beliebig durch die Lehrkraft gesteuert,

sondern es entsteht der Anspruch an die Lehrkraft alle Perspektiven des Sachunterrichts einbeziehen zu können. Dem folgt eine Zwischenkonklusion, innerhalb dieser die breite Weiterbildung und Aufklärung nochmals in den Fokus gerückt wird. Dieser Anspruch wird für den Sachunterricht bzw. die Lehrkraft im Sachunterricht formuliert, wodurch eine spezifische fachliche Anforderung entsteht. In der sich anschließenden Elaboration erfolgt eine Validierung der Forderung nach eigenständiger Weiterbildung, Aufklärung und aktueller Informiertheit. Diese wird realisiert über die Abgrenzung zum Fach Deutsch, indem diese Voraussetzung nur eine untergeordnete bis keine Rolle zu spielen scheinen. Es wird auf Kompensationsmöglichkeiten wie Lehrbücher verwiesen, die für den Sachunterricht abgelehnt werden.

Die Offenheit für kindliche Lernprozesse und damit auch eine gewisse Flexibilität werden in der folgenden Passage aus dem Interview Paris nochmals verdeutlicht:

wichtig finde ich auch sich einlassen auf auf auf Kinder auf das das gehört so'n bisschen hier mit dazu, aber sich auch äh einlassen weil das hat ganz viel mit der Lehrerrolle- ich-ich würd' das als Lehrerrolle einfach nochmal aufschreiben wollen

^L A: Einlassen auf Kinder heißt genau was?

^L Paris: Einlassen heißt äh Kinder haben wenn man- wenn man sachunterrichtliche was ja eigentlich Weltphänomene sind an sie heranträgt haben ein ganz spezielles Wissen darauf und eine ganz spezielle Sichtweise da drauf dass man sich auch darauf einlassen kann (2) ihren Weg mitzugehen (Paris; Zeilen: 84-94)

Damit tangiert die Einstellung zur Offenheit gegenüber den Kindern auch das eigene Rollenverständnis, welches sich hier wiederum als Lernbegleitung darstellen lässt.

Zusammenfassung Typisierungsmoment III

Typisierungsmoment III zeichnet sich vor allem durch die Bewältigung von Ungewissheitsdimensionen durch einen lebenslangen Lernprozess aus. Dabei wird ebenso zwischen der Notwendigkeit dieser Handlungspraktik für den Sachunterricht im Kontrast zu anderen Fächern unterschieden, als auch zwischen den Interessen einer Sachunterrichtslehrkraft und Lehrkräften anderer Fächer. In beiden Fällen liegt eine Kindzentrierung zugrunde, die sich in der Basistypik wiederfinden lässt, also direkt an die professionelle Umsetzung des Orientierungsproblems anschließt.

Die Handlungspraktik orientiert sich im Kern an sachunterrichtsdidaktischen Bildungszielen, die bereits in der Basistypik dargestellt werden konnten. Ebenso werden Flexibilität, Offenheit und der Eigenanspruch an ein lebenslanges Lernen zur Bewältigung möglichen Kontingenzerlebens durch die vielperspektivische Konzeption des Sachunterrichts formuliert.

Vergleichsdimension B: Typisierungsmoment II

Typisierungsmoment II trianguliert die habitualisierten Handlungspraktiken des Typisierungsmoments I und III. Hier kann ebenfalls der metaperspektivische Aushandlungsprozess, der in Typisierungsmoment I rekonstruiert werden konnte dargestellt werden. Insgesamt bezieht dieser sich aber grundlegender auf Unterrichtsentscheidungen und weniger auf konzeptionelle Ausrichtungen des Fachs. Damit verbleibt die metaperspektivische Aushandlung im handlungspraktischen Feld der Schule. Erweitert wird die Bearbeitung von Ungewissheitsdimensionen und möglichen Überforderungen durch einen persönlichen Anspruch und ein bestimmtes Verständnis von Aktualität der Bildungsinhalte. Dieses wird als Lehrerpersönlichkeit benannt, bindet direkt an den in der Basistypik formulierten Bildungsanspruch und die Berücksichtigung kindlicher Denkweisen an. Damit kann der Anspruch an lebenslanges Lernen, Offenheit, Flexibilität und Informiertheit als weitere Handlungsstrategie identifiziert werden, die die Umsetzung eines vielperspektivischen Sachunterrichts ermöglicht (s. Abb.: 9.14).

Die Interviews Budapest und Havanna sind innerhalb des Typisierungsmoments

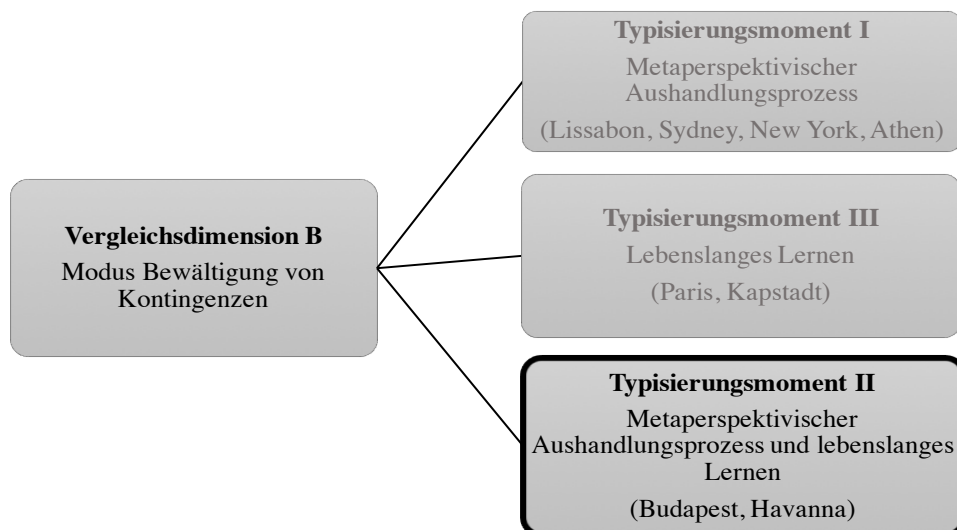


Abbildung 9.14: Übersicht über die Vergleichsdimension B: Fokus Typisierungsmoment II (eigene Abbildung)

II zu verorten (s. Abb.: 9.14). Beide sind Teil der schulischen Teilstichprobe. Im Folgenden werden für Havanna und Budapest beide identifizierten Handlungspraktiken rekonstruiert. Begonnen wird in Fortführung des Typisierungsmomentes I mit der Rekonstruktion des auch hier zu findenden metaperspektivischen Aushandlungsprozesses und der exemplarischen Themenwahl.

Metaperspektivische Aushandlung von Unterrichtsentscheidungen

Das folgende Ankerbeispiel stammt aus dem Interview Budapest und ist bereits in verkürzter Fassung zur Einleitung der hier dargestellten Vergleichsdimension B eingesetzt worden. Nun liegt der Fokus auf der Rekonstruktion der exemplarischen Themenwahl und des sich hier andeutenden metaperspektivischen Aushandlungsprozess.

als me-mein Ziel der Ausbildung für meine eh Lehramtsanwärter is eh is auch nicht sie in in in ein ein Fachwissen ausgebildet zu haben oder auch auch eh deswegen mach ich mir da auch keinen Druck ne also ich ich mach mir nicht den Druck eh nehm ich jetzt als Beispiel fürs historische Lernen jetzt die Ritter und Burgen Thema meinetwegen ne

oder Mittelalter oder das geht auch irgendwie durcheinander ne aber weißte [...] was ich meine ne also so ich ich mach mir um das Thema keine Gedanken weils weils mir nicht um das das das Fachthema geht, ehrrm weil es ehrrm aus meiner Sicht mit der Arbeit mit den Kindern auch nicht darum geht ihnen jetzt Faktenwissen oder Fachwissen in in dem Bereich zu vermitteln, also ne nich nich Beliebigkeit darum gehts jezz nicht ne sondern zu sagen du kanns du kannst die Kinder du kannst den Kindern halt nicht die ganze Welt erklären du kannst es immer nur exemplarisch machen und deswegen isses f-fast egal mit welchem exe-exemplarischen Beispiel du arbeitest aber du musst dich entscheiden welches Beispiel oder welche Thematik bietet sich a-am meisten an um die Kinder den Kindern die Möglichkeit zu geben sich da eh zu entfalten und da zu entwickeln dann ja (Budapest; Zeilen: 813-830)

Innerhalb der voran angestellten Passage erfolgt durch die Exemplifikation, also der exemplarischen Darstellung des Unterrichtseinstiegs zum Thema Ritter und Burgen eine Validierung der Ablehnung einer auf die Inhalte der Bezugsfächer orientierten Ausbildung. Dazu wird der eigene Umgang mit Inhalten beschrieben. Unter Verwendung einer Anapher wird die Ablehnung der Fokussierung fachlicher Inhalte verstärkt und spezifiziert. Die Ablehnung „in einem Fachwissen auszubilden“ bezieht sich damit einerseits auf das direkte „Fachthema“, andererseits erfolgt die Ablehnung auch aus einem veränderten Verständnis zum Arbeiten mit Kindern. Hier erfolgt eine weitere implizite Zielsetzung. So wird das Aufbauen von Druck als selbst verschuldet verhandelt („ich mach mir nicht den Druck“) und nicht durch fachliche Strukturen intendiert.

Argumentiert wird die Ablehnung des Aufbaus eines Überforderungszustandes mit dem unbedingten Anspruch einer fachlich-inhaltlichen, also einer fachwissensbasierten Ausbildung. Dieser wird durch die Darstellung der Ablehnung der bezugswissenschaftsgeprägten und inhaltsbezogenen Auswahl eine veränderte Auswahl von Themenfeldern gegenüber gestellt. Gleichsam wird klargestellt, dass die Inhaltswahl keineswegs beliebig ist, auch wenn bezugswissenschaftliche Anforder-

rungen eine untergeordnete Rolle spielen. Damit wird die genaue Vorgehensweise nicht dargestellt jedoch durch Ablehnungen und Einschränkungen die Handlungspraktiken, die zu einer Überforderung führen, welche durch die Fokussierung der bezugswissenschaftlichen Inhalte aufgebaut würde. Es folgt eine Zwischenkonklusion. Hier wird eine Überbeanspruchung bzgl. einer bezugswissenschaftlichen Themenwahl aufgegriffen durch die Umschreibung „die ganze Welt“ erklären zu wollen. Dabei wird der Ursprung der dieser bzw. des Druck erzeugenden Elements, welches mit einer inhaltlichen Fokussierung der Ausbildung einhergeht, ausgedeutet: Im Modus einer Antithese wird der Anspruch die ganze Welt erklären zu können als nicht realisierbar eingestuft. Dem folgt eine umsetzbare Lösungsstrategie. Hier wird die exemplarische Themenwahl proponiert. Dem folgt eine Validierung. Innerhalb dieser wird weiterhin mit Totalen und Einschränkungen argumentiert. So wird die exemplarische Themenwahl verpflichtend und durch die Verwendung einer Tautologie „immer nur“ konkludiert. Es folgt ebenso ein Rückbezug zu der Ablehnung von Beliebigkeit. So wird abschließend die Auswahl des Inhalts als Entscheidung der Lehrkraft hinterlegt, welche jedoch nur „fast egal“ ist und damit keiner arbiträren Entscheidungswillkür unterliegt. Diese Darstellung intendiert eine recht freie Wahl eines Inhalts, widerspricht sich jedoch durch die Einschränkung des „fast“, welches lediglich eine Annäherung darstellt und für die Themenwahl Regularien intendiert. Diese Regularien werden in der anschließenden Konklusion dargelegt. Hier spiegelt sich die bereits zu Beginn der Passage angelegte Orientierung am Kind wieder und wird weiter expliziert. Auswahlkriterium ist demnach die Bearbeitung von übergeordneten Zielen, die die „Entfaltung“ und „Entwicklung“ der Kinder unterstützen. Demnach erfolgt die Ablehnung eines bezugswissenschaftsbasierten Zugangs zum Sachunterricht einerseits aufgrund kindlicher Anforderungen und unterrichtlicher Zielsetzungen, andererseits wird hier eine Überforderung der Lehrkräfte durch einen ausschließlich bezugswissenschaftlichen Zugang formuliert. Die Themenwahl leitet sich daher nicht aus den Ansprüchen der Bezugsdisziplinen ab, sondern zielt auf die Entwicklung kindlicher Horizonte.

Die folgenden Passagen sind Ausschnitte aus dem Interview Havanna. Exemplarisch kann hier die am Kind und kindlichen Lernprozessen orientierte Themenwahl rekonstruiert werden. Die erste Passage bezieht sich im Anschluss an die von Bu-

dapest proponierte exemplarische Themenwahl ebenfalls auf die selbige:

also die die DER Sachunterricht ist ja so aufgebaut das das man Kompetenzen aufbaut und das man eben nicht eben was weiß ich genau was über den Ahorn oder sowas ne, der Ahorn ist halt einfach exemplarisch zu sehen als als Weg eben um diese prozessbezogenen, oder inhaltsweitere Kompetenzen wie zum Beispiel aber auch methodische Arbeitsweisen aufzubauen. [...] und dann geht's halt auch darum die Kinder eben zu befähigen das auch auf andere Zusammenhänge zu übertragen [...] ne es geht nicht um das reine Fachwissen (.) Ahorn oderoder Eiche oder was weiß ich was (4) (Havanna; Zeilen: 620-640)

Innerhalb dieser Passage wird analog zu den Ausführungen Budapests die Entwicklung rein kognitiv-inhaltsbezogener Kompetenzen abgelehnt. So wird anhand des Beispiels „Ahorn“ der Fokus nicht auf die inhaltliche Entwicklung gelegt. Insbesondere der Abschluss der Passage „Ahorn oder Eiche oder was weiß ich“ deuten hier eine vorläufige Unbestimmtheit des Inhalts an. Viel mehr wird hier explizit die Erarbeitung verschiedener Kompetenzen im Rahmen einer multikriterialen Zielerreichung dargestellt. Analog ist ebenso der Anspruch der Entfaltung und Entwicklung, der sich hier durch die „Befähigung“ von Kindern expliziert.

Im Rahmen der folgenden zweiten Passage aus dem Interview Havanna wird die besondere Orientierung an den Entwicklungsprozessen der Kinder exemplarisch dargestellt. Vordergründig wird eine Unterrichtsentscheidung erläutert. Hier wurde sich aktiv gegen den „Igel“ als Unterrichtsthema zugunsten der „Ente“ entschieden. Mit Rückbezug zu den theoretischen Bildungszielen des Sachunterrichts und der Bearbeitung von Inhalten, „die in der Welt der Kinder vorkommen“ (Nießeler 2020, 7) entspricht die exemplarische Themenwahl damit nicht nur der zweckrationalen Bearbeitung von Kontingenzerfahrungen, Überbeanspruchung und der Orientierung an kindlichen Entwicklungsprozessen, sondern ebenso theoretisch grundlegenden Anforderungen der Disziplin. Diese führt zu stärker individualisierten Bildungsprozessen, die vor allem in immer heterogener werdenden Lerngruppen an Bedeutung gewinnen.

ehm ganz ganz banal war das im Referendariat da ehm ich-eh die hat-

ten sonen Plan ehm was weiß ich was in etwa in welchem Halbjahr drankommt an Themen im Sachunterricht war unter anderem irgendwie ich weiß gar nicht irgendwie ein Tier der Igel oder was ne, erstes Schuljahr war das aber da rannte die ganze Zeit ich weiß nicht wo die herkam ne Ente rum auf diesem Schulhof die hatte sich verirrt und hat sich dann irgendwo da nieder gelassen und das ich dann natürlich sach die Kinder sehen ja jede Pause diese Ente dass ich dann nicht hingeh und sage ich mache jetzt den Igel als Tier weil das jetzt hier steht sondern das ich gucke wo-was ist gerade bei den Kindern angesagt ne oder ehm, das ich einfach wirklich gucke (.) ja (Havanna; Zeilen: 463-472)

Beschrieben wird durch Havanna eine Unterrichtssituation in der das Interesse der Kinder an einem Gegenstand, zu einer Veränderung der geplanten inhaltlichen Auseinandersetzung zugunsten eines anderen, als im schulinternen Lehrplan vorgegeben Thema führt. Zur bildungswirksamen Bearbeitung wurde sich nicht nur an den kindlichen Interessen und der kindlichen Lebenswelt orientiert, sondern ebenso im Rahmen einer brauchbaren Illegalität der schulinterne Rahmenplan übergangen. Diese Handlung verweist auf eine starke Identifikation mit der Idee, mittels einer exemplarischen Themenwahl die Entwicklungsprozesse der Kinder zentral zu setzen. Zeitgleich wirkt diese sich zu Ungunsten einer Entwicklung immer gleicher Inhaltsfelder aus. So unterliegt die Themenwahl einer Entscheidung der Lehrkraft, die gemessen wird an individuellen Bezugsnormen der Lerngruppe, mit dem Ziel einer Entwicklung der Kinder, die nicht ausschließlich auf rein kognitiver Ebene zu bemessen ist. Diese metaperspektivische Betrachtung von Zielsetzungen und individuell-situationsorientierten Anforderungen durch die Lerngruppe durchzieht jedoch nicht nur die oberflächliche Auswahl des Themas, sondern ebenso dessen Aufbereitung als konkreten Unterrichtsgegenstand.

So lässt sich bisher Zusammenfassen, dass eine Überforderung bzgl. der Fokussierung der Bezugswissenschaften als Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Bildungsprozesse abgelehnt wird. Diese Ablehnung wird durch eine exemplarische, kriteriengeleitete Themenwahl kompensiert. Anstelle einer bezugswissenschaftlichen Positionierung durchlaufen Lehrkräfte im Sachunterricht metaperspektivi-

sche Aushandlungsprozesse, innerhalb derer inhaltliche Anforderungen, die Weiterentwicklung individueller kindlicher Entwicklungsprozesse und didaktische Anforderung wie die Lebensweltorientierung verhandelt werden. Diese Aushandlung ist situationsbezogen und individuell. Die exemplarische Themenwahl wird dabei über Vorgaben schulinterner Lehrpläne gesetzt und damit im Zweifelsfall im Rahmen einer brauchbaren Illegalität verfolgt.

Akteursbezogene Anforderungen an die eigene Unterrichtskonzeption

Die professionelle Umsetzung eines vielperspektivischen Sachunterrichts manifestiert sich nicht ausschließlich in der metaperspektivischen Aushandlung. Eine weitere Bewältigungsstrategie, die Lehrkräfte aufweisen und die Havanna und Budapest parallel anwenden ist die Bearbeitung der inhaltlichen Bandbreite durch eigene spezifische Anforderungen, die aus dem Bildungsanspruch und dem Anspruch der Berücksichtigung kindlicher Denkweisen entspringen. Diese Anforderungen von Informiertheit, Flexibilität, Offenheit und lebenslangem Lernen werden von allen Lehrkräften als grundsätzliche Voraussetzung für eine Sachunterrichtslehrkraft formuliert. Dabei ist auffällig, dass dies als Persönlichkeitsmerkmal gerahmt wird. Die hier von den Akteuren bezeichneten Persönlichkeitsmerkmale lassen sich eher im Rahmen von Beliefs und der persönlichen Identifikation mit der Kultur des Faches bzw. dem hier dargestellten Orientierungsproblem rekonstruieren, denn als wirklich empirisch kontrollierbare Persönlichkeitsmerkmale. Dies verdeutlicht das folgende Ankerbeispiel aus dem Interview Havanna. Hier wird insbesondere die Entscheidung verhandelt Sachunterricht unterrichten zu wollen. Die hier dargestellten Voraussetzungen die als „persönliche Eignung“ gefasst werden wurzeln in der spezifischen Einstellung zu Lernen und Kindern. Dabei wird dieses Verständnis als inhärent und bereits vorhanden vorgegeben. Eine Entwicklung dieser Einstellungen während des Studiums wird damit implizit abgelehnt. Grundlegend kann hier von einer starken und auch bewusst vorliegenden Einstellung gegenüber kindlicher Lernprozessen ausgegangen werden.

Havanna: Ich glaube jemand hat eine bestimmte persönliche Einstellung wenn er sich für Sachunterricht entscheidet das zu studieren also

ich glaub und dann natürlich hat das dann auch Auswirkungen auf die Fachdidaktik weil ich eh (.) ja (.) also ich glaub das is ja obwohl Sachunterricht wird auch von ganz vielen studiert die Sport nicht können oder so (@) ich überleg gerade ob ich das überdenken sollte was ich gerade gesagt habe. Also bei mir ist es halt so das ich ehm (.) das ich einfach so viele Sachen in der Welt interessant finde die ich auch selber noch nicht wusste das das einfach ne hervorragende Gelegenheit war Sachunterricht dann zu studieren weil ehm das halt die Möglichkeit bietet da auch einfach auch im Studium und ehm eh in der Ausbildung auch ganz viel auch dazu zu lernen ehm (3) ja (.) ne ich glaube schon das man sich aus nem bestimmten Grund für Sachunterricht auch entscheidet also ich glaube nicht nur weil ich kein Sport kann also (.) ich sag jetzt einfach weil die anderen Fächer wenn ich kein Englisch kann dann mach ich kein Englisch und wenn ich kein Sport kann kein Sport und Sachunterricht bleibt dann meist- oft auch übrig also jeder muss sein Drittfach machen und ehm Musik es sind alles schon Fächer wo ich ne ganz spezielle Begabung für haben muss oder Talent oder zumindest nen richtig starkes Interesse und Sachunterricht ist dann doch (.) wenn ich so sehe doch bei einigen doch tatsächlich wahrscheinlich deswegen die Wahl und ne ehm dann kann ich mir schon vorstellen das die Einstellung ehm (.) auch nen ziemlichen Einfluss hat also ich glaub aber tatsächlich das die Liebe ach das hört sich jetzt total schmalzig an und die Liebe zu den Kindern und der Wunsch das die einfach in die Welt raus gehen können und sich äh das sie erstens fragend in die Welt raus gehen also vielleicht auch noch mal wieder ein bisschen zurückzutreten in diese Zeit der ich stelle eine Frage nach der nächsten die ja dann auch immer wieder ein bisschen abgebügelt und auch grad inner Schule auch eh ja nich son nich son Raum is. Also die auf jeden Fall zu erhalten und noch mal zu reaktivieren is ja noch nicht so lange her eh und dieser Wunsch und ich glaube der ist vielen Sachunterrichtskollegen hoffentlich so inhärent also das das die das machen wollen und ehm (2) ich glaub einfach so der Blick aufs Kind ist da wichtiger als

der Blick auf den Sachunterricht (.) (Havanna; Zeilen: 845-875)

Insbesondere fällt in der Passage die Formulierung „Liebe zu den Kindern“ ins Auge. Dieses stark am Kind orientierte Interesse, welches die Entscheidung für den Sachunterricht antithetisch einem inhaltlichen Interesse am Fachwissen des Fachs selbst gegenüberstellt verweist auf eine verschiedene Einstellung. Damit wird sich hier auch wieder abgegrenzt zu anderen Fächern bzw. insbesondere zu den Lehrkräften anderer Fächer. Mit dem besonderen Interesse an Kindern rücken die Bedürfnisse der Kinder in einen engeren Bezugsrahmen für Entscheidungen, als Entscheidungen, die sich auf einer eher inhaltlich fokussierten Ebene befinden. Diese Unterscheidung führt zwangsläufig zu einer veränderten Offenheit und Flexibilität, da ein von anderen Fächern differierender Entscheidungsrahmen angelegt wird. Die Selbstverständlichkeit dieses Bezugsrahmens und der lebenslangen Weiterbildung, die mit dieser Fokussierung der Kinder als Entscheidungsrahmen einhergeht manifestiert sich auch in der folgenden Passage aus dem Interview Budapest.

*genau, ehrm wo wir auch das im Blick haben und darauf hinarbeiten
ehr und was letztendlich dann ja auch in irgendeiner Weise prüfungs-
relevant natürlich is, ehrm was nicht sein wird und nicht sein kann das
ist auch vor natürlich allem klar das dann eh ein Lehrer voll ausgebil-
det is eh und dann bis zur Pensionierung ehrm sozusagen dann dann
ehr dann fertig ist, sondern es is natürlich n ein Prozess der sich im-
mer weiter entwickeln muss und auch immer weiter entwickeln wird.
(Budapest; Zeilen: 791-797)*

Dieses Ankerbeispiel verdeutlicht die Grundsätzlichkeit der Annahme eines lebenslangen Weiterentwicklungsprozesses. Dies drückt sich über die „Natürlichkeit“ des hier beschriebenen Prozesses aus und verleiht diesem eine Alternativlosigkeit.

Zusammenfassung Typisierungsmoment II

Für den Typisierungsmoment II, der die Interviews Havanna und Budapest umfasst lassen sich folgende professionelle Handlungspraktiken zur Bewältigung von Überforderung und Ungewissheitsdimensionen durch die vielperspektivische Konzeption rekonstruieren:

- Es wird sich eines metaperspektivischen Aushandlungsprozesses bedient der kindliche Denkweisen, fachliche Ansprüche, Unterrichtsziele und -methoden in ein Verhältnis zueinander setzt. Die Aushandlung erfolgt situationsorientiert und fokussiert das kindliche Lernen.
- Des Weiteren werden Beliefsysteme und grundsätzliche Interessenlagen sichtbar, die eine Fokussierung kindlicher Lernprozesse im vielperspektivischen Kontext ermöglichen durch eine Flexibilität, Offenheit und den Anspruch des lebenslangen Lernens der Lehrkraft.

Es fällt auf, dass fachliche und kindliche Anforderungen, die auch im Rahmen des Orientierungsproblems rekonstruiert werden können über curriculare Vorgaben gestellt werden. Grundsätzlich ist das Übergehen institutioneller Vorgaben im Rahmen einer brauchbaren Illegalität zu beobachten, wenn diese nicht im Sinne sachunterrichtlicher Anforderungen verlaufen.

Zusammenfassung Vergleichsdimension B

Für die Bewältigung einer möglichen Überforderung durch den vielperspektivischen Aufbau des Sachunterrichts und die damit einhergehenden Ungewissheitsdimensionen konnten folgende Handlungspraktiken identifiziert werden:

- Metaperspektivischer Aushandlungsprozess: Dieser strebt grundsätzlich eine metaperspektivische Betrachtung von individuell und situationsspezifisch zu gewichtenden Kriterien an, mit dem Ziel eine sachunterrichtsdidaktische Entscheidung treffen zu können. Je nach Handlungsfeld (Schule/Universität) der befragten Personen fokussiert sich die Aushandlung eher auf schulische Aushandlungsprozesse, kann aber im Kontext von Universität auch auf bei-

spielsweise konzeptionelle Diskussionen und der Unterscheidung von Disziplin und Profession angewendet werden (s. Abb: 11.3).

- Überzeugungen und Anforderungen zur Umsetzung eines kindzentrierten Unterrichts. Es wird sich am lebenslangen Lernen, einer breiten Informiertheit, Offenheit und Flexibilität orientiert, die dem Handeln von Sachunterrichtslehrkräften zugrunde liegen. Diese entstammen aus einer starken Fokussierung der Kindern zuungunsten fachlicher Interessenfelder.

Folgend schließt sich die Beschreibung der letzten Vergleichsdimension an. Diese beinhaltet konkrete didaktische Handlungspraktiken die eine partizipative Unterrichtsgestaltung in der Orientierung des rekonstruierten Bildungsverständnisses aus der Basistypik fokussieren. Analog zur Vergleichsdimension B werden die Typisierungsmomente I und III zuerst vorgestellt. Dem folgt der triangulierende Typisierungsmoment II.

9.3.2 Vergleichsdimension C: Praktiken der partizipativen Initiierung von Lernprozessen – Anerkennung – Individualisierung – Irritation

Vergleichsdimension C, der Modus der Praktiken partizipativer Initiierung von Lernprozessen, zeichnet sich durch verschiedene handlungspraktische Lösungen für das bereits beschriebene Orientierungsproblem aus. Die handlungspraktischen Lösungsstrategien lassen sich unter den Begriffen der Individualisierungs-, Anerkennungs- und Irritationspraktiken zusammenfassen. Diese zielen auf die Umsetzung der in der Basistypik rekonstruierten Bildungsprozesse ab, die einer multikriterialen Zielerreichung im Unterricht folgen und eine rein kognitive Auseinandersetzung mit den Inhalten des Sachunterrichts ablehnen. Durch die im Folgenden vorgestellten Praktiken werden partizipative Lernprozesse inszeniert, die ein Fördern an der aktuellen Leistungsgrenze und die Umsetzung des Orientierungsproblems ermöglichen. Dabei werden heterogene Lernausgangslagen grundsätzlich berücksichtigt und als Bereicherung und nicht als Defizit beschrieben. Diese anerkennende Sicht auf Heterogenität und Vielfalt impliziert eine veränder-

te Unterrichtsgestaltung und eine besondere Berücksichtigung von individuellen Lernausgangslagen der Kinder (s. Abb.: 9.15).

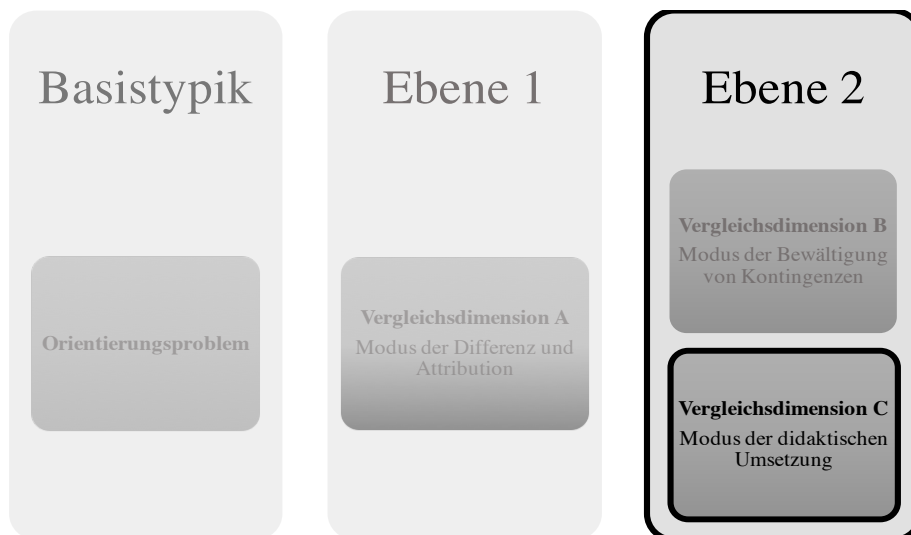


Abbildung 9.15: Übersicht über die gesamte Typik: Fokus Vergleichsdimension C (eigene Abbildung)

Vergleichsdimension C zeichnet sich vor allem durch den direkten Bezug auf Unterrichtsprozesse aus. Analog zu Vergleichsdimension B sind drei Typisierungsmomente zu identifizieren. Typisierungsmoment II ist wie bereits im Rahmen der Vergleichsdimension B als Triangulationstypus zu begreifen. So sind die verschiedenen Handlungspraktiken der Anerkennung, Individualisierung oder Irritation eher als Ergänzung denn als Gegenspieler zu betrachten.

Der Vergleichsdimension C übergreifend gemein ist der sich aus der Basistypik ableitende Blick auf das individuelle Kind, die der Annahme eines Normkindes gegenübersteht. Im negativen Horizont der Orientierung sind analog das Lernen im Gleichschritt und auch fremdgesetzte Normen abzulehnen. Folgende Passage aus dem Interview Budapest verdeutlicht, wie Integration und Partizipation der Kinder in Unterrichtsprozessen ermöglicht werden kann und welchen Stellenwert kindliche Sichtweisen für die Akteure der Stichprobe im Sachunterricht haben.

genau also das die Kinder das die Kinder für sich klar haben eh damit ich weiterkomme also das ich grundsätzlich erstmal ich brauch erstmal

ne Frage(.)stellung für für die Kinder ne also nicht ne Lehrerfrage sondern für mich ne Fragehaltung (Budapest; Zeilen: 351-354)

Die Gewichtung von Schüler- und Lehrerfrage im Kontext der Unterrichtsgestaltung verweisen auf eine deutliche Hierarchisierung, die zugunsten der Fragehaltung und der Schüler- bzw. Kinderfrage im Unterricht steht. Legitimation erfährt die Hierarchisierung durch das 'Weiterkommen' der Kinder, welche sich klar im Kontext des Orientierungsproblems der Basistypik und das Verständnis der dort präsentierten Bildungsprozesse andockt. Einher mit der Basisorientierung geht ebenso die Ablehnung von Gleichschrittigkeit, wodurch implizit eine Individualisierung von Lernprozessen eingefordert wird. Diese Forderung kann auf expliziter Ebene anhand des folgenden Ausschnitts aus dem Interview Paris dargestellt werden:

Das das ist für mich Sachunterricht, so und da MUSS ich eben äh aus einer ich sage immer aus einer Gleichschrittigkeit raus, dieser gleichschrittige Unterricht der funktioniert nirgendwo, der-der funktioniert nicht in Mathe und der funktioniert auch in Deutsch nicht, aber ich denke äh im Sachunterricht sag' ich mal würde ich als bei bei vielen Kollegen sagen da-da kann man ihnen am Ungefährlichsten mal einmal sein lassen die Gleichschrittigkeit weil ich sag's nochmal die Bedeutsamkeit ist dann nicht so ganz groß, für die Kinder schon für die Kinder ist das ganz wichtig (Paris; Zeilen: 492-499)

Im Kontext einer Abgrenzung von KollegInnen wird die „Gleichschrittigkeit“ von Unterricht kritisiert. Durch die emphatische Betonung wird das Verlassen einer Unterrichtsorganisation im Gleichschritt als Bedingung für den Sachunterricht postuliert. Argumentiert wird die Ablehnung der Gleichschrittigkeit mit der Bedeutsamkeit des Lernens für die Kinder. Weiterhin wird aufgezeigt, dass Lernen im Gleichschritt zwar für alle Fächer abgelehnt wird, aber diese in Deutsch und Mathematik aufrecht erhalten wird. Die Abgrenzung von einer gleichschrittigen Unterrichtsgestaltung wird als relevante Voraussetzung kindlicher Lernprozesse argumentiert. Damit wird indirekt eine Individualität von Lernprozessen impliziert.

Neben der Individualität von Lernprozessen kann in den Interviews auch die Wahrnehmung der Individualität von Kindern und deren Lernausgangslagen re-

konstruiert werden. Anhand weiterer Interviewausschnitte lässt sich hier ein spezieller, anerkennender Blick auf Heterogenität darstellen. Die Anerkennung von Individualität bezieht sich dabei nicht nur auf kognitive Lernausgangslagen, sondern auch auf weitere Dimensionen von Heterogenität wie beispielsweise das Interesse der Kinder und die Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes. Das folgende Ankerbeispiel verdeutlicht die Anerkennung von Vielfalt, und auch die Anerkennung mehrdimensionaler Einflussfaktoren, die diese Vielfalt ausmachen. Das Ankerbeispiel verhandelt die Positionierung von Inklusion bzw. das Verständnis von gutem Sachunterricht als inklusiven Sachunterricht im Kontext der Positionierung des Faches selbst.

spielt auf dieser Ebene von Konzeptionen und und Positionen des Sachunterrichts insgesamt ne Rolle oder dieses Modell von Gebauer und eh Martin Siebach und so die natürlich denn auch Vorstellungen von gutem Sachunterricht haben und verschiedene Qualitätsmerkmale aufweisen die an die Vielperspektivität anschließen an Diagnostik und Erhebung von Lernvoraussetzungen methodische Vielfalt und an systematische Evaluation und Reflexion ehm das ist zum Beispiel ein zweites Modell (.) eh aber das ich das jetzt irgendwie so abgespalten (.) würde ich das is für mich nicht fachdidaktisch separat sondern es ist etwas was der Vielfalt von Kindern unter besonderem Wissen, auch von Differenzkategorien die dazu führen können dass ich zum Beispiel (.) was weiß ich bestimmte (.) bestimmte Angebote nich mache oder doch oder Kinder übersehe ja das muss ich schon wissen (Lissabon; Zeilen: 947-958)

Die Elaboration erfolgt im Modus einer Differenzierung. Hier wird metaperspektivisch aus einer neutralen fachdidaktischen praxisentobenen Position dargelegt, was für den Sachunterricht benötigt wird. So wird sich in einer hypotaktischen Darstellungsform verschiedenen, in der fachdidaktischen Literatur vorkommenden Konzepten bedient. Innerhalb der metaperspektivischen Darstellung erfolgt eine Vernetzung von Einzelkomponenten. Zudem wird die Heterogenität von Lerngruppen als „Vielfalt von Kindern“ umschrieben, als eine Art Metonymie. So wird die

Verschiedenheit von Kindern nicht auf beispielsweise daraus resultierenden Problemfeldern reduziert, sondern als Vielfalt gerahmt. Diese Umschreibung folgt einer eher positiven Konnotation. Diese Deutung impliziert im negativen Horizont das ‘Übersehen von Kindern’. Der positive Horizont beinhaltet den Unterricht für Alle, der einem Übersehen gegenübersteht.

Die handlungspraktische Umsetzung dieser übergreifenden anerkennenden Wahrnehmung von Kindern als individuelle Lerner übersetzt sich im Kontext der hier dargestellten Vergleichsdimension C einerseits in die rekontextualisierte Analyse von Krisenpotentialen (Typisierungsmoment I) und andererseits in die gezielte Inszenierung von Irritationen und Krisen (Typisierungsmoment III). Beidseitiges Ziel ist es Lernprozesse partizipativ zu gestalten und Kinder gezielt an ihrer aktuellen Leistungsgrenze fördern zu können. Typisierungsmoment II vereint beide Handlungspraktiken unter sich (s. Abb.: 9.16).

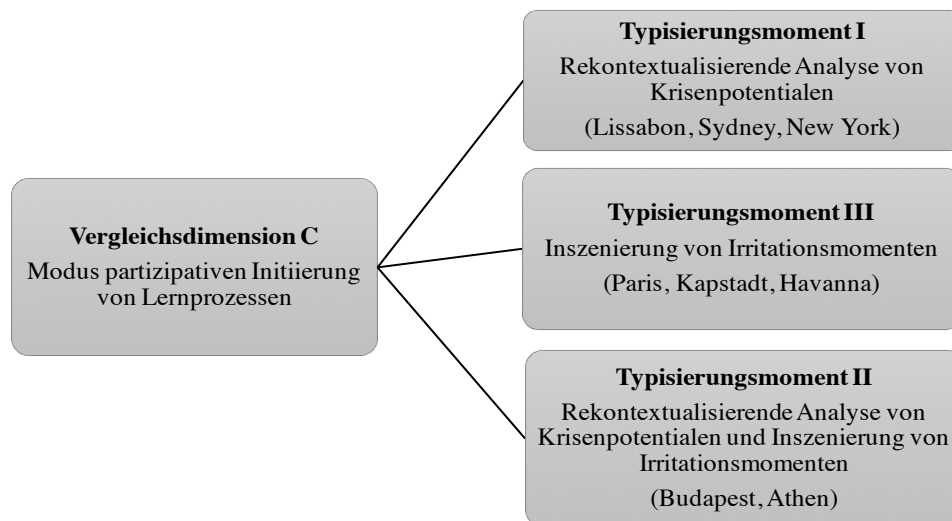


Abbildung 9.16: Übersicht über Vergleichsdimension C (eigene Abbildung)

Es folgt eine ausführliche Darstellung der einzelnen Typisierungsmomente und der darin rekonstruierten Handlungspraktiken. Analog zu Vergleichsdimension B beinhalten Typisierungsmomente I und III ausschließlich Akteure der universitären (Lissabon, Sydney, New York) oder schulischen (Paris, Kapstadt, Havanna) Teilstichprobe. Typisierungsmoment II setzt sich zusammen aus einem schulischen und einem universitären Akteur (Budapest, Athen). Typisierungsmomente I und

III werden aufgrund der einseitigen Betonung einer Lösungsstrategie als erstes vorgestellt. Anschließend erfolgt die Präsentation des triangulierenden Typisierungsmoments II.

Vergleichsdimension C: Typisierungsmoment I – Analyse von Krisenpotentialen

Typisierungsmoment I beinhaltet ausschließlich Akteure der universitären Teilgruppe (Lissabon, Sydney und New York). Grundlegend ist die Wahrnehmung der Kinder und die Bearbeitung individueller Voraussetzungen derer. Handlungspraktisch erfolgt eine Analyse, also die Sichtung und rekontextualisierte Deutung von Lernvoraussetzungen. Diese dienen im weiteren Verlauf der Anpassung der Bildungsprozesse auf die individuelle Lerngruppe. So können individualisierte Lernprozesse mit dem Ziel einer Förderung an der aktuellen Leistungsgrenze initiiert werden. Damit werden also Bildungspotentiale analysiert, die im Folgenden als Krisenpotentiale bezeichnet werden (s. Abb.: 9.17).

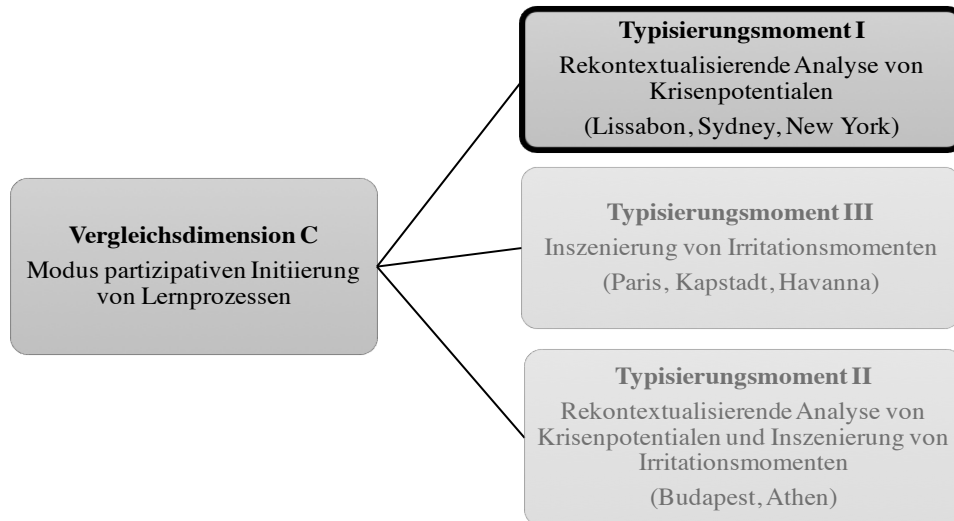


Abbildung 9.17: Übersicht über Vergleichsdimension C: Fokus Typisierungsmoment I (eigene Abbildung)

Die handlungspraktische Umsetzung basiert auf der Grundannahme, dass Kinder und auch deren Lernvoraussetzung individuell unterschiedlich sind. Das fol-

gende Ankerbeispiel aus dem Interview Sydney verdeutlicht diese Wahrnehmung. Im negativen Horizont steht die Ablehnung eines Normkindes.

sich n- reflexives Wissen zur Verfügung zu stellen das würd' ich sagen ist auch Aufgabe der Didaktik des Sachunterrichts und auch nicht in einer, so'ner Kindertümelei irgendwie zu- zu landen und ähm

A: Ja in so'nem Spieleunterricht ne

Sydney: JA und-und aber auch nich' von ähm von einem Kind zu sprechen was in als unbeschriebenes Blatt quasi sich dem-dem Phänomen nähert und ich muss jetzt irgendwie, äh nur auf geschickte Art und Weise fachbezogenes Wissen anbieten das hat aber vielleicht auch etwas damit zu tun dass ich aus 'ner wenn ich jetzt aus 'ner ähm eher gesellschaftsbezogenen Perspektive des Sachunterrichts komme dort, die Grenzen (2) viel weniger auch, äh klarzumachen sind da Kinder natürlich in-in Geschichte in, in das Soziale von Geburt an ja auch hineinsozialisiert werden und daran teilhaben und diese Deutungsprozesse sich eben auch im Unterricht niederschlagen, so das, das ist vielleicht noch viel zu trennen als wenn ich sie an Begrifflichkeiten aus der naturbezogenen Perspektive herantühre (Sydney; Zeilen: 321-337)

Die Passage startet mit einer Konklusion, die einen konkreten Bildungsanspruch des Sachunterrichts nochmals hervorhebt und die reflexive Entscheidungskompetenz von Lehrkräften als fachdidaktische Grundlage für diese Umsetzung definiert. So eröffnet Sydney den negativen Horizont mit der Ablehnung eines Sachunterrichts als „Kindertümelei“, welche die Folge einer unreflektierten, nicht zielgerichteten Umsetzung wäre. Dem folgt eine Validierung durch den Interviewer, der die Kindertümelei umformuliert und daraus einen „Spieleunterricht“ macht. Diese Bezeichnung intendiert ebenso einen fehlenden Bildungsauftrag als Konsequenz ungerichteter Entscheidungen seitens der Lehrkraft.

In der sich anschließenden Elaboration durch Sydney wird die Reformulierung des Interviewers („Spieleunterricht“) mit einer emphatischen Betonung validiert. Dem folgt eine Ergänzung, in dieser deutet sich an, dass im Sachunterricht nicht ein Normkind betrachtet werden kann, sondern der spezifische Wissenshintergrund der

Kinder sich grundsätzlich auswirkt. Insbesondere wird dies deutlich an der Reflexion des Einflusses von gesellschaftlichen Sozialisationsprozessen auf die Kinder und deren individuelle Deutungsmuster. Es wird angedeutet, dass sich unterschiedliche Denkweisen durch die gesellschaftliche Sozialisation im Unterricht niederschlagen. Dies deutet eine individuell unterschiedliche Zugangsweise der Kinder in Abhängigkeit von gesellschaftlicher Stellung und Herkunft an. „Kindheitssoziologische Inhalte“ werden auch im Interview Lissabon als relevante Bezugsnorm für das Verstehen kindlicher Lernprozesse aufgeführt.

In Anlehnung an die Anerkennung von individuellen Zugangsweisen und Denkweisen der Kinder schließen die folgenden Darstellungen aus den Interviews Lissabon und New York an. Dabei wird die rekontextualisierte Analyse von Lernvoraussetzungen als handlungspraktische Lösungsstrategie zum Umgang mit den individuellen Voraussetzungen der Kinder postuliert.

In der folgenden Passage aus dem Interview Lissabon wird ebenfalls das Kind als Normkind abgelehnt. Des Weiteren wird insbesondere die Anbindung an das in der Basistypik rekonstruierte Bildungsverständnis deutlich. So wird eine mehrdimensionale Zielrichtung des Sachunterrichts beschrieben, welche über eine rein kognitive Vermittlung hinausgehen. In dieser Rahmung wird die Voraussetzung beschrieben, die Lernvoraussetzungen der Kinder im Kontext mehrdimensionaler Zielrichtungen erheben zu können. Relevanz erhält die Analyse von Lernvoraussetzung durch die Rahmung der Lernvoraussetzung als „größter Prädiktor“ für erfolgreichen Unterricht. Damit liegt in der Analyse von Lernvoraussetzungen eine handlungspraktische Lösungsstrategie zum Umgang mit individuellen Lernausgangslagen und der Anerkennung der individuellen Zugangsweisen von Kindern.

Und sie fragen über-sie stellen nicht mehr diesen übergeordneten Sinnzusammenhang, was soll das eigentlich im Leben von Kindern und im Bezug auf die Ziele des Faches. (.) Was zum fachdidaktischen Wissen gehört (und keinem gehört?) ist Lernvoraussetzungen von Kindern zu erheben (.) ich muss wissen welches Vorwissen als der größte größte Prädiktor im Grunde für erfolgreichen Unterricht eh oder fürs Gelingen von Unterricht aus Sicht der Kinder muss ich wissen, ehmm

a-also was sind überhaupt alles Lernvoraussetzungen hier brauche ich auch einen theoretischen Zugang der eh der deutlich macht das es nicht nur die kognitiven Voraussetzungen. (Lissabon; Zeilen: 219-227)

Die Passage startet mit einer Zwischenkonklusion, innerhalb dieser sich konkret auf die hochschuldidaktische Ausbildungssituation bezogen wird. Hier verdeutlicht Lissabon das Denken in Sinnzusammenhängen und postuliert damit eine Vernetzungskompetenz. Mit Rücksicht auf fachliche Ziele soll ebenfalls der Sinn des zu Lernenden für die Kinder mitgedacht werden. Damit werden die Vernetzungsdimensionen, die relevant für sachunterrichtsdidaktisches Handeln sind neben konzeptionellen, gesellschaftlichen und fachdidaktischen Bezügen um die Dimension der Kindperspektive erweitert. Dem folgt eine Anschlussproposition, die die Kindperspektive aufgreift aus der vorangegangenen Zwischenkonklusion und die Erhebung von Lernvoraussetzungen der Kinder als Teil des fachdidaktischen Wissens postuliert. Diese scheinen unmittelbar mit dem Hineinversetzen in kindliche Perspektiven verknüpft zu sein. Analog zu Lissabon und Sydney beschreibt auch New York die Revision von Lernvoraussetzungen als Grundlage von Individualisierung und Anerkennung kindlicher Lernwege:

glaub' schon tatsächlich das was ich meinte, also, das- dass ich die Schülervorstellungen (1) weiß und ich muss sie natürlich einordnen können also was bedeutet denn- bleiben wir bei dem, besterforschten Gebiet im naturwissenschaftlichen mit diesem Schwimmen Sinken also was bedeutet das wenn ein Kind sagt, da is' alles geht doch, das is' schon (1) geht unter weil's schwer is' oder da-s schwimmt was leichtes, also was für 'ne Vorstellung is' dahinter oder auch so dieses Materialkonzept oder auch weshalb is' überhaupt keine doofe Idee is' dass man sagt da'n Schiff äh schwimmt dass- äh geht deswegen nicht unter weil's fährt weil die Analogie zum Schwimmen ja zum Beispiel ganz passend is' oder so ähnlich (atmet ein) dass ich darüber das dann auch, einschätzen kann aber eben auch weiß das is' jetzt so'ne Vorstellung von, Gewicht meinetwegen bei dem Einen, dass die, Vorstellung vom Volumen noch nicht mit dabei hat, also von Masse und Volumen nicht dabei

hat und deswegen muss ich's dann darüber überführen (New York; Zeilen: 191-204)

Die obige Exemplifizierung startet mit der Erläuterung der Themenwahl durch New York, die sich an der guten Forschungsgrundlage orientiert und der folgenden Erzählung die Bedeutung von Schülervorstellungen zum Schwimmen und Sinken dargelegt. New York nimmt hier einen Perspektivwechsel in die Perspektive der Kinder vor und bedient sich der geliehenen Rede, um die Perspektive der Kinder darzustellen. Des Weiteren wechselt sich der Perspektivwechsel mit der Reflexion und Bewertung dieser für den Unterricht ab. Dabei werden auch nicht-naturwissenschaftskonforme Konzepte als „nicht doof“ also als wertvoller Beitrag gerahmt. So wird die Relevanz für den Lernprozess aufgezeigt, aber ebenso die Wertschätzung für verschiedene Perspektiven. Des Weiteren intendiert der Abschluss „deswegen muss ich's dann darüber überführen“ die Nutzung der analysierten Lernvoraussetzung nicht nur als Startpunkt für den Unterricht. Viel mehr deutet sich hier durch die Begrifflichkeit des ‘Überführens‘ ein Umlernen und aktiver Prozess an, bei dem alte Konzepte nicht einfach durch neue ersetzt werden, sondern aktiv die bestehenden Vorstellungen in den Prozess eingebunden werden. Damit beinhaltet die handlungspraktische Lösungsstrategie zur Umsetzung des Orientierungsproblems nicht nur die Erhebung von Lernvoraussetzungen, sondern viel mehr auch eine rekontextualisierte Analyse von Krisenpotentialen, die eine Überführung ermöglicht.

Zusammenfassung Typisierungsmoment I

Im Rahmen des Typisierungsmoments I werden die Wahrnehmungen von Vielfalt und Individualität von Lernprozessen durch die rekontextualisierte Analyse von Krisenpotentialen, insbesondere der Analyse von Lernvoraussetzungen beschrieben. Heterogenität wird als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, welches einerseits kindheitssoziologische Wurzeln hat, andererseits durch die multikriteriale Zielgestaltung des Sachunterrichts über die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder hinausgeht. Besondere Relevanz kommt dieser Lösungsstrategie im Kontext akademischer Lehramtsausbildung zu, da die Berichte sich teils auf die konkre-

te universitäre Ausbildung beziehen, also angehende Lehrkräfte hier eine starke Einsozialisation in die strukturellen Besonderheiten des Fachs erfahren.

Vergleichsdimension C: Typisierungsmoment III – Irritation als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen

Typisierungsmoment III zeichnet sich durch eine von Typisierungsmoment I verschiedene handlungspraktische Lösungsstrategie aus. Diese basiert auf der rekonstruierten Rollenvorstellung der Lehrkräfte als Initiator und Begleiter individueller Lernprozesse und den in der Basistypik vertretenen Orientierungen zur besonderen Rolle kindlicher Denkweisen, als auch dem beschriebenen Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen (s. Abb.: 9.18).

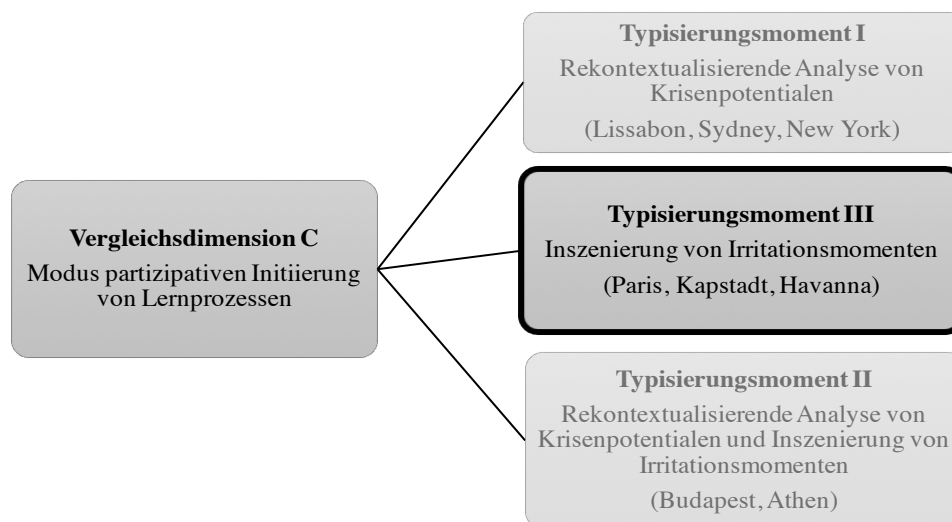


Abbildung 9.18: Übersicht über Vergleichsdimension C: Fokus Typisierungsmoment III (eigene Abbildung)

Die Lehrkraft übernimmt eine aktive Rolle und versucht beispielsweise durch die Berücksichtigung und Initiation von Kinderfragen einen Zugang zum Lerngegenstand zu konstruieren, der die Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes einerseits und die Lernmotivation andererseits positiv beeinflusst. Irritationsmomente und Krisen werden aktiv geschaffen und dienen als Ausgangspunkt individueller Lernprozesse. Die Darbietung und Konzeption dieser Irritationsmomente ist durch die

Lehrkraft zu erbringen. Dabei werden einerseits bereits bestehende Irritationsmomente und Krisen genutzt, als auch für gezielt ausgewählte Lerngegenstände inszeniert.

Das folgende Ankerbeispiel zeigt die Verknüpfung der hier rekonstruierten Handlungspraktik *Inszenierung von Irritationsmomenten und Krisen* mit dem in der Basistypik rekonstruierten Verständnis kindlicher Denkweisen und dem daran anschließenden Bildungsverständnis:

also sie müssen einfach kritisch lernen äh auf bestimmte Dinge zu schauen und dafür brauchen sie Kompetenzen dafür brauchen sie unterschiedliche Fächer, aber nicht nicht in der Vereinzelung sondern sie müssen auch wissen wofür muss ich jetzt Lesen und Schreiben lernen, so ja das ist wirklich so das ist doch das Entscheidende warum soll ich das tun weil ich sage du musst jetzt lesen (A. @) äh so wird es aber gemacht, so ist es aber das ist nicht- das ist nicht Lernen im wahrsten Sinne des Wortes kein kleines Kind lernt also Baby, sondern die-die entwickeln sich durch Tun durch Fragen durch durch Ausprobieren durch Handlung und dann kommen sie in die Schule und dann werden einsortiert (hustet) (Paris; Zeilen: 119-127)

Die Passage beginnt mit einer Zwischenkonklusion, die durch ein „also“ eingeleitet wird. Hier wird als Ziel des Lernprozesses die kritische Wahrnehmung von Dingen postuliert. Die Notwendigkeit der Aufhebung der „Vereinzelung“ von Fächern wird durch die Vorstellung eines Bildungsprozesses durch eine transparente und bedeutungsvolle Anbindung der Inhalte legitimiert und argumentiert. Dies intendiert ein bestimmtes Bild von Lernprozessen. Diese werden durch die Forderung des Verstehens und Nachvollziehens als Prozessstruktur hinterlegt. Dem folgt eine antithetische Darstellung des eigenen Anspruchs, dem der Ist-Zustand und das damit gängige Verfahren an Schulen unterliegt. So wird einerseits dargestellt, dass es für den Lernprozess relevant sei eine Transparenz zu schaffen, sodass SchülerInnen verständlich ist „warum“ etwas gelernt werden soll. Hier wird sich zur Verdeutlichung der geliehenen Rede bedient, die auf einen Perspektivwechsel in die Perspektive der Kinder hinweist. So wird nach dem Grund gefragt, der nach

Angaben von Paris von der Lehrkraft aufoktroiert wird. Dieses Vorgehen wird abgelehnt, mit der Argumentation, dass Lernen so nicht funktioniere. Betont wird die Aussage durch die Metapher „im wahrsten Sinne des Wortes“. So wird als Vergleichshorizont das kindliche Lernen außerhalb und vor der Schule herangezogen. Diese Darstellung, die auf einem Fragen, Ausprobieren und Handeln beruht dient der Validierung der elaborierten Ablehnung fremdgesteuerter Lernprozesse. Dem schließt sich eine Zwischenkonklusion an, innerhalb der das fremdgesteuerte Lernen durch die Lehrkraft zu einem Einsortieren von Kindern in der Schule führe. Diese Formulierung verweist auf die Rolle der Lehrkraft als an Bildungsbenachteiligung und Differenz mitverantwortlichen Akteur durch ein fremdgesteuertes Lernen in Schule. Diesem steht die Idee des Lernens durch Handeln, Fragen und Ausprobieren gegenüber. Insbesondere der Verweis auf das Fragen und Ausprobieren verweisen auf Irritationen und Krisenmomente als Ausgangspunkt kindlichen Lernens. Denn das Fragen, als auch das Ausprobieren verweisen hier auf eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand einerseits und andererseits auch auf die Entdeckung von Neuem durch die Erprobung und Überprüfung.

Die folgende Passage aus dem Interview Kapstadt enthält eine exemplarische Beschreibung eines Unterrichtseinstiegs. Hier übernimmt Kapstadt eine aktive Rolle in der Initiation und Begleitung von Lernprozessen. Dazu gibt Kapstadt gezielte Impulse, die die Fragwürdigkeit des Lerngegenstands durch ein Experiment für die Kinder zugänglich macht. Die gesetzten Impulse sind dabei individuell an den Forscherdrang einzelner Kinder angepasst. So werden gezielt Irritationsmomente durch die Lehrkraft inszeniert:

Mh also erstmal finde ich differenziert es sich schon allein daraus das ich eben eh gucke ok ne die einen stellen eben komplexere Fragen eh an-an diese problemhaltige Ausgangslage oder an das Phänomen ehm andere Fragen sind eben ehm oder andere Schüler fragen halt weniger komplex weniger tief auch oder starten halt auch erstmal eben auch ehm auf einer weniger tiefen Ebene ehm und können sich dann aber ne auch herantasten und eh eben auch ja durch gezielte Impulse meinerseits oder eben auch nochmal-also so gerade visuelle Impulse dann

eben auch oft ne aktiv tätig werden.

A: Zum Beispiel

Kapstadt: Naja das ich dann eben zum Beispiel nochmal ehm also nehmen wir mal an ehmmmm also wir sind zum Beispiel beimbeimbeim Schwimmen und Sinken und ehm son Beispiel istwas weis ich die haben da irgendwie ehmmmm /was hatten wir denn da irgendwann neulich mal?/ (mehr zu sich) sone Plastikgabel die ist ja so geformt gepresst ne. Und haben die Kinder die so aufs Wasser gelegt und die schwamm (.). So und da geben sich ja ganz viele Kinder mit zufrieden es gibt Kinder die sich nicht damit zufrieden die fummeln da nochmal drum rum tappen die an und stellen dann fest so huch die geht ja dann doch dann unter. So und bei Kindern so nicht ne selber eben darauf kommen da gehe ich dann mal rum und tipp die mal an. Zum Beispiel das sind so ganz einfache Dinge und bringe sie dadurch nochmal wieder ein Stück weiter auf dem Weg eben festzustellen so ja war komisch ne ja wieso ist die denn ne am Anfang geschwommen und wenn man die dann so antippt dann geht die unter. [...] das bedeutet dass ich natürlich nicht eh mh also im Optimalfall ist es ja so dass die Kinder sich interessengeleitet mit der Sache auseinander setzten das heißt nicht alle Kinder auch mit der gleichen Fragestellung. Ehm (.). die Fragen- die Fragestellungen können hinreichend ähnlich sein oder eh auch unterschiedlich oder wir einigen uns eben auf einen gemeinsamen Fragenpool und dann darüberhinaus gehen auch noch Fragen das ist immer so unterschiedlich. (Kapstadt; Zeilen: 269-319)

Zum Beginn der Narrationen wechselt Kapstadt die Erzählperspektive in die Perspektive des erzählenden Ichs, wodurch hier aktiv die Rolle als Lehrkraft, bzw. das Vorgehen als Lehrkraft dargestellt wird. Dabei werden Schülerleistungen in die Kategorien komplex und weniger komplex eingeordnet, aber als natürlich gegeben angenommen und nicht durch negative Konnotationen und Beschreibungen herabgestuft. Viel mehr erfährt durch die Wortwahl die Leistungszuweisung eine Wertschätzung durch die Lehrkraft. Hier werden durch die Darstellung „komplex“ und „weniger komplex“ Entwicklungspotentiale sichtbar. Es erfolgt keine Einteilung

in beispielsweise gut und schlecht. Heterogenität wird hier als Normalzustand betrachtet, wodurch Abstand zu einer Vorstellung eines Normkindes genommen wird und der Unterricht entsprechend der Lerngruppe Individualisierungen unterliegt. Die distanzierte Beschreibung des eigens Erlebten verweist auf einen reflektierten, aber dennoch routinierten Zustand. Die Beschreibung verweist auf ein verallgemeinerbares Muster. Die Lehrkraft agiert hier als Lernbegleitung. Dies wird in der Beschreibung der Impulse sichtbar, die die Lehrkraft gibt, um Kinder an ihrer individuellen Leistungsgrenze zu fördern. So erfolgt eine gezielte Inszenierung des Lerngegenstandes als fragwürdig.

Die Individualisierung des Lernprozesses kann des Weiteren in die Beschreibung des „Optimalfalls“ schulischer Auseinandersetzungen mit einer Sache rekonstruiert werden. So erfolgt hier keine gemeinsame Bearbeitung grundsätzlich gleicher Inhalte, sondern eine interessengeleitete Auseinandersetzung mit verschiedenen Teilaspekten eines gemeinsamen Lerngegenstandes. Es wird ausgehend von einem gemeinsamen „Fragenpool“ eine gemeinsame Basis definiert, die individuell erweitert werden kann. Die Frage als Irritationsmoment und Ausgangspunkt von Lernprozessen spielt in den Darstellungen Kapstadts häufig eine zentrale Rolle. Dabei werden Fragen provoziert durch gezielte Inszenierungen, wie beispielsweise durch die vorangehende Beschreibung des Experimentierens und der gezielten Unterstützung der Kinder durch Impulse der Lehrkraft. Damit wird implizit das gleichschrittige Lernen und Abarbeiten von Inhalten abgelehnt. Auch der Einsatz des Experiments ist hier ein gezielter, denn hier dient das Experiment als Einstieg und Irritationsmoment und wird nicht nur eingesetzt um des Experimentierens willen.

Ein weiterer Ausschnitt aus dem Interview Havanna validiert die bereits beschriebene Handlungsweise der Irritation. Auch hier stehen die Fragen der Kinder im Mittelpunkt zur Initiation von Lernprozessen. Diese Passage erweitert aber auch den Blick auf die gesamte Orientierung. Denn hier erfolgt eine aktive Ablehnung einer theoretischen Planung ohne einen direkten Bezug zur Lerngruppe. Ebenso ist die Planung nicht nur von der individuellen Lerngruppe, sondern ebenso vom individuellen Lerngegenstand abhängig:

das heißt ich kann mich nicht zu Hause hinsetzen und sagen wir machen jetzt nach den Sommerferien als erste Einheit Thema puh Strom und ich bereite zu Hause was vor (.) vielleicht wenn ich die Zielgruppe sehr sehr sehr sehr gut kann-kenne mag das funktionieren, aber ansonsten ehm würde ich immer vorgehen das ich nenne Einstiegs S t unde- Doppelstunde vielleicht mache ehm wo ich son Überblick übern Thema gebe was das Thema sein kann und auch möglichst mit irgendetwas ehm handlungsorientierten Aufgabe selbst ein Problem das sie lösen müssen oder das Material also beim Thema Strom würde ich natürlich auf jeden Fall Batterien uns so weiter erst mal in die Hand der Kinder geben um dann zu gucken was was für Fragen entstehen, daraus weil ich kann auch nicht mit Kinderfragen- also Kinder haben nicht per se Fragen an irgendein Thema. Wenn ich die aber mit berücksichtigen will muss ich, meiner Meinung nach (.) ehm das Thema was was ich machen möchte oder was sich vielleicht aus der Situation an der Schule oder wo auch immer hergibt ehm andocken und mit den Kindern gemeinsam einfach die Interessen (.) erörtern also mit den Kindern die Fragen stellen und die dann halt auch sortieren und gucken wie kriegen wir das in ne Einheit und erst dann kann ich mich hinsetzen und den Unterricht entsprechend planen. Also die Materialien besorgen oder manchmal können die Kinder ja auch ganz viel selber machen (.) JA es kommt ja darauf an was fürn Thema das ist (Havanna; Zeilen: 438-458)

Grundsätzlich wird die Funktionalität einer ausschließlich durch die Lehrkraft geplanten Stunde relativiert. Diese erfolgt durch den Ausdruck der Unsicherheit bezüglich der Funktionalität und postuliert eine sehr gute Kenntnis der Lerngruppe als unbedingte Voraussetzung. Dies wird durch die Repetition des „sehr“ hervorgehoben, die auf eine tiefe und nicht nur oberflächliche Kenntnis der Lerngruppe verweist. Dem gegenüber steht der eigene Zugang. Innerhalb diesem wird den Kindern ein Zugang zu einem Problem geboten, das mit einer handlungsorientierten Aufgabe verknüpft ist. Da diese Planung bisher ebenso ausschließlich von der Lehrkraft geplant ist erweist sich der Unterschied in der Berücksichtigung kindli-

cher Zugänge in der Planung. Des Weiteren erfolgt eine sukzessive Anpassung der weiteren Planung der Einheit auf die Kinder.

In der anknüpfenden Differenzierung werden multiple Unterrichtszugänge aufgezählt, die auf die Initiation von kindlichen Fragen abzielen. Ebenso scheinen diese hier auch, analog zu Kapstadts Erzählung, abhängig vom Gegenstand zu sein. Diese Entscheidung zur aktiven Initiation von Lernprozessen erfolgt aus der Überzeugung, dass Kinder „nicht per se Fragen“ haben. Dies impliziert einen direkten Arbeitsauftrag an die Lehrkraft, als auch eine direkte Zweckzuschreibung der Planung einer Einstiegsstunde. Die Annahme, dass Kinderfragen einer Initiation bedürfen legitimiert die eigene Vorgehensweise; Kinder werden somit durch einen handlungsorientierten Einstieg zum Fragenstellen angeregt. Dem folgt eine Explikation innerhalb einer Um-Zu-Argumentationsstruktur. Hier werden die Fragen der Kinder als Grundlage zur weiteren Planung der Unterrichtseinheit zentral gesetzt. Somit wird die Abgrenzung zum klassischen Verfahren und der Planung am Schreibtisch, ohne die Fragen der Kinder, validiert. Des Weiteren wird durch die Darstellung der „gemeinsamen“ Bearbeitung der Fragen und durch die metaphorische Darstellung des ‘Andockens‘ eine Förderung der Kinder an der aktuellen Leistungsgrenze und eine Individualisierung des Unterrichts aufgrund der Fragen und Interessen der Kinder beschrieben.

Dem folgt eine Konklusion. Innerhalb dieser wird die genaue Vorgehensweise bei der Planung konkludiert. Diese steht im Gegensatz zu der Planung der Lehrkraft am Schreibtisch und intendiert die Partizipation der Kinder über deren Fragen zur weiteren Ausarbeitung einer Unterrichtseinheit. Die emphatische Betonung des „Ja“ impliziert eine Abhängigkeit der Planung vom jeweiligen Thema. Ebenso wird der Umfang der Partizipation der Kinder von der Thematik abhängig gemacht.

Zur Erweiterung der Zweckorientierung, die sich in der vorangegangenen Darstellung angedeutet hat folgt eine weitere Passage aus dem Interview Havanna. Hier wird diese Zweckorientierung und die Zielsetzung der beschriebenen Handlungspraktik, der Inszenierung von Irritationsmomenten, verdeutlicht:

*der Wunsch das die einfach in die Welt raus gehen können und sich
äh das sie erstens fragend in die Welt raus gehen also vielleicht auch*

noch mal wieder ein bisschen zurückzutreten in diese Zeit der ich stelle eine Frage nach der nächsten die ja dann auch immer wieder ein bisschen abgebügelt und auch grad inner Schule auch eh ja nich son nich son Raum is. Also die auf jeden Fall zu erhalten und noch mal zu reaktivieren is ja noch nicht so lange her eh und dieser Wunsch und ich glaube der ist vielen Sachunterrichtskollegen hoffentlich so inhärent also das das die das machen wollen und ehm (2) ich glaub einfach so der Blick aufs Kind ist da wichtiger als der Blick auf den Sachunterricht (.) und der Sachunterricht ist halt einfach für mich DAS Fach wo ich das kann also wo halt auch ganz viele Kinder wo ich ganz vielen Kindern Erfolgserlebnisse ehm vermitteln kann ehm nicht nur weil ich mein die brauchen das sondern weil sie das dann auch wirklich können, dadurch das ich verschiede- verschiedenste Themenbereiche hab (Havanna; Zeilen: 867-879)

Die Passage beginnt mit der Darstellung der eigenen Vorstellungen bzgl. des durch den Sachunterricht zu erreichenden Ausbildungsziels. Dieses bindet direkt an die in der Basistypik beschriebene Vorstellung von Bildungsprozessen an. Hier wird der Wunsch formuliert, das die Kinder „einfach in die Welt rausgehen können“. Diese Wunschformulierung enthält einerseits eine Absichtserklärung bzw. bestimmt die Handlungen und das Unterrichtsverständnis der Lehrkraft. Andererseits wird so auch das Ziel verdeutlicht, Kinder zu mündigen BürgerInnen erziehen zu wollen. Die anschließende Erläuterung im Modus einer Differenzierung beschreibt zwei Aspekte, die Havanna explizit verfolgt. Eine kritische Haltung, also die Fähigkeit Dinge zu hinterfragen („fragend in die Welt hinaus gehen“) und auch eine durch das System Schule verschuldete passive Haltung zu revidieren. So wird antithetisch der Umgang mit Fragen der Kinder beschrieben und für den Sachunterricht eine besondere Rolle und Wichtigkeit für die Fragekompetenz der Kinder proponiert. Der negative Horizont verweist mit der metaphorischen Umschreibung des ‘Abbügelns‘ auf eine Zurückweisung der Fragen der Kinder und schreibt diese Zurückweisung Schule im Allgemeinen zu, nimmt jedoch ihren Sachunterricht davon aus. Damit erfolgt eine Hervorhebung des Sachunterrichts unter der Prämisse der Einzigartigkeit und Sonderstellung durch den Einbezug und die gezielte

Provokation kindlicher Fragen. Im Kontext der Förderung von Fragen und Fragekompetenz manifestiert sich die Kindzentrierung des Sachunterrichts, die von der Einstellung der Lehrkraft und dem beschriebenen Interesse am Kind ausgehen.

Es schließt sich eine Elaboration im Modus einer Differenzierung an. Innerhalb dieser wird die Relevanz der Fragehaltung für den Sachunterricht nochmals beschrieben. Zudem folgt eine Zuschreibung eines inhärenten Ziels, welchem Sachunterrichtslehrkräfte unterliegen sollten. Hier wird ein Wunsch geäußert, dessen Formulierung und dessen Bezug auf „viele“ und nicht alle Kollegen und Kolleginnen, verdeutlicht die Diskrepanz zwischen eigener Einstellung und Motivation und der einiger KollegInnen. Ebenso erhält der Sachunterricht als solches, durch die starke Orientierung am Kind eine exponierte Stellung im Vergleich zu anderen Fächern. So wird dem Sachunterricht eine Stärkung des Selbstwertes der Kinder zugeschrieben, die durch das Erleben von Erfolgserlebnissen gefördert wird. Die Zuschreibung wird durch die exponierte Stellung und die emphatische Betonung des „das“ hervorgehoben. Ebenso erfolgt eine Validierung der Erfolgserlebnisse als qualitativ hochwertig, da dieser wirkliche Leistungen der Kinder widerspiegelt.

Zusammenfassung Typisierungsmoment III

Die Orientierung am Kind, das Verständnis als Initiator und Begleiter von Lernprozessen als auch die Überzeugung eines Bildungsprozesses, der neben kognitiver Vermittlung von Fakten auch mehrdimensionale Unterrichtsziele verfolgt mündet handlungspraktisch in der Inszenierung von Irritationsmomenten. Die befragten Lehrkräfte inszenieren einen Lerngegenstand, mit dem Ziel Irritationen und Krisen zu schaffen, wovon ausgehend der weitere Lernprozess der Kinder ausgeht und individuelle Bedeutsamkeit erlangt. Dabei ist die Inszenierung abhängig von Thema, Lerngruppe und Umgebung. Irritationsmomente werden vorzugsweise durch eine Konfrontation der Kinder mit dem Realgegenstand erzeugt. Dabei erfolgt eine gezielte Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand, welche von der Lehrperson begleitet und unterstützt wird. An den individuellen Fragen der Kinder orientiert erfolgt die weitere Lehrplanung und auch der weitere Lernprozess.

Es folgt die Darstellung des Typisierungsmomentes II, dem triangulierenden

Typisierungsmoment.

Vergleichsdimension C: Typisierungsmoment II – Lernvoraussetzungen und Irritation als Ausgangspunkte von Bildungsprozessen

Typisierungsmoment II beinhaltet beide bereits vorgestellten Lösungsstrategien der Typisierungsmomente I und III (s. Abb.: 9.19).

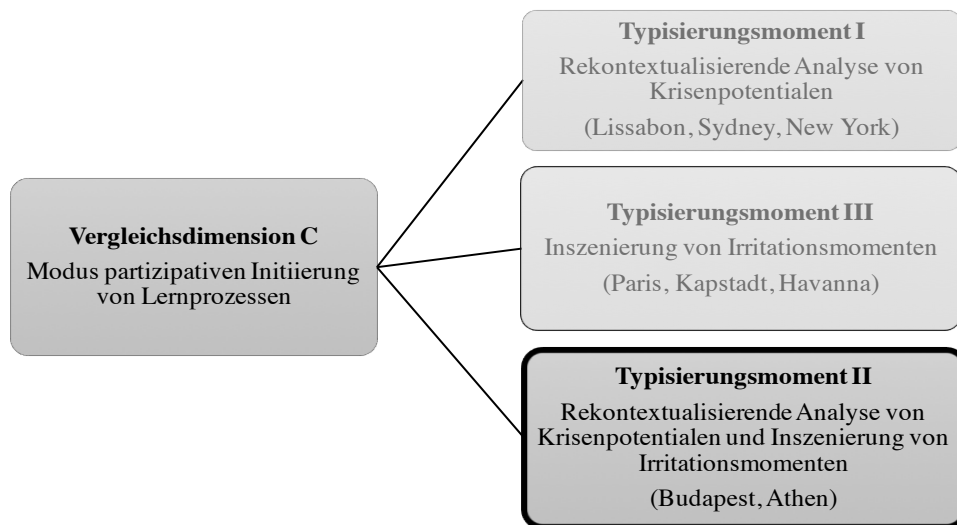


Abbildung 9.19: Übersicht über Vergleichsdimension C: Fokus Typisierungsmoment II (eigene Abbildung)

Typisierungsmoment II zeichnet sich durch die Triangulation der verschiedenen handlungspraktischen Lösungsstrategien zum Umgang mit dem Orientierungsproblem aus. Dies bedeutet, dass Athen, als auch Budapest jeweils Irritationsmomente inszenieren zur Initiation von Lernprozessen, gleichzeitig aber auch eine rekontextualisierte Analyse von Krisenpotentialen der Inszenierung vorausgeht.

Die folgende Interviewpassage aus dem Interview Athen verhandelt die Relevanz einer Analyse bestehender Präkonzepte. Diese Darstellung bindet somit an die für Typisierungsmoment I beschriebene rekontextualisierte Analyse von Krisenpotentialen an:

Also ma man kann ja an extrem vielen Stellen irgendwie differenzieren

und individualisieren und ehm soll Differenzieren und Individualisieren also ehm ich mein da spielt in in der Diskussion um Inklusion auch eine sehr große Rolle und wird ganz viel und heiß diskutiert eh ich (2) eh ich kann natürlich hm individuelles Lernen zum einen dadurch erreichen dass ich individuelle Angebote für die Schülerinnen und Schüler mache ich mein wenn ich jetzt tatsächlich ne vernünftige vernünftige Diagnose gemacht habe und ehm festgestellt habe was für Präkonzepte die einzelnen Kinder haben dann kann ich ja auch Angebote machen die ehm wo die Kinder unterschiedliche Experimente ehm erproben oder eh durchführen ehm die dann eben genau zu ihrem Präkonzept passen und die einen da müssen die Präkonzepte halt erschüttert werden und die anderen ehm sind schon relativ nah am wissenschaftlichen Konzept und da eh kann ich dann noch irgendwas machen was dieses Konzept weiter ausbaut (Athen; Zeilen: 396-408)

Die Passage beginnt mit einer Proposition. Innerhalb dieser werden die Schlagworte Individualisierung und Differenzierung eingebracht durch die Wiederholung und Rahmung als nicht nur Option zur Umsetzung sondern als Anforderung („kann“ und „soll“) deklariert. Dem folgt eine Einordnung in den fachlich geführten Diskurs zum Thema Inklusion. In diesem nicht näher spezifizierten Diskurs sind Individualisierung und Differenzierung besonders relevant. Diese wird durch die Formulierung der Tautologie „viel und heiß diskutiert“ betont. Dem folgt eine Elaboration im Modus einer Differenzierung. Hier erfolgt eine Darstellung von Unterricht, indem die Erhebung von Präkonzepten als Voraussetzung für die Individualisierung von Unterricht postuliert wird. Dies verweist auf eine Individualisierung in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Kinder und auf ein Fördern an der aktuellen Leistungsgrenze. Eine entsprechende Deutung manifestiert sich ebenfalls in der folgenden Exemplifizierung. Hier werden angepasst auf den Stand der Kinder verschiedene Experimente zum gemeinsamen Gegenstand ausgewählt, welche die Kinder individuell bei der Erarbeitung des gemeinsamen Gegenstandes unterstützen. So werden die Präkonzepte als Krisenpotentiale genutzt. Die spezifische Nutzung wird durch die Beschreibung des ‘Erschütterns’ verdeutlicht.

Ebenso wie Athen verwendet auch Budapest die Präkonzepte der Kinder als Ausgangspunkt des Unterrichts. Im Folgenden Ankerbeispiel wird die Relevanz des ‘Hervorbuddelns‘ von Präkonzepten beschrieben, aber auch die Inszenierung von Krisenpotentialen durch einen irritierenden Zugang zum Lerngegenstand, der durch die Lehrkraft aktiv geschaffen wird.

Budapest: also nich so von wegen ich erzähl das brauchst du später mal in der weiterführenden Schule oder sonst irgendsowas sondern was hat das mit mir zu tun also wo-wa-wo wo wo ist für mich ne Fragehaltung in der Sache da mit drin

Ⓛ A: Ok.

Ⓛ Budapest: und das heißt schon ganz oft Präkonzepte erstmal hervorzubuddeln.

Ⓛ A: Hm

Ⓛ Budapest: eh

Ⓛ A: wie würde ich das machen?

Ⓛ Budapest: zu hinterfragen

Ⓛ A: Präkonzepte hervorbuddeln?

Budapest: ja Zeichnungen geht zum Beispiel super ne (.) also gerade wenn se am technischen Lernen geht ne also

Ⓛ A: ja

Ⓛ Budapest: dieses, brauchste nur einmal sagen komm, zeichne mal nen Fahrrad so und schon biste sofort in soner soner soner Denkprozess hey wie sieht eigentlich mein Fahrrad nochmal aus und wie ha da biste auch ganz schnell im historischen Denken mit drin und dann merkste auch ja Kettenantrieb wie geht das eigentlich oh da müssen wir uns auch nochmal drum kümmern (Budapest; Zeilen: 735-756)

Die Passage beginnt mit einer Elaboration im Modus einer Differenzierung, in der die Relevanz des Selbstbezugs für das Lernen abgegrenzt wird von institutionellen Rahmungen oder der Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Erwachsenen.

Diese fremdgesetzte Bedeutung unterrichtlichen Lernens besetzt hier den negativen Horizont der Orientierung. Im Anschluss findet eine Verbindung der Handlungspraktiken der rekontextualisierten Analyse von Krisenpotentialen, als auch der Inszenierung von Irritationsmomenten statt. Die Analyse von Präkonzepten wird der Entwicklung einer Fragehaltung vorausgesetzt. Die metaphorische Umschreibung des ‘Hervorbuddelns‘ von Präkonzepten wird durch den Interviewer nachgefragt. Die sich anschließende Exemplifizierung deutet eine metaperspektivische Betrachtung des Lerngegenstands mit Rücksicht auf die verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts an. Des Weiteren zeigt sich durch die Verwendung der geliehenen Rede ein Perspektivwechsel von Budapest als Lehrkraft in das Denken von Kindern. Dabei nutzt Budapest Fragen als Ausgangspunkt individueller Lerngestaltung. Dies steht im Gegensatz zu einer Meisterlehre oder einer Lehre im Gleichschritt. So wird über den exemplarisch dargestellten Zugang mittels einer Zeichnung eine Irritation inszeniert, die im Folgenden als Ausgangspunkt einer multiperspektivischen Bearbeitung des Themas genutzt wird.

Die folgende Passage, ebenfalls aus dem Interview Budapest fokussiert auf die aktive Rolle der Lehrkraft in der Initiation von Lernprozessen und auch der gezielten Inszenierung von Irritationsmomenten. Die hier beschriebene Wahrnehmung, dass Kinder nicht per se Fragen haben schließt an die in Typisierungsmoment III beschriebene Einstellung von Havanna an:

gerne, ich ehm ich ich bin n großer Freund davon den den Kindern eh die die Phänomene der Welt zu zeigen und nicht abzuwarten bis sie irgendwas fragen also dieses von diesen diese diese Aussage sich den Unterricht von den Fragen der Kinder aufbauend zu organisieren glaube ist häufig falsch verstanden so ich warte bis die Kinder mich irgendwas fragen, weil ich glaube das das die Kinder die Welt erstmal so wahrnehmen wie sie ist und erstmal gar nicht so sehr in Fragehorizont kommen und sowieso nur nach dem fragen können wovon sie schon irgendeine eine Idee haben oder irgend ne Frage haben und für mich ist es in meinem Unterricht ehm sehr viel bedeutsamer die Kinder in die in diesen Fragehorizont erstmal reinzubekommen also hast du dir

darüber schonmal Gedanken gemacht, und wie könnte das wie könnte das funktionieren oder wie könnte das sein oder warum ist das jetzt eigentlich so, eh um um ausgehend von dieser echten Fragehaltung der Kinder aus dann zu vermitteln so und wenn du jetzt Fragen an die Welt hast und ich kann dir in dein in meinem Unterricht ja nicht die die Welt erklären. Bleib bleib offen guck dir die Welt an aber um um (.) ja diese Frage für dich klären zu können gibt es Möglichkeiten und diese Möglichkeiten sehen so und so aus. (Budapest; Zeilen: 422-438)

Die Passage beginnt mit einer antithetischen Darstellung und einer Solidarisierung mit einer bestimmten Vorgehensweise im Unterricht, die einem falsch verstandenen Zugang zu Unterricht gegenübergestellt wird. Damit distanziert sich Budapest von einem stark konstruktivistisch geprägten Unterrichtsbild und ist somit eher einem moderat konstruktivistischen Unterrichtsvorgehen zuzuordnen. In der anschließenden Elaboration wird der negative Horizont der Orientierung weiter konkretisiert. Dieser zeichnet sich durch die Verwendung einer gleichgültigen Sprache und ein wenig zielgerichtetes Vorgehen der Lehrkraft aus. Die substantielle Relevanz des positiven Horizonts hingegen drückt sich hier ebenso über die Wortwahl von Budapest aus. So stehen die Unterrichtsansätze antithetisch gegenüber, obwohl diese sich beide an der Unterrichtsplanung entlang von Kinderfragen orientieren. Insbesondere soll die Lehrkraft hier durch die Strukturierung der Lerngelegenheit agieren. Dabei steht neben den Kindern die Beeinflussung des Blicks der Kinder auf die Welt, sowie das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Kindern im Mittelpunkt unterrichtlichen Handelns. Innerhalb der Elaboration wird eine weitere Facette des negativen Horizonts eingebracht. Dieser beinhaltet die starke Fremdbestimmung didaktisierten Materials die nicht das Kind im Mittelpunkt des eigenen Lernens stellt sondern viel mehr das Abarbeiten und Lernen für die Lehrkraft. Diese zeichnet sich neben der fehlenden Kindorientierung durch die Beschränkung der Sicht auf die Welt der Kinder und einen mangelnden Perspektivwechsel aus. Somit präsentiert sich der negative Horizont innerhalb eines Spannungsfeldes einer extremen Form des Konstruktivismus, der mit konstruktivistischen Fehlschlüssen hadert und der Ablehnung fremdgesetzter Normen, die das Kind nicht im Mittelpunkt des eigenen Lernens sehen. Durch diese fremdge-

setzten Normen wird die persönliche Relevanz des Lernens durch das Lernen für einen externen Adressaten ersetzt. Dabei steht im positiven Horizont grundsätzlich im Fokus die Kinder in einen „Fragehorizont erstmal reinzubekommen“. Dies verdeutlicht die aktive Rolle, die die Lehrkraft einnimmt und intendiert damit eine gezielte Inszenierung des Lerngegenstandes durch die Lehrkraft.

Die Individualität dieser Handlungspraktik, die sie bereits in Typisierungsmoment III rekonstruiert werden konnte, ist auch im folgenden Ankerbeispiel enthalten. So wird der Einstieg in eine Unterrichtsstunde oder ein neues Unterrichtsthema als „Kunstgriff“ beschrieben:

Also wenn sie jetzt hier mit PersonA sitzen würden (@@) dann würde der ihnen sagen dass das eine gewisse Art der Kunst ist (@@) das hat der immer so gesagt das ist ja auchn also das der Einstieg in den Unterricht ja auch irgendwie son ja nen Kunstgriff tatsächlich ist und ich auch irgendwie die treffende Idee haben muss eh gibt es da irgendwelche Strategien keine Ahnung also ehm es is natürlich wichtig für die Kinder eine Bedeutsamkeit zu schaffen und diese Bedeutsamkeit kann zum einen eben daraus entstehen ehm dass diese Thematik von den Kindern eingebracht wurde das ist natürlich die Idealvorstellung oder ne und ich meine das passiert ja auch manchmal und wenn man seinen Unterricht so anlegt ehm das den das die Schülerinnen und Schüler merken dass man an ihnen interessiert ist und eh das Fragen auch tatsächlich aufgegriffen und behandelt werden ehm dann hab ICH schon eben schon eh die Erfahrung gemacht dass eh dass die Kinder dann Fragen stellen und klar sie stellen jetzt vielleicht nicht immer dann die Fragen wenn man (@) gerade eh vorgesehen hat das genau das im Sachunterricht jetzt ne Rolle spielt ehm aber ich mein man kanns dann ja nochmal drei Wochen später wenn man dann ein neues Thema anfängt irgendwie nochmal eh wiederaufgreifen und zum anderen haben wir ja nun schon den riesen Vorteil das wir da mit eh Kindern arbeiten die multiple Interessen haben und die man auch schnell für für Dinge begeistern kann und ich mein (.) ja wie findet man jetzt den fachlichen

oder den Alltagskontext (2) weiß nicht einfach drüber nachdenken oder also ne (Athen; Zeilen: 296-316)

Innerhalb der Proposition wird die Metapher der Kunst aufgegriffen. So ist der Unterrichtseinstiegs ein „Kunstgriff“, dem eine „treffende“ Idee voraussetzt wird. Dabei ist die Lehrkraft, die durch die Formulierung des „ich“ angezeigt wird, diejenige Person, die eine entsprechende Idee benötigt und der dieser Kunstgriff gelingen muss. Damit ist die Lehrkraft in einer aktiven, zielgerichteten Handlung verantwortlich und agiert als Initiator von Lerngelegenheiten. Die Darstellung als Kunstgriff intendiert, dass ein gelungener Unterrichtseinstieg nicht zufällig entsteht, sondern verschiedene Kompetenzen vorausgesetzt werden, ebenso wie ein gewisses Geschick. Darüber hinaus deutet sich ein gewisser Schwierigkeitsgrad an.

Es folgt die rhetorische Figur einer Hypophora, wodurch ein Richtungswechsel angekündigt wird. Athen fragt nach Strategien zur Bearbeitung dieses Kunstgriffs. Diese Frage ist eine Reformulierung der Ausgangsfrage des Interviewers und wird direkt von Athen beantwortet durch das folgende „keine Ahnung“. Dies verweist hier auf den Verzicht von Schema-F Lösungen zur Bearbeitung der Herausforderung. Daran schließt sich eine Anschlussproposition an. Innerhalb dieser wird das Schaffen einer Bedeutsamkeit des Unterrichtsgegenstandes für die Kinder als Rahmenbedingung zur Umsetzung eines erfolgreichen Unterrichtseinstiegs postuliert. Somit werden nicht Techniken, sondern die Kinder als Akteure und auch die individuellen Interessen dieser in den Mittelpunkt didaktischen Handelns gesetzt. Es folgt eine Elaboration im Modus einer Differenzierung. Innerhalb dieser wird die Anforderung eine Bedeutsamkeit für die Kinder zu schaffen weiter ausdifferenziert. So erfolgt eine Darstellung innerhalb der die Themeninitiierung von den Kindern ausgeht. Diese Darstellung wird als Idealvorstellung gerahmt. Durch die Einleitung „zum einen“ erfolgt ein Verweis darauf, dass das Schaffen von Bedeutsamkeit nicht nur über diese Idealvorstellung realisiert werden kann. Diese Art der Umsetzung erlaubt den Kindern besondere Partizipationsrechte bei der Mitgestaltung von Unterricht, denn das Einbringen einer Thematik durch die Kinder intendiert eine Eigeninitiative der Kinder und die Öffnung des Unterrichts durch die Lehrkraft, sodass diese Eigeninitiative auch einen Raum bekommt. Dies setzt

eine spezielle Sicht auf die Rolle der Lehrkraft voraus.

Die anschließende Elaboration im Modus einer Validierung formuliert Voraussetzungen zur Umsetzung der beschriebenen Idealvorstellung. Diese beziehen sich auf den Umgang der Lehrkraft mit den Fragen der Kinder und dem Interesse der Lehrkraft an den Kindern. Diese beiden Voraussetzungen setzen jeweils das Kind im Lernprozess zentral. Die Lehrkraft arbeitet hier nicht Lehrpläne oder Vorgaben ab, sondern hat eine Beziehung zu den Kindern und integriert diese in den Unterricht durch verschiedene Partizipationsrechte. Das Interesse an den Kindern setzt eine gewisse Tiefe dieser Arbeitsbeziehung voraus. Dies beschreibt eine Öffnung zu den Kindern. Die Voraussetzungen werden validiert durch die Darstellung eigener Erfahrungen. Diese werden durch eine emphatische Betonung hervorgehoben und verweisen auf den persönlichen Bedeutungsrahmen der Aussage.

Dem folgt eine Elaboration im Modus einer Differenzierung. Hier werden verschiedene Einschränkungen und der Umgang mit diesen dargestellt. So erfolgen die Fragen der Kinder nicht immer im richtigen Moment, jedoch erfolgt eine Anerkennung und Wertschätzung der Fragen seitens der Lehrkraft. Die Fragen werden somit nicht abgelehnt, sondern verschoben und bei Gelegenheit wieder aufgegriffen. Hieran manifestiert sich ebenso eine Struktur, bzw. ein stringenter Ablauf von Unterricht, der nicht ausschließlich durch die Fragen der Kinder gelenkt wird, sondern eine Strukturierung durch die Lehrkraft voraussetzt.

Die Darstellung weiterer Umsetzungsmöglichkeiten, werden durch das „zum anderen“ eingeleitet und binden damit an das „zum einen“ in Zeile 302 an. Diese zweite Möglichkeit ist ebenfalls geprägt von den Voraussetzungen der Kinder. Einerseits wird davon ausgegangen, dass Kinder vielfältig interessiert sind und somit Sachunterricht mit den vielen Inhalten automatisch an die Interessen der Kinder anknüpft. Andererseits wird auf die Begeisterungsfähigkeit von Kindern verwiesen. Dies setzt voraus, dass Kinder nicht ausschließlich intrinsisch motiviert sein müssen, sondern auch durch eine entsprechende Inszenierung der Lehrkraft ein Interesse initiiert werden kann, als Voraussetzung für die Konzeption eines Unterrichtseinstieges.

Dem folgt eine Konklusion, innerhalb dieser der Begriff des „Kunstgriffes“ aus

der Proposition nochmals validiert wird, indem die besondere Herausforderung der Konzeption eines Unterrichtseinstiegs verdeutlicht wird. Die Konklusion erfolgt erneut in der rhetorischen Figur der Hypophora, die damit sprachlich ebenso an die Proposition anbindet. So wird die Frage nun spezifisch auf den Alltagskontext bezogen. Dies intendiert, dass der Alltagskontext für das Generieren von Begeisterung und Interesse durch den Unterrichtseinstieg berücksichtigt werden muss. Die Beantwortung der Frage „drüber nachdenken oder so“ intendiert eine fehlende Anleitung, die die Übertragung in den Unterrichtseinstieg anleitet. So sind die Anforderungen und Voraussetzungen an einen Unterrichtseinstieg klar formuliert, jedoch keine allgemeine Übersetzung in ein Schema-F.

Zusammenfassung Typisierungsmoment II

Typisierungsmoment II zeichnet sich durch die parallele Nutzung von Analyse und Inszenierung aus. Insbesondere Budapest kombiniert diese beiden Handlungspraktiken und nutzt die Analyse auch zur Inszenierung. Für beide Handlungspraktiken können Parallelen zu den Darstellungen der Typisierungsmomente I und III gezogen werden. Beispielsweise wird auch in den Ausführungen zur Inszenierung von Irritationsmomenten die Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen sichtbar, ebenso die Überzeugung, dass die Lehrkraft bei der Initiation von Fragen eine aktive Rolle übernimmt und durch die Inszenierung des Lerngegenstandes Irritationsmomente als Ausgangspunkt weiteren Lernens freilegt.

Für die rekontextualisierte Analyse von Krisenpotentialen können ebenso Analogien betrachtet werden. So ist auch dies ein aktiver Prozess und durch die Absichtserklärung des ‘Erschütterns‘ bestehender Konzepte wird hier auch die Krisenhaftigkeit ausgenutzt, um Lernprozesse zu initiieren. Ebenso wird die Individualität der bestehenden Konzepte wahrgenommen und führen zu einem veränderten Umgang der Lehrkraft mit diesen.

Es folgt ein Überblick über die beiden rekonstruierten Handlungspraktiken der Vergleichsdimension C.

Zusammenfassung Vergleichsdimension C

Zentral im Vergleichsdimension C stehen die folgenden beiden Handlungspraktiken:

- Rekontextualisierte Analyse von Krisenpotentialen
- Inszenierung von Irritationsmomenten

Beide Handlungspraktiken schließen logisch an die entwickelten Vorstellungen und der beschriebenen Individualität kindlicher Denkweisen und der multikriterialen Zielerreichung aus der Basistypik an. Die parallele Nutzung der Praktiken in Typisierungsmoment II verweist auf eine gegenseitige Ergänzung der rekonstruierten Praktiken. Diese stehen sich, ebenso wie in Vergleichsdimension B ersichtlich, nicht als Antagonisten gegenüber, sondern sind als gegenseitige Ergänzung zu begreifen.

Die rekontextualisierte Analyse lässt sich überwiegend in der Teilstichprobe der universitären Akteure beobachten. Sie zeichnet sich durch die Anerkennung von Vielfalt der Kinder und deren Zugänge zum Unterrichtsgegenstand aus. Die Analyse dient der folgenden aktiven Bearbeitung von identifizierten Krisenpotentialen.

In der didaktischen Umsetzung der habituellen Strukturierung zeigen sich in den Handlungspraktiken der rekontextualisierten Analyse von Krisenpotentialen und auch in der Inszenierung von Irritationsmomenten der ausdrückliche Einsatz von Krise und Irritation. Die Krise bezeichnet hier einen „Einbruch in einen (gewohnten) Handlungsablauf“ (Bähr *et al.* 2019). Damit bezeichnet das Krisenpotential bzw. die Analyse von Krisenpotentialen die aktive Suche nach Potentialen, um diese Einbruchstellen zu identifizieren und für den Unterricht nutzbar zu machen. Die Inszenierung von Irritationsmomenten umschreibt hingegen die aktive Inszenierung eines Lerngegenstandes (vgl. Combe & Gebhard 2009) mit dem Ziel diesen eine Bedeutung für das Lernen von Kindern zu verleihen. Oftmals wird durch eine gezielte Inszenierung die ‘Fragwürdigkeit’ eines Gegenstands für die Kinder eröffnet. Im weiteren Unterrichtsverlauf werden die so initiierten Fragen der Kinder zum Gegenstand bearbeitet.

10 Ergebnisse soziogenetische Typenbildung

Die soziogenetische Typenbildung gibt Aufschluss über soziale Lagerungen der befragten Personen, welche die sinngenetische Typenbildung beeinflussen. So orientiert sich die Zuordnung zu einem Typus oder einem Typisierungsmoment an den sozialen Erlebnishintergründen in diese die Akteure eingebettet sind. Aus vorangegangenen Untersuchungen ist bekannt, dass hier Geschlechterstereotype, Herkunftsmilieu oder auch generationale Effekte eine Rolle spielen können.

Die Identifikation sozialer Lagerungen, die als Erlebnishintergrund habitualisierter Handlungspraktiken der befragten Akteure im Sachunterricht dienen, orientiert sich an den berufsbiographischen Darstellungen aus der Einstiegsphase der Interviews. Hier konnten verschiedene Positionen in Abhängigkeit der organisationalen Handlungspraxis der Befragten identifiziert werden, auf diese das weitere Interviewmaterial hin untersucht wurde. Geschlechterstereotype oder generationale Effekte konnten nicht identifiziert werden. Somit wurde sich insbesondere auf die Perspektive und damit auch Rolle, die die befragten Akteure innerhalb der organisationalen Struktur einnahmen, konzentriert. Es konnten vier verschiedene Perspektiven identifiziert werden, aus derer die Befragten berichteten. Diese Rollenzuschreibungen unterstützen die verschiedenen Typisierungsmomente und können auch einen Hinweis zur Diffusität dieser liefern. Grundsätzlich ist zu beachten, dass die Soziogenese lediglich Hinweise über die soziale Lagerung und die Position innerhalb der organisationalen Strukturen geben kann und Erklärungshinweise liefert. Damit ist sie als Heuristik zu begreifen. Die identifizierten Rollen bzw. sozialen Lagerungen der Interviews beziehen sich auf die Rolle innerhalb der

organisationalen Strukturen von Schule und Universität. Insgesamt wurden vier verschiedene Rollenzuschreibungen identifiziert:

- Rolle einer Sachunterrichtslehrkraft an Schule
- Rolle der Fachleitung für den Sachunterricht
- Rolle eines Hochschullehrenden
- Rolle eines an Hochschule Forschenden

Der Abbildung 10.1 sind die Zuteilungen und Anzahl der eingenommenen Rollen zu entnehmen.

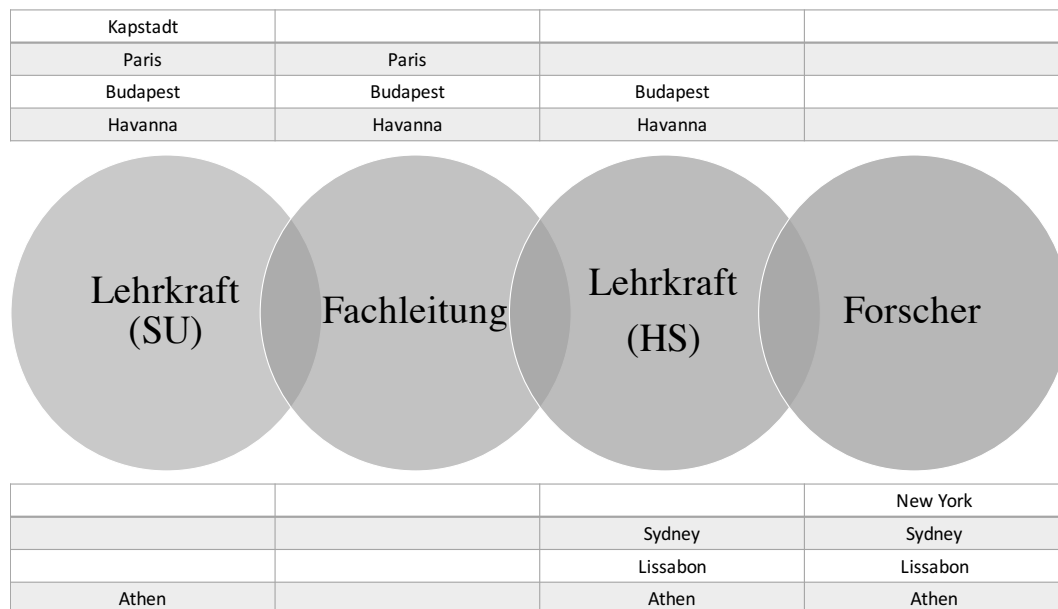


Abbildung 10.1: Übersicht über die Rollenzuteilung und Anzahl der eingenommenen Perspektiven in den Interviews (eigene Abbildung)

Die ausschließlich in Typisierungsmoment I nachweislichen Fälle Lissabon, Sydney und New York identifizieren mit den Rollen des Forschenden und/oder des Hochschullehrenden. Für die sich ausschließlich in Typisierungsmoment III befindlichen Akteure konnte die Einnahme der Rolle als Lehrkraft im Sachunterricht an Schule identifiziert werden und/oder eine Identifikation als Fachleitung mit Fokus auf organisationale Strukturen von Schule (Kapstadt und Paris). Innerhalb des triangulierenden Typus II konnten Mehrfachzuschreibungen zu verschiedenen

Rollen identifiziert werden. So nimmt Athen als Teil der universitären Teilstichprobe nicht nur die Rolle eines Forschenden an Hochschule und die eines Lehrenden an Hochschule, sondern ebenso die Rolle einer Lehrkraft an Schule ein. Budapest, Havanna und Paris identifizieren sich neben der Lehrtätigkeit als Lehrer an Schule weiterhin mit der Rolle als Fachleitung. Jedoch kann hier unterschieden werden zwischen Budapest und Havanna, die Bezug zur Lehre nehmen und die Ausbildung von angehenden Lehrkräften, während die Rollenidentifikation von Paris sich ausschließlich auf einer organisationalen Strukturierungsebene befindet und Teil der argumentativen Auseinandersetzung der Ablehnung der Vereinzelung der Fächer darstellt.

Die formulierenden und reflektierenden Interpretationen aller Fälle, sowie die Darstellungen des thematischen Verlaufs und eine Einführung in die Interviews sind im digitalen Anhang zu finden. Dieser ist abrufbar unter folgendem QR-Code oder über folgenden Link: <https://uni-bielefeld.sciebo.de/s/5QgTrzB1zFxEaZg> (Password: DissertationReh2020)



Es folgen Ankerbeispiele aus den jeweiligen Interviews zur Darstellung der sozialen Lagerung innerhalb der organisationalen Strukturen und zur Validierung der rekonstruierten Soziogenese.

10.1 Kapstadt – Rolle der Lehrkraft

Die Erzählungen Kapstadts referieren ausschließlich auf die Rollenzuschreibung im Kontext schulischer Strukturen. Insbesondere berichtet Kapstadt aus der eigenen Unterrichtspraxis. Berichte und Rückbezüge auf Referendare beziehen sich nicht auf die Darstellung der Handlungspraxis als Fachleitung, sondern werden im

Kontext von negativen Horizonten im Rahmen des Modus der Differenz und Attribution oder der Bewältigung von Kontingenzen verwendet. Beispielsweise kann dies aus der folgenden Erzählung rekonstruiert werden:

Na ja ob das jetzt fachpädagogisches Wissen ist das weiß ich nicht. Also ich finde was was eh was für meine Begriffe Lehramtsanwärter oder Lehrer mitbringen sollten die insbesondere im Sachunterricht tätig sind is ja das is ja en sehr komplexes Fach und selbst wenn ich nur diesen naturwissenschaftlich-technischen Bereich nehme allein der ist ja schon so vielfältig mh eh das ich von meiner Lehrerpersönlichkeit einfach auch wirklich geeignet sein muss um dieses Fach zu unterrichten. (Kapstadt; Zeilen: 939-945)

Innerhalb der Passage wird im Rahmen des Modus der Bewältigung von Kontingenzen zwar Bezug auf LehramtsanwärterInnen genommen, jedoch nicht auf die eigene Tätigkeit als ausbildende Fachleitung. Die Aussage impliziert, insbesondere durch die gleichzeitige Aufzählung von Lehrkräften und Lehramtsanwärterinnen eine Grundsatzanforderung an Sachunterrichtslehrkräfte. Diese Aussage könnte auch von einer Person getroffen werden, die keine Ambitionen im Rahmen einer Ausbildung von angehenden Lehrkräften besitzt. Charakteristische Merkmale einer eindeutigen Rollenzuschreibung, die über die Zuschreibung der Rolle eines generellen Akteurs im Sachunterricht Aufschluss geben fehlen.

Für Kapstadt können dem entgegen mehrere Passagen identifiziert werden, innerhalb dieser eindeutig aus der Sicht/ Rolle einer Lehrkraft im Sachunterricht berichtet wird. Exemplarisch wird die folgende Passage ausgewählt. Im Rahmen der angehängten Passagen lassen sich jedoch weitere Indizien für die Vereinnahmung der Rolle als Lehrkraft identifizieren.

So und bei Kindern so nicht ne selber eben darauf kommen da gehe ich dann mal rum und tipp die mal an. Zum Beispiel das sind so ganz einfache Dinge und bringe sie dadurch nochmal wieder ein Stück weiter auf dem Weg eben festzustellen so ja war komisch ne ja wieso ist die denn ne am Anfang geschwommen und wenn man die dann so antippt dann geht die unter. (Zeilen: 288-292 Kapstadt)

Das Zitat ist aus einer Erzählung zur eigenen Unterrichtspraxis von Kapstadt entnommen. Maßgeblich auf die Rollenzuschreibung verweisen die Darstellung in der ich-Erzählperspektive, die die Darstellung der eigenen Handlungspraxis und nicht einer fremden Handlungspraxis intendiert. Die Interpretation der Darstellung eigener und nicht fremder Handlungspraxis in der Rolle als Lehrkraft wird gestärkt durch den Verweis auf eigene Intentionen und Begründungen für die ausgeführten Handlungen im Rahmen der dargestellten Unterrichtssituation.

Mit Rücksicht auf diese Ankerbeispiele ist für Kapstadt eine vordergründige Identifikation mit der Rolle als Lehrkraft im Kontext von Schule anzunehmen.

10.2 Paris – Doppelte Rollenförmigkeit im Kontext schulischer Praxis

Die Analyse der Erzählungen des Interviews Paris intendieren die Zuschreibungen verschiedener Rollen innerhalb des schulischen Organisationsrahmens. Paris nimmt einerseits und vordergründig die Rolle einer Lehrkraft ein. Andererseits werden im Rahmen der Auseinandersetzung mit organisationalen Strukturen und der Erwartung rollenkonformen Verhaltens angehender Lehrkräfte Rollenspezifika einer Fachleitung tangiert. Das folgende Ankerbeispiel verdeutlicht die Erwartungshaltung gegenüber LehramtsanwärterInnen im Kontext der Lehramtsausbildung im Sachunterricht:

das ist- das ist für mich eigentlich die Grundvoraussetzung weil, ich äh auch immer wieder erlebe dass Lehramtsanwärter im Grundschulbereich hier im Laufe der 25 Jahre die ich jetzt hier bin erlebt habe dass ich auch gesagt habe, es ist besser sie würden sich auf eine- eine andere Schulstufe begeben, also ich muss- das ist für mich eigentlich auch im Sachunterricht die Grundvoraussetzung dass ich mit kleineren Kindern arbeiten möchte denn das heißt dass ich, ja vom kognitiven her ähm ein bisschen zurückschalten muss, dass ich- dass ich ein Gefühl für k- für kleinere Kinder entwickeln muss ähm und wenn ich das

nicht habe wenn ich nur Lehrerin werden will und meine Grundschule ist das einfachste dann habe ich mich ziemlich getäuscht (Zeilen: 51-61 Paris)

Paris referiert im Laufe der Erzählung einerseits auf die Berufserfahrung im Rahmen der Tätigkeit als Fachleitung und stellt die eigene Kompetenz und Professionalität heraus. Gleichzeitig wird im Rahmen der Darstellung vordergründig die Eignung als Lehrkraft für den Sachunterricht verhandelt. Innerhalb dieser Darstellung greifen entsprechend Praktiken der Legitimation und Abgrenzung. Somit wird die Position und Rolle der Fachleitung nicht im Rahmen einer konkreten Ausbildungstätigkeit, sondern viel mehr im Rahmen der persönlichen Voraussetzungen verhandelt. Die Einnahme der Rolle als Fachleitung und ausbildender Akteur unterstreicht hier die Handlungskompetenz und stellt mit der Konklusion „da habe ich mich ziemlich getäuscht“ eine Ablehnung der Herabstufung des Grundschullehramts gegenüber anderen Schulformen heraus. Somit steht nicht die konkrete Ausbildung, sondern vielmehr die Ebene der Legitimation im Fokus der Darstellung, die durch die Einnahme der Position als Fachleitung unterstrichen wird. Insbesondere wird hier eine Erwartungshaltung proponiert, die sich auf angehende und auch bestehende Lehrkräfte im Sachunterricht oder Grundschule übertragen lässt. Es wird eine erwünschte Einstellung angehender Lehrkräfte im Rahmen eines Rollenkonformen Verhaltens als Lehrkraft intendiert. Dem gegenüber steht die Identifikation mit der Rolle der Lehrkraft. Dies wird anhand des folgenden Ankerbeispiels verdeutlicht:

Ja ja und wenn ich Klassenlehrerin bin und entsprechend Stunden- wenn ich da äh am Tag drei Stunden Unterricht in der Klasse hab' ja pfff, da kann ich da kann ich tolle Dinge machen hab' ich auch gemacht das war echt toll und wenn man dann sieht wie Kinder daran wachsen wie wie sie wirklich Kompetenzen äh erwerben und wie sie sie im normalen Leben dann auch anwenden können (Paris; Zeilen: 611-615)

Im Kontext der Erzählung rekurriert Paris explizit auf die Rolle der Lehrkraft und eigene Erfahrung im Rahmen der Ausübung der Lehrtätigkeit. Die Elabora-

tion mit Rückbezug auf die relativierende Einleitung durch die Verwendung des „wenn“ deutet zwar eine bereits vergangene Handlungspraxis an und intendiert eine veränderte aktuelle Handlungspraxis, jedoch wird durch die Formulierung „habe ich auch gemacht“ explizit die Darstellung aus der Perspektive einer Lehrkraft eingenommen.

Bezüglich der eingenommen Erzählperspektiven kann insgesamt für Paris keine Veränderung für die Rolle der Lehrkraft, gegenüber Kapstadt, Havanna oder Budapest identifiziert werden. Jedoch im Rahmen des Perspektivwechsels in die Rolle der Fachleitung unterscheidet sich diese von den Darstellung Havannas und Budapests insofern, als dass insbesondere organisationale Strukturen der Ausbildungssituation bearbeitet werden und nicht die Ausbildungssituation im Kontext konkreter Lehrsituationen.

10.3 Havanna und Budapest – Rollendiffusität bzgl. schulischer und universitärer Teilpraxis mit schulischem Fokus

Budapest tangiert, ebenso wie Havanna drei verschiedene Perspektiven, aus denen berichtet wird. So sind hier die Rolle der Lehrkraft, der Fachleitung und die des Hochschullehrenden zu identifizieren. Jedoch ergeben sich auch hier leichte Unterschiede. Grundsätzlich erarbeitet Budapest viele Situationen für Studierende und LehramtswärterInnen gleichermaßen, wohingegen für Havanna nicht grundsätzlich eine bestimmte Erzählperspektive zuzuordnen ist. Havanna berichtet hier teils aus einer stark metaperspektivisch geprägten Position, die insbesondere dem Modus der Bewältigung von Kontingenzen zuzuordnen ist. Diese sind geprägt durch eine professionelle Distanz zum Gegenstand der im Fokus des Aushandlungsprozesses liegt. Bezüglich der soziogenetischen Typenbildung folgen nun verschiedene Ankerbeispiele, die jeweils verschiedenen Perspektiven zuzuordnen sind. Das erste Zitat bezieht sich auf die Rolle als Lehrkraft, die durch Havanna und Budapest gleichermaßen bedient wird. Das gewählte Beispiel stammt aus dem Interview

Havanna:

aber ich würde nicht das eine ÜBER das andere stellen (4) und manchmal muss man auch sagen als ich mit 28 Stunden drin war ehm (.) es geht nic- also ich kann nicht immer nur so planen das die das die Kinder das is halt auch inin- dafür hast du einfach zu viele Stunden irgendwo (Havanna; Zeilen: 511-514)

Der Transkriptionsausschnitt bezieht sich auf eigene Lehrerfahrungen im Rahmen der Arbeit als Lehrkraft vor der Tätigkeit als Fachleitung mit der vollen Anzahl an Unterrichtsstunden. Insbesondere wird sich hier auf den Planungsprozess bezogen. Die Darstellung von Einschränkungen bzgl. der Bearbeitung von Planungsprozessen im Rahmen vorangehenden Anforderungen an den eigenen Unterricht verweisen auf die Darstellung aus der Perspektive der Lehrkraft. Dem gegenüber stehen Darstellungen aus der Perspektive als Fachleitung. Diese wird anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht:

Joa also ich meine ganz ehrlich das von Kahlert also das finde ich für den Anfang gut ja man nutz das und ich benutz das auch mit Lehramtsanwärtern und auch jetzt mit Studierenden habe ich das benutzt ehm das gehört auf jeden Fall dazu die Kenntnis vor allen Dingen. (Havanna; Zeilen: 1195-1197)

Die Passage deutet einerseits die Perspektive aus Sicht der Fachleitung, andererseits wird sich auf Lehre im Kontext von Hochschule bezogen. Dies wird durch die Unterscheidung von LehramtsanwärterInnen und Studierenden intendiert. Havanna bezieht sich hier auf konkrete Lehrsituationen und postuliert grundsätzliche Voraussetzungen bzgl. bestimmter Wissensbestände für den Sachunterricht.

Havanna nimmt somit während des Interviews verschiedene Rollen im Rahmen verschiedener Erzählperspektiven ein. Dabei ist grundsätzlich aber eine Erzählung aus der Perspektive der Lehrkraft, sowie die Darstellung aus einer neutralen professionell-distanzierten Ebene vordergründig. Die Bearbeitung aus einer professionell-distanzierten Darstellung, die keinerlei Zuteilung zu bestimmten Rollen zulassen, können als Anwendung und Umsetzung eines metaperspektivischen

Aushandlungsprozesses im Modus der Bewältigung von Kontingenzen verstanden werden.

Budapest hingegen weist teils eine starke Vermischung der Rolle als Fachleitung und Lehrender im Hochschuldienst auf. Das folgende Beispiel verdeutlicht diesen Perspektivwechsel und tangiert gleichzeitig die Rolle des Hochschullehrenden, als auch die Rolle der Fachleitung:

Ich glaub jetzt auch durch durch die Ausbildungserfahrung, die ich jetzt gemacht habe das es ganz wichtig is die ehm Studierenden oder die Lehramtsanwärterinn- das selber für sich genauso auch erleben oder erfahren also das auch nich ich als Ausbilder so hingege und sage, so ich bring euch jezz was bei (Budapest; Zeilen: 211-215)

Somit lässt sich für Budapest ein stetiger Perspektivwechsel rekonstruieren, der zwischen Ausbilder angehender Lehrkräfte im Kontext der ersten beiden Ausbildungsphasen, als auch im Kontext von Schule bzgl. der konkreten Lehrtätigkeit im Sachunterricht dargestellt werden kann.

Für Budapest ergeben sich jeweils keine eindeutigen Zuordnungen im Rahmen er Typisierungsmomente. Im Rahmen von Abgrenzung und Attribution ist hier die eindeutige Zuordnung zu Typisierungsmoment III deutlich, während die Zuordnung im Rahmen der Vergleichsdimensionen B und C der triangulierende Typisierungsmoment II bedient wird. Havanna ist hier jeweils dem Typisierungsmoment II oder III zuzuordnen.

10.4 Athen – Rollendiffusität bzgl. schulischer und universitärer Teilpraxis mit universitärem Fokus

Athen tangiert ebenso wie Havanna und Budapest drei verschiedene Rollen. Jedoch ist hier zu unterscheiden, dass Athen als professoral verorteter Akteur sich vornehmlich auf die Rolle eines Forschenden, und des Hochschullehrenden fokus-

siert und an einigen wenigen Stellen aus der Perspektive als Lehrkraft berichtet. Insbesondere fällt hier auf, auch im Kontrast zu den weiteren professoralen Akteuren, dass diese trotz Schulerfahrung keinerlei Bezüge zu dieser Rolle herstellen. Damit unterliegt Athen einer Rollendiffusität, die zwischen schulischer und universitärer Handlungspraxis schwankt. Diese Rollendiffusität macht sich insbesondere im Rahmen der Vergleichsdimension C bemerkbar. Hier teilt Athen einerseits Handlungspraktiken mit den an Universität als auch den in Schule handelnden Akteuren.

Folgend werden drei Auszüge aus dem Interview dargestellt, die jeweils auf eine unterschiedliche Rollenförmigkeit verweisen. Innerhalb des ersten Auszugs nimmt Athen die Perspektive eines Forschenden ein. Hier wird durch den Verweis auf Literatur und auch empirische Entwicklung von Aussagen und Ergebnissen verwiesen. Damit kommt der Forschungsarbeit eine besondere Wertigkeit und auch Relevanz zu. Die Bearbeitung einer Problemvorstellung vor einem empirischen Hintergrund verweist hier auf einen Bezug zu Forschung und Forschungsdaten:

Ja ehm also ehm ich mein da diskutiert man ja auch noch viel drüber was eigentlich Qualität von Unterricht ausmacht ehm und ehm die einzelnen eh Merkmale guten Unterrichts nach Helmke oder Meyer ehm haben sich ja jetzt nicht als alle gleichermaßen wichtig erwiesen ehm aber so die grundlegenden die wichtigsten scheinen ja schon dafür zu sorgen das dann Kinder nachher auch im Unterricht mehr lernen und ehm dann eben auch alle Kinder und damit erreiche ich sowohl die Leistungsstarken als auch die Leistungsschwachen (Athen; Zeilen: 423-429)

Die Elaboration erfolgt im Modus einer Differenzierung. Hier wird bzgl. der Aushandlung von Qualität von Unterricht eine Ungewissheitsdimension eröffnet, die eine abschließende Bestimmung der Elemente guten Unterrichts verneint. Des weiteren erfolgt eine Hierarchisierung der Elemente guten Unterrichts mit dem Verweis auf bekannte ForscherInnen (Hilbert und Meyer). Ein weiterer Ausschnitt des Interviews verdeutlicht die doppelte Perspektivität im Rahmen universitärer Handlungspraxis, die sich mit Fokus auf Empirie und Forschung darstellen

lässt, aber ebenso die Hochschullehre, die jeder Professor leisten muss integriert. Das folgende Zitat verweist auf die Darstellung aus der Rolle eines Lehrenden an Hochschule:

und ich finde auch das die Studierenden auch etwas über pädagogisches Fachwissen wissen sollten also (@) also ich hab zum einen immer den Eindruck (3) ehm oder ich glaub das ist der Grund warum ich das mache dass die Studierenden eben auch verstehen warum soll ich das hier jetzt eigentlich alles wissen und was für ja in was für Bereiche gliedert sich mein Wissen eigentlich und warum ehm ist das wichtig dass ich pädagogisches Fachwissen habe ehm nämlich weil sich gezeigt hat das eh wenn ich das habe dann geh ich viel eher explizit auch auf Präkonzepte ein und dann wird tatsächlich mein Unterricht dadurch besser also ich würd /(2)/ (schreibt) das gehört irgendwie auch so dazu dass man auf sonder Metaebene dann auch tatsächlich sich darüber Gedanken macht (9) joa das sind ja schon einige Vorlesungen ne (Athen; Zeilen: 571-581)

Die Elaboration erfolgt im Modus einer Differenzierung. Hier wird die Bedeutung einer fachdidaktischen Rahmung und Bearbeitung im Lehramtsausbildung verhandelt. Athen befindet sich wieder in der Rolle des Hochschullehrenden. Insbesondere wird in der Vermittlung Wert auf die Erkenntnis gelegt, dass den Studierenden die Sinnhaftigkeit der gelernten fachdidaktischen Bezüge klar wird. So wird die Verhandlung aus einer Metaperspektive, als Ausbildungsziel deklariert.

Abschließend kann ebenso ein Interviewausschnitt exemplarisch dargestellt werden, innerhalb diesem Athen die Perspektive einer Lehrkraft im Sachunterricht einnimmt. Dabei wird häufig auf eigene Erfahrungen und Erlebnisse rekurriert, die eine individuell hohe Bedeutsamkeit besitzen und handlungsleitend wirken. Es wird sich zwar abgegrenzt, bzw. eine Limitation aufgeworfen mit dem Verweis auf die nicht täglich stattfindende Routine, dennoch erfolgt eine Darstellung einer Idealvorstellung:

Naja also das hängt also ich mein ich bin ja jetzt klar ich bin ausgebildete Lehrerin aber ich mach das gar nicht jeden Tag ehm (3) ich

kann mir also ne wenn wenn meine Idealvorstellung wäre jetzt schon das man mit den Kindern rausgeht und ehm erstmal nen Spaziergang macht (Athen; Zeilen: 323-326)

Die Rollendiffusität Athens schlägt sich in der Zuordnung zu verschiedenen Typisierungsmomenten nieder. Einerseits kann Athen im Rahmen der Typisierung eher Typisierungsmoment I zugeordnet werden, jedoch bzgl. der Vergleichsdimension C, der Praktiken partizipativer Initiation von Lernprozessen, erfolgt ein Wechsel zum triangulierenden Typisierungsmoment II.

10.5 Lissabon und Sydney – Doppelte Rollenförmigkeit im Kontext universitärer Praxis

Im Rahmen der Interviews Lissabon und Sydney lassen sich zwei Rollen im Kontext der universitären Praxis identifizieren. Beide Akteure verbleiben somit stringent in universitärer Teilpraxis, als auch stringent innerhalb des Typisierungsmomentes I. Dabei ist die Bearbeitung der Rolle als Forschende, insbesondere im Interview Sydney, präsenter als der Bezug zur Rolle des Hochschullehrenden.

Die Rolle des Forschenden wird in den folgenden zwei Ankerbeispielen deutlich. Das erste Zitat stammt aus dem Interview Lissabon. Insbesondere fällt hier der Rückbezug auf eigene Forschungen als Begründungslinie des eigenen Standpunkt auf:

Du lieber Himmel (9) wo ordne ich das ein also meine eigenen eh Erkenntnisse die empirischen Befunde aus der Planung von Sachunterricht zeigen ja das das was das Sachunterrichts eh was was die-den Umgang des Lehren und Lernens in diesem Fach so herausforderungsvoll macht ist diese vermeintlich wahnsinnige Komplexität des Faches auf allen Ebenen (Lissabon; Zeilen: 470-474)

Diese Darstellung lässt damit einerseits auf die forschungspraktische Tätigkeit

schließen, die durch den Rückbezug auf die eigenen Erkenntnisse intendiert wird, andererseits werden diese als relevant durch Lissabon eingestuft, durch die Argumentation über genau diese eigenen Ergebnisse. Diese individuelle Bedeutsamkeit stellt die Relevanz einer forschenden Perspektive innerhalb der beruflichen Handlungspraxis von Lissabon heraus. Das gewählte Ankerbeispiel aus dem Interview Sydney verweist ebenso auf eine individuelle Bedeutsamkeit von Forschung für die eigene Handlungspraxis, diese vollzieht sich jedoch in einer Differenzierung der Betrachtung von Schule und Forschung:

für Schule und Unterricht kann ich's mir nicht losgelöst denken (1) für, Forschung muss man es sich glaub' ich an manchen Stellen, losgelöst denken, ähm, oder geteilt denken, ähm und dann aber wieder glaub' ich in der Verhandlung wie's dann wieder zu-zusammen geht, also das's glaub' ich is' die Hauptaufgabe und vielleicht das- ähm die Sisyphusarbeit des Sachunterrichts (Sydney; Zeilen: 50-55)

Innerhalb der Auseinandersetzung werden Unterrichts- und Forschungspraxis gegenübergestellt. Diese Differenzierung wird jedoch lediglich für die Forschung weiter ausgearbeitet. Die konkludierende Aussage der Feststellung der Hauptaufgabe des Sachunterrichts ist damit eher für den Forschungsbereich, also in der Disziplin zu verorten, als im Rahmen unterrichtlicher Prozesse. Eine eindeutige Zuteilung als Forschende ergibt sich hier ebenso in Kombination mit weiteren Passagen, innerhalb derer häufig über Empirie argumentiert wird. Diese Literatur und forschungsbasierten Begründungslinien sind bei allen universitären VertreterInnen festzustellen.

Im Verlauf der Interviews konnten für Lissabon, als auch für Sydney verschiedene Passagen ermittelt werden, die auf die Einnahme der Perspektive eines an Hochschule Lehrenden verweisen. Einerseits wird hier die konkrete Situation und das Lehrverhalten in der konkreten Ausbildungssituation dargelegt (Lissabon), andererseits lässt sich auch ein eher schwächerer Bezug zur Lehrtätigkeit identifizieren, der sich vor allem mit der Konzeption universitärer Lehre auseinandersetzt (Sydney). Das folgende Ankerbeispiel stammt aus dem Interview Lissabon:

zum Beispiel über wenn wir über die Lernvoraussetzungen im Sachun-

terricht auch diskutieren auch in den Seminaren zu kleineren Gestaltung von Sachunterricht ne dann hilft mir natürlich auch die Frage von Kindheit und Kind sein und das sind dann kindheitssoziologische Inhalte und möglicherweise (Lissabon; Zeilen: 121-124)

Innerhalb des Interviews wird häufig auf das „Diskutieren“ insbesondere konzeptioneller oder komplizierterer Sachverhalte im Seminar verwiesen. Dieser Verweis ist eine klare Identifikation mit der Rolle des Lehrenden und rezipiert grundsätzlich auf die eigene Handlungspraxis. Im Interview Sydney ist die Perspektive des Hochschullehrenden weniger dominant und explizit. Viel mehr wird sich hier vornehmlich auf die Gestaltung der Ausbildung im Kontext von Abgrenzungspraktiken gegenüber den verschiedenen Bezugswissenschaften konzentriert. Die folgende Elaboration erfasst einen solchen Abgrenzungsprozess. Insbesondere wird hier als Argumentationsfolie die Gestaltung der universitären Ausbildung zur Darlegung einer mangelnden Funktionalität bestimmter Vorgehensweisen genutzt. So rezipiert Sydney auf die eigene organisationale Lehrpraxis an Hochschule, verhandelt jedoch vordergründig eine verschiedene Problematik:

Das, also de-da da würde ich sagen d-da gibt es halt einfach Streitigkeiten dazu ne zumindest würde ich das hier an der Universität so äh so fassen dass ich mit den, Bezugsdisziplinen immer wieder in Aushandlungsprozessen, sind dass mir diiii, Vertreterinnen und Vertreter der äh, der Fachwissenschaften sagen nee da gehört dazu dass man in Biologie, weiß der Kuckuck äh, ich muss was zu Humanbiologie (@)

A: Ja

Sydney: weiß der Kuckuck was äh gemacht haben (Sydney; Zeilen: 204-213)

10.6 New York – Rolle des Forschenden

New York bildet das Pendant zum Interview Kapstadt. Hier wird lediglich eine Rolle innerhalb des Ausbildungssystems eingenommen, jedoch gegenläufig zur Positionierung Kapstadts in schulischer Teilpraxis, in universitärer Teilpraxis. Insbe-

sondere fällt die Versteifung auf die Forschung und Forschungstätigkeit New Yorks auf. Das folgende Ankerbeispiel weist insbesondere eine Parallele zur argumentativen Struktur Sydneys auf. Denn es wird ebenso von einer Trennung von Unterricht und Forschung ausgegangen, die sich auf die Umsetzung von Forschungsvorhaben stützt:

weil ich glaub' also aus verschiedenen Gründen zum einem mit der Forschung kämen wir da nicht weiter (räuspert sich) und das mit der Forschung muss man's aber auf de' umgekehrten Seite schon auch wieder überlegen (schluckt) was denn dann sachunterrichtsdidaktische Arbeiten also sind es nur Arbeiten die (räuspert sich) sich mit der ganzen, Perspektivenvielfalt des Sachunterrichts, äh, beschäftigen oder is' es auch 'ne sachunterrichtsdidaktische Arbeit, wenn jemand wie, äh (2) PersonC hat jetzt bei mir promoviert (New York; Zeilen: 546-553)

Innerhalb dieser Darstellung erfolgt eine konkrete Darlegung der eigenen Forschungspraxis und der Unterstützung der Forschungspraxis Dritter. Dies verweist auf eine besondere Relevanz der Forschung im Rahmen der beruflichen Handlungspraxis. New York verbleibt, ebenso wie Lissabon und Sydney konsequent innerhalb des Typisierungsmomentes I.

10.7 Gesamtfazit zur Soziogenese

Die soziogenetische Typenbildung bindet direkt an die in der Sinngenese rekonstruierten Typisierungsmomente an. So scheint die zu beobachtende Rollendiffusität im Rahmen der Zuordnung zu mehr als zwei Rollen eine nicht eindeutige Zuordnung zu bestimmten Typen in der Sinngenese zu provozieren. Die dargestellten Typisierungsmomente der Sinngenese können damit als direkte Folge dieser Rollendiffusität angenommen werden. Grundsätzlich ist jedoch diese Diffusität im Kontext der Rekonstruktion habitueller Strukturen nicht als negativ zu bewerten. Denn diese verweisen im Kontext der hier angelegten Fragestellung nach kollektiven habituellen Strukturierungen sachunterrichtsdidaktischen Handelns auf eine starke Vernetzung von Disziplin und Profession. Damit ist diese Beobachtung und

die dadurch abzuleitende Nähe der schulischen und universitären Teilpraxen zueinander als positiv bzgl. einer durchgängigen Sozialisierung der Akteure zu bewerten. Es findet also keine durchgängige Segmentierung von Theorie und Praxis statt, welches sich durch die diffusen Typisierungsmomente der sinngenetischen Typenbildung auszudrücken scheint. Diese angedeutete Konformität und Transparenz lassen sich direkt an die Forderungen des 'Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht' anbinden, innerhalb diesem eine Verzahnung von Theorie (Wissenschaft und Forschung) und Praxis (pädagogisch-didaktischem Handeln) gefordert wird (GDSU 2019).

Grundlagen der Rollendiffusität sind in der Biographie der Akteure verankert durch die jeweilige Sozialisation in verschiedenen sozialen Handlungsfeldern. Das Feld der schulischen Sozialisation im Rahmen der Profession einerseits und das Feld der universitären Sozialisation im Kontext der wissenschaftlichen Disziplin andererseits. Allerdings tritt die Rollendiffusität nicht bei allen Akteuren auf, bei denen diese potentiell auftreten könnten. So weist im universitären Kontext lediglich Athen eine Diffusität auf, während Lissabon und New York ebenfalls in schulischer Teilpraxis tätig waren, aber nur zwei oder gar eindimensionale Rollenzuteilung verfolgen. So ist anzunehmen, dass die hier rekonstruierte Rollendiffusität zwar eine mehrdimensionale Sozialisation in verschiedene soziale Handlungsfelder voraussetzt, jedoch diese Sozialisation nicht als einziger Prädiktor einer Rollendiffusität angenommen werden kann.

11 Diskussion

„Nicht Sieg sollte der Sinn der Diskussion sein, sondern Gewinn.“

– Joseph Joubert –

Im Folgenden werden die rekonstruierten Handlungsstrategien im Kontext theoretischer und wissenschaftlicher Bezüge diskutiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse der soziogenetischen Typenbildung in ein Verhältnis zu den rekonstruierten Typisierungsmomenten der Sinngenese gesetzt.

11.1 Diskussion der sinngenetischen Typenbildung

Die dargestellte sinngenetische Typenbildung enthält für die befragte Stichprobe aus ProfessorInnen und Fachleitungen des Sachunterrichts kollektiv geteilte, habitualisierte Handlungspraktiken und jenen vorgelagerte kollektive Wahrnehmungs- und Denkweisen. Damit ist der Annahme eines heterogen gestalteten Habitus für den Sachunterricht im Rahmen der untersuchten Stichprobe abzulehnen, so wie Michalik und Murmann (2007) diesen beschreiben. Insbesondere die, für Disziplin und Profession übergreifende Basistypik, verweist hier auf eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Diese ist im Sinne Rheins (2019) auch notwendig, da das durch die Disziplin geprägte Lehramtsstudium als Vermittlungsinstanz von Disziplin und Profession gilt. So sind disziplinäre Entwicklung und professionsbezogene Entwicklung bzw. Sozialisation nicht voneinander zu trennen. Diese Verzahnung von Theorie und Praxis wird theoretisch auch in dem bereits vorgestellten

‘Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht‘ gefordert (GDSU 2019) (s. Kapitel: 2.3.1). Empirisch nachgewiesen werden kann die enge Verzahnung insbesondere in der Betrachtung der Basistypik und auch im triangulierenden Typisierungsmoment II der rekonstruierten Vergleichsebene 2.

Des Weiteren tangieren die beschriebenen habituellen Strukturen die vier Dimensionen professionellen Handelns nach Kramer und Pallesen (2019b) (s. Kapitel: 4.2.1). Die Anerkennung und der besondere Einbezug der Kinder und deren individuelle Denkweisen und Zugänge verweisen auf ein besonderes Fallverstehen (i) und die besondere Gestaltung von Arbeitsbündnissen (ii); Bildungsverständnis und Vergleichsebene C, also die Inszenierung und Analyse von Krisenmomenten und -potentialen zeichnen ein fachspezifisches Bild von Wissens- und Normvermittlung (iii); die rekonstruierten Praktiken zum Umgang mit Kontingenzerleben durch die vielperspektivische Konzeption setzen ein hohes Maß an Reflexivität (iv) voraus.

Im Folgenden werden die Basistypik und die daran anschließenden Vergleichsdimensionen ausführlich diskutiert. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird ergänzend nochmals die Gesamtypik dargestellt, welche in den vorangegangenen Kapiteln rekonstruiert wurde.

Basistypik: Bildungsanspruch im Kontext von Vielperspektivität und Kindorientierung								
Vergleichsebene 1 Praktiken der Legitimation und Abgrenzung			Vergleichsebene 2 Praktiken der didaktischen, partizipativen Umsetzung					
Vergleichsdimension A Modus der Differenz und Attribution			Vergleichsdimension B Modus der Bewältigung von Kontingenzerleben			Vergleichsdimension C Modus der partizipativen Initiation von Lernprozessen		
TPM I	TPM II	TMP III	TPM I	TPM II	TMP III	TPM I	TPM II	TMP III
Abgrenzung zu Bezugswissenschaften	-	Abgrenzung zu Personengruppen	Metaperspektivischer Aushandlungsprozess	Triangulation von TPM I und TPM III	Lebenslanges Lernen, Flexibilität und Offenheit	Rekontextualisierende Analyse von Krisenpotentialen	Triangulation von TPM I und TPM III	Inszenierung von Irritationsmomenten
(Sydney, Lissabon, New York, Athen)		(Kapstadt, Paris, Havanna, Budapest)	(Sydney, Lissabon, New York, Athen)	(Havanna, Budapest)	(Kapstadt, Paris)	(Sydney, Lissabon, New York)	(Budapest, Athen)	(Kapstadt, Paris, Havanna)

Abbildung 11.1: Übersicht über die gesamte rekonstruierte Typik; inklusive der Typisierungsmomente (TPM) (eigene Abbildung)

11.1.1 Basistypik: Kontext Habitusbildung und Disziplin

Die Basistypik enthält einen Dreiklang aus Wahrnehmungs- und Denkweisen, die handlungspraktisch in der Fähigkeit zum Nachvollzug kindlicher Perspektiven mündet. Ebenso bildet die Basistypik die Grundlage der drei angegliederten Vergleichsdimensionen. Die folgende Abbildung visualisiert nochmals die rekonstruierten habitualisierten Strukturen der Basistypik, aufgeteilt in negativen und positiven Horizont der Orientierung (s. Abb.: 11.2).

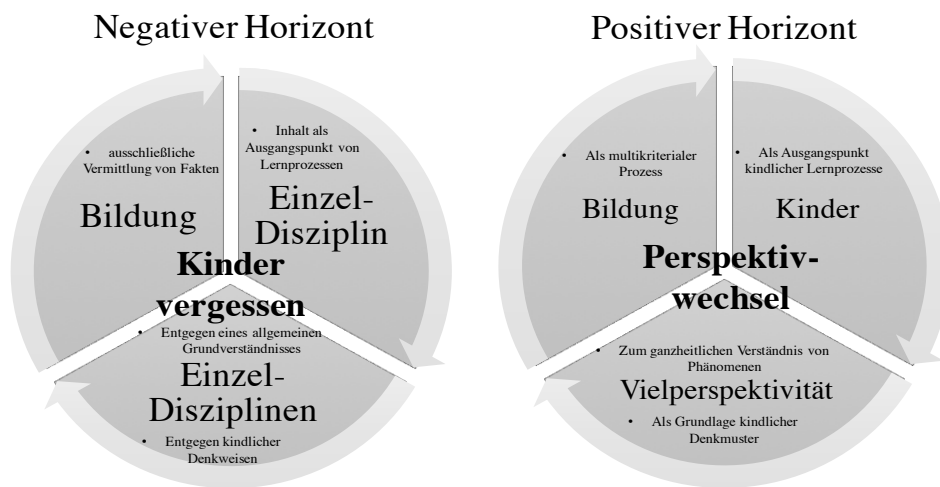


Abbildung 11.2: Übersicht über die rekonstruierten positiven und negativen Horizonte der Basistypik (eigene Abbildung)

Die besondere Verflechtung und Konsequenzen die aus dem rekonstruierten Bildungsverständnis gezogen werden, bilden die Basis eines sachunterrichtlichen Fachverständnisses und ebenso die Basis für die Abgrenzung nach außen (Vergleichsdimension A). Die rekonstruierten Wahrnehmungen und Denkweisen sind mit der bisherigen theoretischen Bearbeitung kompatibel. So formuliert Nießeler (2020) für den Sachunterricht die thematische Bearbeitung von Phänomenen oder Ereignissen aus der Welt der Kinder, sowie eine „Entwicklung durch Erfahrung“ (ebd. S.7), die ebenfalls in den Interviews und der Basistypik präsent waren. Des Weiteren finden sich in der Schrift Nießelers Hinweise auf eine Überforderung durch eine reine Addition der Bezugswissenschaften. Sprachlich als auch

argumentativ bindet die Basistypik hier an die Literatur an. Allerdings ist im Unterschied zu der aus dieser Wahrnehmung der Überforderung rekonstruierten Vergleichsdimension A keine Überforderung der Kinder als Lernende gemeint, sondern die Überforderung Lehrkraft und die Auswirkungen auf deren Handlungsfähigkeit rücken in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung.

Die in der Basistypik präsente Praktik des Perspektivwechsels ist allen Akteuren inhärent. Auch ist diese Praktik oft gerahmt durch den Anspruch die ‘Kinder nicht vergessen zu dürfen’ und auch deren individuelle und vielfältigen Zugänge zum Gegenstand nutzbar zu machen. Dieser Nachvollzug kindlicher Denkweisen, die sich in der Basistypik auch als „selbst Kind bleiben“ (Budapest) äußert, stellt in der Forschung und Systematisierung kindlichen Handelns ein Problemfeld dar (Nießeler 2020; Heinzl 2012). Insbesondere eine verfälschte Deutung durch die Erwachsenen, die in anderen Strukturen denken als Kinder werden in der Literatur als Problemfeld benannt. Ein solches Problemverhältnis wird in den vorliegenden Interviews im negativen Horizont der Orientierungen behandelt und durch das Bewusstsein eigener Denkweisen und Normalitätsvorstellungen reflektiert und aufgelöst. Der Perspektivwechsel ist somit mehr ist nur eine Analyse oder ein Nachdenken über kindliche Denkweisen. Viel mehr kann dieser tatsächlich nur gelingen durch die besondere Wertschätzung und Wahrnehmung des einzelnen Kindes.

Die immerwährende Neuverhandlung und Ablehnung einer Normalisierung durch eine Systematisierung dieser Sichtweisen sind das Kernstück der hier dargestellten didaktischen Erschließung, die sich vor allem in den Vergleichsdimensionen B und C niederschlägt.

11.1.2 Abgrenzung und Statusplatzierung: Kontext soziale und organisationale Struktur

Die Abgrenzung nach außen und die damit einhergehende Exposition des Sachunterrichts sind abhängig von der beruflichen Handlungspraxis der Akteure. So unterscheiden sich die Abgrenzungen jeweils in universitärem und schulischem Umfeld voneinander. Es erfolgt im universitären Kontext eine eher der disziplinären

Debatte um Eigenständigkeit entsprechende Abgrenzung nach außen – insbesondere von der allgemeinen Grundschuldidaktik und zu den jeweiligen Bezugswissenschaften sowie deren Didaktiken. Die Abgrenzung der schulischen Berufspraxis ist weitaus personenbezogener und fokussiert stärker die Statusplatzierung des Sachunterrichts im institutionellen, als auch gesellschaftlichen Kontext. Hier findet vor allem eine Unterscheidung von Mitgliedern und nicht-Mitgliedern statt. Diese Mitgliedschaft bezieht sich auf die professionelle Handlungsgrundlage von Lehrpersonen und das damit verbundene Verständnis als „Sachunterrichtsmensch“.

Die impliziten Praktiken der Abgrenzung nach außen können aus unterschiedlichen theoretischen Bezügen heraus diskutiert werden. Diese können mit Blick auf die Systemtheorie und der Betrachtung von Organisationen nach Luhmann (1994) (i), mit Blick auf die Außenwahrnehmung der Professionalität des Berufs einer Grundschullehrkraft nach Terhard (2014) (ii) und auch mit Blick auf die Betrachtung organisationaler Handlungspraxis nach Jansen und Vogd (2017) (iii) interpretiert werden.

(i) **Systemtheoretische Betrachtung:** Für Organisationen bzw. als organisationstypisch formuliert Luhmann als Voraussetzung die Mitgliedschaft. Dabei ist eine Mitgliedschaft abhängig von der Berücksichtigung der Regeln der Organisation (Kühl 2014). Damit ist Abgrenzung nach außen und Ausschluss anders handelnder Akteure, also nicht-Mitglieder wichtig zur Stärkung der eigenen Identität und im Kontext der Systemtheorie Luhmanns erwartbar (s. Kapitel: 3.2.1). Diese Abgrenzung zu nicht-Mitgliedern stärkt den Eigenständigkeitsanspruch des Sachunterrichts als eigene organisationale Struktur. Insbesondere die akteursbezogene Abgrenzung der Lehrkräfte manifestiert hier die Besonderheiten und Regularien, denen Mitgliedern des Sachunterrichts unterliegen. Dabei wird deutlich, dass ein verändertes Rollenverständnis zur Aufgabe der Lehrkraft oder ein Verstoß gegen die in der Basistypik verankerten Voraussetzung zum Ausschluss führen.

(ii) **Außenwahrnehmung:** Institutionell, als auch gesellschaftlich verankert ist eine Herabstufung des Berufs des Grundschullehramts (u.a. Terhart 2014). Insbesondere wird dies sichtbar durch die Unterstellung eines diffusen professionellen Wissens oder der Unterstellung eines nicht notwendigen professionellen Wissens,

da die Grundschule auf Beziehungsarbeit fokussieren würde (s. Kapitel: 3.1.1). Innerhalb der Interviews ist eine Abarbeitung entlang dieser Wahrnehmung beispielsweise in den Darstellungen Paris' zu beobachten, durch die klare Formulierung von Anforderung an angehende Lehrkräfte, die in Differenz zu der Annahme steht, Grundschule sei 'das Einfachste'. Des Weiteren kann die Statusplatzierung nicht nur gesellschaftlich, sondern ebenso institutionell betrachtet werden. Der Sachunterricht wird in den Interviews häufig als Drittfach oder Nebenfach bezeichnet, hat damit also eine zweitrangige Position im Vergleich zu den in Opposition stehenden Hauptfächern. Hier erfolgt ebenso ein Widerspruch durch die Exponation des Sachunterrichts, die vor allem gegenüber den hier als Hauptfächern bezeichneten Fächern Deutsch und Mathematik entsteht. Die brauchbare Illegalität durch Umgehung schulinterner Lehrpläne oder der Ausweitung des Sachunterrichts über die dazu explizit zur Verfügung stehenden Stunden hinaus werden im Kontext einer Statusplatzierung innerhalb institutioneller Strukturen dargestellt. Die nachrangige Position im Fächerkanon und die Stellung als Drittfach wird somit ausgehebelt. Argumentiert wird diese Entscheidung mit der besonderen Position des Sachunterrichts für das Lernen von Kindern.

(iii) **Organisationale Handlungspraxis:** Im Kontext organisationaler Handlungspraxis nehmen Jansen und Vogd (2017) eine durch institutionelle Strukturen vorgegebene Rollenförmigkeit des Verhaltens der darin handelnden Akteure an. So sind Um-Zu-Architekturen des Diskurses und auch ein verstärktes Legitimationsbedürfnis auf die institutionelle Einordnung der Akteure zurückzuführen (ebd.) (s. Kapitel: 7.2.2). Diese ergibt sich aus den formalen Strukturen und Vorgaben der Institution. Insbesondere die Legitimation als Besonderheit, trotz der institutionellen Einordnung als Dritt- oder Nebenfach aber auch die Abwehr des Einflusses der Bezugswissenschaften spiegeln die Aushandlung dieser institutionellen Regularien und Vorgaben wieder.

Aufgrund der mehrdimensionalen Bezüge, die jeweils eine Legitimation und Abgrenzung nach außen erklären, sind diese als legitim anzuerkennen. Die Abgrenzung ist somit ein probates Mittel, um eine Statusplatzierung vorzunehmen, die sich mit äußeren Einflüssen und der Zugehörigkeit von Akteuren auseinandersetzt.

Eine Aufzählung dessen, was den Sachunterricht ausmacht hingegen ist dazu nicht unbedingt notwendig. In diesem Falle ist die gesonderte Position des Sachunterrichts für das Lernen von Kindern ausreichende Argumentationsgrundlage.

11.1.3 Handlungsstrategien zur Bewältigung von Anforderungsüberforderung: Kontext der Überwindung von Ungewissheitsdimensionen und professionelles Lehrerhandeln

Grundlage der Bewältigung von Anforderungsüberforderung und Ungewissheitsdimensionen durch die vielperspektivische Gestaltung ist ein allen SachunterrichtsdiaktikerInnen der Stichprobe inhärentes Verständnis von kindlichem Denken und Lernen, sowie dem Anspruch nicht nur Inhalte vermitteln zu wollen, sondern die Verknüpfung von multikriterialen Zielen, die neben einer Vermittlung von Fakten auch beispielsweise eine Selbstwertstärkung und Kompetenzorientierung mit einbeziehen. Damit sind diese Handlungsstrategien eine direkte Konsequenz aus den Orientierungen der Basistypik bzw. des Orientierungsproblems: *Bildungsprozesse im Kontext von kindlichem Denken und Vielperspektivität*. Mit Rückbezug zu den theoretischen Bildungszielen des Sachunterrichts und der Bearbeitung von Inhalten, „die in der Welt der Kinder vorkommen“ (Nießeler 2020, 7) entspricht dies nicht nur der zweckrationalen Bearbeitung von Anforderungsüberforderung und der Orientierung an kindlichen Entwicklungsprozessen, sondern ebenso theoretisch grundlegenden Anforderungen der Disziplin. Hier macht auch Nießeler (2020) klar, dass eine reine Aushandlung von Kind und Sache nicht ausreichend sein kann, um die Ausrichtung von Bildungsprozessen für den Sachunterricht zu bestimmen. Diese Ansicht lässt sich analog z.B. im Interview Sydney rekonstruieren, die diese Vorgehensweise als „vermeintliche Logik“ anprangert. Die theoretisch geforderte didaktische Argumentation (ebd.), die über eine Fokussierung auf Kind und Sache hinausgeht kann demnach wie folgt empirisch rekonstruiert werden:

Im komparativen Vergleich der Akteure, wird deutlich, dass der argumentative Aushandlungsprozess mehrere Ebenen mit manifesten und variablen Ver-

handlungsgrößen beinhaltet. Variable Aushandlungsbezüge sind einerseits abhängig von der beruflichen Handlungspraxis der Akteure, andererseits sind diese ebenso abhängig von der Sache selbst. Manifeste Aushandlungsbezüge bieten die fachdidaktischen Grundlagen, die sich in der Basistypik rekonstruieren lassen (s. Abb.: 11.3).

Die variablen Aushandlungsbezüge der beruflichen Handlungspraxis stehen stellvertretend für die Unterscheidung von Forschung und Unterricht durch die Akteure. Weitere variable Faktoren, stehen in Abhängigkeit zum Thema. So führt Sydney eine veränderte Gewichtung und Bearbeitung der Lebensweltorientierung in Abhängigkeit des Themas an. Positionierungen bzgl. der didaktischen Konzepte oder bezugswissenschaftlicher Anteile sind innerhalb des Aushandlungsprozesses, aufgrund individueller Anforderungen daher nicht manifest. Bewältigungsstrategie 1, der hier beschriebene metaperspektivische Aushandlungsprozess kann, aufgrund eines komparativen Vergleichs wie folgt visualisiert werden (s. Abb: 11.3):

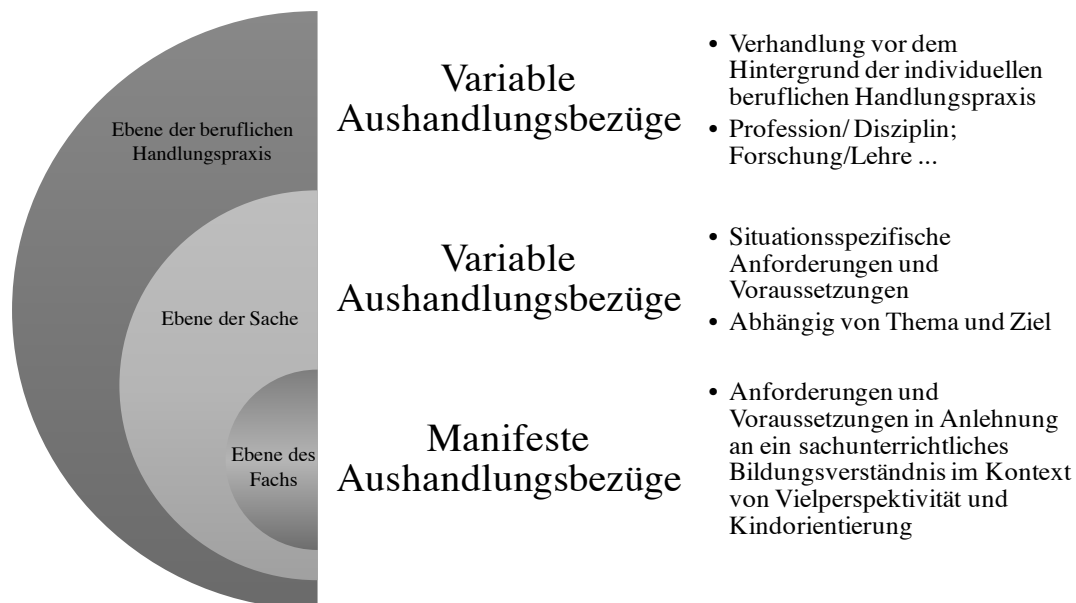


Abbildung 11.3: Darstellung der rekonstruierten Aushandlungsebenen des metaperspektivischen Aushandlungsprozesses (eigene Abbildung)

Manifeste Aushandlungsgrößen konstituieren sich aus kollektiv geteilten Wahrnehmungs- und Denkweisen des Orientierungsproblems: *Bildungsprozesse*

durch *Vielperspektivität und Kindorientierung*. Diese manifesten Anteile stehen innerhalb der Aushandlungsprozesse kaum zu Diskussion, sie werden stillschweigend vorausgesetzt. Dabei ist dies vor allem an den impliziten Vorstellungen von Bildung und Unterricht zu rekonstruieren. Kindliche Orientierung und die multikriteriale Zielerreichung sachunterrichtsdidaktischer Bildungsansprüche erhalten im Rahmen der Aushandlung damit eine exponierte Position (s. Abb.: 11.3). Die Bezugswissenschaften als Ausgangspunkt sachunterrichtsdidaktischer Bildungsprozesse werden hingegen abgelehnt. Diese Ablehnung entspringt aus einer Anforderungsüberforderung durch die extreme inhaltliche Bandbreite des Sachunterrichts und nicht aus einem Anspruch der Trivialisierung der kognitiven Auseinandersetzung mit den Inhalten. Diese Trivialisierung wird als ‚Spieleunterricht‘ ebenso abgelehnt wie eine kognitive Engführung und der ausschließlichen Vermittlung eines Faktenwissens.

Bewältigungsstrategie 2 zeichnet sich durch die Bereitschaft zu lebenslangen Lernen und die Fähigkeit zu einer zielgerichteten Anpassung der Inhalte auf die habituellen Wahrnehmungsweisen der Basistypik aus (s. Abb.: 11.4)

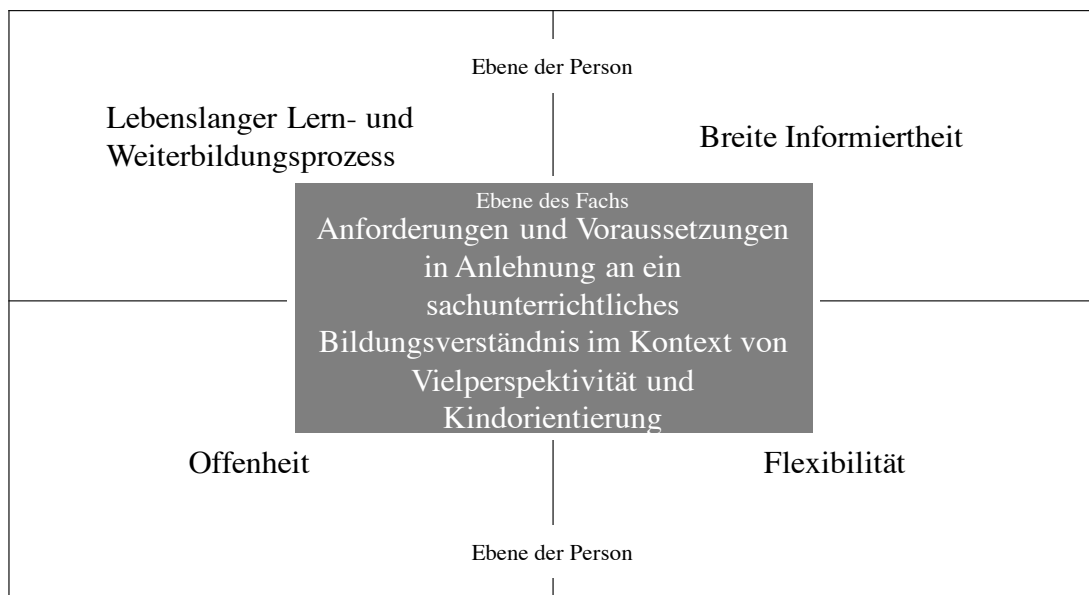


Abbildung 11.4: Darstellung der Aushandlungsebenen der aktorsbezogenen Bewältigung von Anforderungsüberforderung und Ungewissheit (eigene Abbildung)

Gemein ist beiden Bewältigungsstrategien die Orientierung an der fachlichen Ebene. Im Rahmen des Typisierungsmoments II ist eine parallele Nutzung beider Handlungsstrategien zu beobachten, die jeweils im negativen Horizont der Orientierung die Ablehnung einer zu starken Gewichtung bezugswissenschaftlicher Elemente gemein haben. Die implizite Bearbeitung des kollektiven Orientierungsproblems verweist auf eine fachimmanente Bearbeitung von Ungewissheitsdimensionen, wie der doppelten Kontingenz durch die vielperspektivische Konzeption. So wird also gerade aufgrund der Ungewissheit und Kontingenz durch die Ablehnung eines themenbasierten Spiralcurriculums und die daraus erwachsende Fähigkeit zu einer professionellen Handhabung dieser, der Sachunterricht zu einem bildungswirksamen Unterrichtsfach der Grundschule. Die Unterstellung der Beliebigkeit ist aufgrund des sehr komplexen Gefüges der Aushandlung strikt abzulehnen. Auch eine Statusplatzierung der Grundschule als anspruchsvollen Lehrerberuf, trotz geringerer inhaltlicher Tiefe sind den Darstellungen inhärent. Diese lassen sich an die Darstellungen Terharts (2014) zum Anforderungsprofil von Grundschullehrkräften auch theoretisch fundieren (s. Kapitel: 3.1.1). So formuliert Terhart als eine Anforderung an den Lehrberuf die ständige Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen. Diese spiegelt sich hier beispielsweise im Anspruch des lebenslangen Lernprozesses weiter. Einher geht der Aushandlungsprozess mit der Fähigkeit ein „individualisiertes Angebot von Lernmöglichkeiten“ (ebd. S.145) zur Verfügung zu stellen. Insbesondere ist aber an dieser Stelle die Komplexität des metaperspektivischen Aushandlungsprozesses hervorzuheben, der multiple theoretische Wissensbestände und eine fachspezifische Sozialisation voraussetzen.

Weiterhin manifestiert sich in den verschiedenen Bewältigungsstrategien eine Umgangsweise mit der doppelten Kontingenz des Sachunterrichts im Kontext der vielperspektivischen Konzeption (s. Kapitel: 3.2.1). Damit festigen Handlungsstrategien zum Umgang mit Ungewissheit die Indizien für eine eigenständige Fachkultur, im Sinne Luhmanns. Kontingenz und Ungewissheitsdimensionen im pädagogischen Handeln von Lehrkräften oder auch in der konzeptionellen Basis des Sachunterrichts sind zwar Herausforderungen, diese können durch den rekonstruierten professionellen Habitus in der Praxis erfolgreich bearbeitet und gewinnbringend eingesetzt werden. Damit ist nicht gemeint, dass Lehrkräfte, die diese Strategie

der Aushandlung beherrschen keinen Ungewissheitsdimensionen mehr ausgesetzt sind, denn Ungewissheitsdimensionen bleiben auch bei professionalisierten Lehrkräften Teil pädagogischen Handelns (Gruschka 2019). Jedoch ist die hier erarbeitete Handlungsstrategie keine routinierte Schema-F Lösung, sondern viel mehr ein strategischer Eckpfeiler zum gewinnbringenden Einbezug von Ungewissheitsdimensionen in das eigene pädagogische Handeln.

Die Befähigung zum produktiven Umgang mit den Ungewissheitsdimensionen sachunterrichtsdidaktischen Handelns bestärkt die Annahme eines eigenständigen sozialen System, welches sich mit den Anforderungen der doppelten Kontingenz durch die interdisziplinäre, vielperspektivische Gestaltung (s. Kapitel: 3.2.1) erfolgreich von den Einzel-Disziplinen, die dem Sachunterricht zugrunde liegen, emanzipiert hat.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Kontingenzen und Ungewissheitsdimensionen des Anspruchs ‘mehr zu sein‘ als nur eine simple Addition der Bezugsdisziplinen im Sachunterricht das Verhältnis kindlicher Entwicklungsprozesse und Faktenvermittlung im Rahmen pädagogischer Bildungsansprüche verschoben hat – hin zu einer stärkeren Fokussierung individualisierter Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern –. Dabei stellt diese Verschiebung jedoch keine einseitige Betonung einer Kindorientierung dar, sondern lediglich eine auf Kinder angepasste und Kinder integrierende Perspektive, die die Vermittlung von Inhalten unterstützt. Entgegen einer Trivialisierung findet so eine Individualisierung des Unterrichts statt. Auch inklusionspädagogisch kann dies als echte Partizipation der Kinder bezeichnet werden (Simon 2017).

11.1.4 Handlungspraktiken zur didaktischen Umsetzung: Kontext bedeutungsvolles Lernen und Inklusionsverständnis

Die Handlungspraktiken der ‘Inszenierung von Irritationsmomenten‘ und der ‘rekontextualisierten Analyse von Krisenpotentialen‘ sind anschlussfähig an ein transformatorisches Bildungsverständnis, welches die Konzepte des Lernens und

der Bildung voneinander unterscheidet (Koller 2012). Diese Unterscheidung kann in der vorliegenden Analyse in der Unterscheidung von ‘Faktenvermittlung‘ und ‘dem Sinn und Zweck‘ des Sachunterrichts reflektiert werden. So können „Krisen als Voraussetzung und Bedingung von Bildungsprozessen interpretiert werden“ (Bähr *et al.* 2019), die einerseits durch die hier rekonstruierten Handlungspraktiken gezielt inszeniert und als Irritationsmoment in den Lernprozess eingebettet werden können, andererseits in Form der Analyse von Lernvoraussetzungen einen aktiven und individuellen Einbezug in kindliche Lernprozesse und damit die Förderung an der aktuellen Leistungsgrenze fokussieren. Des Weiteren bietet die Art und Weise der Irritation durch die Inszenierung einer Fragewürdigkeit des Gegenstands eine besondere Art der Partizipation der Lernenden in die weitere Planung von Unterrichtsprozessen. Auch wenn sich in Typisierungsmoment I diese Irritation und Inszenierung auf der Wie-Ebene des Diskurses nicht rekonstruieren lassen, so denken Lissabon und Sydney die Fragen der Kinder zumindest auf der Was-Ebene mit. Damit ist die Anschlussfähigkeit von Analyse und Inszenierung auch in der akademischen Ausbildung übergreifend gesichert.

Ein transformatorisches Bildungsverständnis meint hier die „Auseinandersetzung mit Welt“ (Bähr *et al.* 2019, 8), die auch im Verständnis des Sachunterrichts der Fokus unterrichtlicher Bildungsprozesse bilden sollte. So formuliert Nießeler (2020) für den Sachunterricht die analoge Voraussetzung „einen Bezug zur Welt der Sachen herzustellen“ (ebd. S.7). Des Weiteren werden im bildungstheoretischen Kontext die Potentiale eines Irritationen inszenierenden Unterrichts als „erfahrungsbasiertes, individuell und sozial bedeutsames Lernen“ (Bähr *et al.* 2019, 10) anregende Möglichkeit von Bildung umschrieben. Combe und Gebhard (2019) formulieren die Relevanz von Irritationen im Bildungsprozess wie folgt:

„Wir verstehen Erfahrungen vor dem Hintergrund eines pragmatistischen Verständnisses als irritationsbedingte Prozesse, auf deren Basis und in deren Verlauf sich eine intensive Wechselbeziehung zwischen einem Selbstbildungsinteresse des Subjekts und dem Gegenstand der Erfahrung herausbilden kann. Eine Untersuchung der Strukturmomente dieses irritationsbedingten Prozesses verspricht, Konstellationen einer

sich sinnhaft entwickelnden Beziehung zu einem Lerngegenstand vor Augen zu führen, Prozesse, die in Analogie zu einem Erfahrungsprozess gedacht werden können.“ (ebd. S.135).

Für die hier rekonstruierten Handlungspraktiken lässt sich somit schlussfolgern, dass die Argumentation der befragten Akteure dem Lerngegenstand eine Bedeutung zu verleihen, um kindliche Lernprozesse zu unterstützen, deren Relevanz theoretisch und auch empirisch validiert werden kann. Damit sind die rekonstruierten Handlungspraktiken anschlussfähig an ein transformatorisches Verständnis von ganzheitlicher Bildung.

Auch im Kontext einer strukturtheoretischen Betrachtung von professionellem Handeln nach Oevermann (1996) lassen sich hier Parallelen zur Forderung nach einem biographisch bedeutsamen Lernen in Schulen ziehen. So wird der von Oevermann bemängelte Zwang des Lernens an Schulen durch die gezielte Inszenierung durch die Lehrkraft in Teilen aufgehoben.

Im Kontext der im Sachunterricht kontrovers diskutierten Verortung im Inklusionsdialog ist die hier rekonstruierte Handlungspraktik der partizipativen Gestaltung durch Inszenierung von individuellen Krisenmomenten, als auch die anerkennende Betrachtung von Vielfalt ein stärkendes Argument für die Verortung in einem weiten Verständnis von Inklusion (s. Kapitel: 2). So sind die inklusiven didaktischen Netze Kahlerts nicht nur im Kontext eines theoretischen Dialoges zu kritisieren (vgl. Seitz 2018), sondern ebenso mit Rücksicht auf den mangelnden Einbezug der Kinder und deren individueller Zugangsweisen. Des Weiteren ergeben sich global weitere Probleme, werden weitere Handlungspraktiken, wie dem metaperspektivischen Aushandlungsprozess einbezogen. Denn dieser komplexe Vorgang zur Auswahl von Thema und Inhalt kann durch die Netze kaum abgebildet werden. Diese könnten somit ausschließlich ergänzend eingesetzt werden, sind aber aufgrund der eindimensionalen Betrachtung des Themas nicht ausreichend, um eine abschließende Entscheidung treffen zu können.

11.2 Diskussion der soziogenetischen Typenbildung

Die durchgeführte soziogenetische Typenbildung kann im Kontext der hier gestellten Frage nach kollektiv geteilten Orientierungen als positiv gewertet werden. So gibt sie Hinweise auf die besondere Verzahnung von Disziplin und Profession. Dabei ist diese enge Verzahnung dann zu beobachten, wenn die Akteure schulische und universitäre Handlungspraxis kennen lernen durften. So spiegelt sich in der Rollendiffusität einiger Akteure die strukturierende Struktur des Habitus, als auch die Stabilität erworbener Dispositionen wieder (s. Kapitel: 7). So sind in einem Feld erworbene Dispositionen nicht durch diejenigen eines anderen Feldes zu verdrängen (Sonderegger 2008). Es erfolgt lediglich eine Modifikation dieser. Insbesondere für die vorliegende Arbeit ist zu berücksichtigen, dass die angeeigneten Handlungspraktiken parallel vorliegen und sich ergänzen. So ist hier lediglich eine Adaption auf die primäre Berufspraxis zu verzeichnen, die eine Modifikation in einem recht geringen Ausmaß darstellt.

Die Sozialisation in verschiedenen Teilpraxen kann jedoch nicht als alleiniger Faktor für eine etwaige Rollendiffusität der Akteure und die parallele Nutzung verschiedener Handlungspraktiken angenommen werden. Aufgrund der regionalen Beschränkung der Stichprobe der Lehrkräfte, können keine übergreifend gültigen soziale Lagerungen identifiziert werden. Auch generationale Effekte oder Einfluss durch den sozialen Herkunftshabitus (Lange-Vester, Teiwes-Kügler & Bremer 2019) können aufgrund von Stichprobe und Material nicht nachgewiesen, aber ebenso nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Hier werden weiterführende Untersuchungen benötigt um globale Aussagen treffen zu können. Diese müssen die soziale Herkunft stärker betrachten als in der Rekapitulation des beruflichen Werdegangs innerhalb dieser Arbeit angestrebt.

12 Fazit

„Die Lösung ist immer einfach, man muss sie nur finden“

– Alexander Solschenizyn –

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage; *Welche kollektiv geteilten Orientierungen, als Grundlage einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität, haben FachdidaktikerInnen im Sachunterricht?*, und die daran angegliederten Teilfragen:

Gibt es einen kollektiv geteilten sachunterrichtsdidaktischen professionellen Habitus?

Wie gestalten sich die kollektiven Orientierungen, als Grundlage einer sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität?

können wie folgt beantwortet werden: Die Frage danach ob es einen kollektiv geteilten professionellen Habitus im Sachunterricht gibt, ist für die vorliegende Stichprobe eindeutig mit einem Ja zu beantworten. Damit sind die Vermutungen von Michalik und Murmann (2007) einer heterogenen Gestaltung des Habitus im Sachunterricht abzulehnen. Konsequenzen aus diesem Befund lassen sich im Kontext der Diskussion um die Eigenständigkeit der wissenschaftlichen Disziplin Sachunterrichtsdidaktik, als auch der akademischen Lehramtsausbildung führen.

Die konkrete Ausgestaltung der rekonstruierten Handlungspraktiken, welche an die kollektiv geteilten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen anknüpfen (s. Kapitel: 9 und 11), verweisen auf eine konsequente Umsetzung der Basistypik. Es können Bezüge zu aktuellen didaktischen Debatten gezogen werden (s. Kapitel: 11). So konnten für den Sachunterricht fachspezifische Handlungspraktiken

und Dispositionen rekonstruiert werden, die sich maßgeblich auf die Unterrichtsgestaltung und die fachspezifische Umsetzung von Unterricht auswirken. Diese zeichnen einen professionell handelnden Akteur im Sachunterricht aus, der von beruflich sozialisierten Gruppierungen abgegrenzt werden kann (s. Kapitel: 4). Die rekonstruierten Handlungspraktiken tangieren die von Kramer und Pallesen (2019b; s. Abb.: 4.1) beschriebenen Dimensionen professionellen Handelns (Wissens- und Normvermittlung (i); Gestaltung von Arbeitsbündnissen (ii); Fallverstehen (iii) und Reflexivität (iv)) und für den Sachunterricht kann so eine facheigene professionalisierte Umsetzung dieser Anforderungsbereiche dargestellt werden. Diese manifestieren sich in den dargestellten Handlungspraktiken zum Umgang mit Anforderungsüberforderung (Vergleichsdimension B), in der partizipativen Initiation von Lernprozessen (Vergleichsdimension C) und natürlich in der übergreifenden Basistypik.

Im Folgenden werden die Befunde bzgl. der Eigenständigkeit der Disziplin, als auch der Implikationen für die Hochschullehre zusammengefasst.

12.1 Sachunterricht als eigenständige Disziplin

Luhmann gibt als Voraussetzung für die Etablierung sozialer Systeme eine Emanzipation von den Bezugswissenschaften vor (s. Kapitel: 3.2.1). Ebenso wird für interdisziplinäre Fächer wie dem vielperspektivischen Sachunterricht, die Überwindung einer doppelten Kontingenz gefordert. Für die Sachunterrichtsdidaktik lässt sich diese Überwindung, in Form handlungspraktischer Lösungsstrategien zum Umgang mit eben diesen Ungewissheitsdimensionen darstellen, wodurch die vielperspektivische Gestaltung für die Bildungsprozesse von Kindern nutzbar gemacht werden. Insbesondere die Basistypik als auch die Praktiken zur Überwindung von Anforderungsüberforderung durch die vielperspektivische Konzeption, sind in diesem Kontext zu nennen. Weiterhin erfolgt die Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen nach einem immer gleichen Handlungsmuster, welches eine direkte Konsequenz aus der rekonstruierten Basistypik ist. Dies verweist auf eine Gruppe, die hier als Kollektiv handelt und auch einer eigenen Logik unterliegt.

Eine Nichtbeachtung oder ein Verstoß gegen die hier rekonstruierte Konzeption führen zum Ausschluss aus der Gruppe, was den Eigenständigkeitsanspruch des Sachunterrichts an dieser Stelle weiter stärkt. Auch die mit der Abgrenzung einhergehende Statusplatzierung betont die eigenständige Position von Disziplin und Profession.

Weiterhin sind die kollektiv geteilten Orientierungen ein klarer Hinweis für die Eigenständigkeit und die inhärente Eigenlogik des Sachunterrichts. So sind über die Analyse habitueller Strukturierungen kollektive Handlungsmuster sichtbar, die in Anlehnung an die Forderung von Scholz (2003) nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit einem inhaltlichen Konsens auf der Was-Ebene des Diskurses sind. Damit könnte die Analyse von habituellen Strukturen eine adäquate Lösung sein, um eine Theoretisierung vorzunehmen, welche Abhilfe bezüglich des Vorwurfs der Beliebigkeit schafft in einer auf inhaltlicher Ebene so vielfältigen Disziplin wie dem Sachunterricht. Insbesondere besteht durch diesen Ansatz nicht die Gefahr die bezugswissenschaftlichen Perspektiven additiv zu bearbeiten, da professionelles Handeln nicht anhand eines eingegrenzten Themenfeldes wie z.B. dem ‘Schwimmen und Sinken’ betrachtet wurde. So bietet die Betrachtung impliziter Handlungsstrukturen einen empirischen Bezugspunkt zur Theoriebildung, die den bisher sehr theoretisch geführten Diskurs zur Theoriebildung im Sachunterricht anreichern kann. Vor allem sind hier die Lösungsstrategien zur Anforderungsüberforderung, als auch die Zusammenhänge der Basistypik interessant einzubeziehen. Der metaperspektivische Aushandlungsprozess stellt eine Handlungsstrategie dar, welche durch eine zielgerichtete Aushandlung verschiedene Positionen zulässt und gleichzeitig für die Gestaltung von Unterricht eine Herangehensweise bietet, die nicht alleinig von einzelnen Bezugswissenschaften abhängig gemacht werden kann. Des Weiteren erlaubt die Betrachtung der Basistypik traditionelle Diskurse in einen übergeordneten Kontext zu setzen, wie beispielsweise dem Diskurs um Kind und Sache (s. Kapitel: 2). Diese Einbettung in einen übergeordneten Diskurs wird bereits von Nießeler (2020) gefordert. Wie im Speziellen diese Einbettung umgesetzt werden kann zeigt die vorliegende Arbeit. Beispielsweise ergeben sich aus der hier rekonstruierten Basistypik, mit ihrem speziellen Blick auf Bildung und Bildungsprozesse, welcher sich an ein transformatorisches Verständnis von Bildung

nach Koller (2012) anlehnt, auch im Rahmen von innerfachlichen Diskursen neue Hinweise und Argumentationslinien. So kann bzgl. des hier beschriebenen Bildungsverständnisses, der besonderen Betrachtung von Vielfalt als Bereicherung sowie des anerkennenden Umgangs mit Vielfalt, in Kombination mit den partizipativen Unterrichtspraktiken, die Position eines weiten Inklusionsverständnisses gestärkt werden, wie dieses Simon (2017) und auch Seitz (2018) für den Sachunterricht beschreiben (s. Kapitel: 2). Folglich können die hier vorliegenden empirischen Ergebnisse die theoretische Diskussion um eine Theorie des Sachunterrichts bereichern.

12.2 Implikationen für die Hochschullehre

Die empirischen Befunde geben die Möglichkeit zu einer konkreteren Ausgestaltung des ‘Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht‘ (GDSU 2019; s. Kapitel: 2.3.1). So wird durch die Beschreibung der Basistypik klar, worauf bei der Entwicklung einer Fachidentität im Sachunterricht in der akademischen Lehramtsausbildung geachtet werden muss, bzw. welche habituellen Strukturen dieser bisher undefinierte Bereich im Sinne einer fachspezifischen Beschreibung beinhaltet. Damit leistet diese Arbeit einen Beitrag zu der zukünftigen Entwicklung von Mindeststandards für die Lehramtsausbildung im Sachunterricht.

Die rekonstruierten Handlungspraktiken sind interessant für die Lehramtsausbildung im Sachunterricht, insbesondere die auf Vergleichsebene 2 rekonstruierten Praktiken der didaktischen Umsetzung. Denn diese sind als direkte Konsequenzen der Basistypik, also des kollektiven Verständnisses zu betrachten. Sie können als Implikationen für die fachdidaktische Ausbildung genutzt werden, übergreifend über die verschiedenen Qualifikationsbereiche des Modells. Hier stehen Krise und Irritation als Ausgangspunkt von Lernprozessen im Fokus. Diese können etwa perspektivbezogen im Rahmen der Erhebung von Präkonzepten, aber auch als perspektivübergreifende didaktische Konzepte zur Betrachtung eines Phänomens herangezogen werden. Ebenso sind der metaperspektivische Aushandlungsprozess bzw. die Rahmenbedingungen und das professionelle Wissen, welche die

Grundlagen dieses Aushandlungsprozesses darstellen, wichtige Implikationen für die gesamte Konzeption sachunterrichtsdidaktischer Lehrveranstaltungen.

13 Ausblick und Desiderate

Die vorliegende Arbeit ist trotz der eindeutigen Ergebnislage bzgl. des rekonstruierten kollektiv geteilten, professionellen Habitus methodischen Einschränkungen unterlegen und es ergeben sich weitere Desiderate aus den Ergebnissen dieser Arbeit. Diese werden im Folgenden dargestellt.

13.1 Kontext der methodischen Einschränkungen

Die Stichprobe ist zwar repräsentativ für die darin handelnden Akteure, jedoch kann diese keineswegs auf alle professionell im Sachunterricht tätigen Akteure übertragen werden. Denn innerhalb der Studie wurden keine möglichen generationalen Effekte oder andere professionell handelnden Teilgruppen, wie beispielsweise Lehrkräfte ohne Erfahrungen als Fachleitung oder fachfremde Akteure, berücksichtigt. Das heißt es wurden lediglich Lehrkräfte aus dem Sachunterricht, die ebenfalls auch Fachleitungen waren befragt. Diese sind zudem regional auf NRW begrenzt. Diese regionale Begrenzung, als auch die Fokussierung auf einen speziellen Berufstypus können Einfluss auf die habituellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen haben. Demnach ist eine flächendeckende weitere Untersuchung interessant. Insbesondere fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte, als auch angehenden Lehrkräfte oder BerufseinsteigerInnen sind interessante Gruppen, da sich im Laufe der Interviews aktiv gegen diese abgegrenzt wurde und ein nicht oder noch-nicht professionalisiertes Unterrichtshandeln unterstellt wurde.

Neben den Einschränkungen durch die Wahl der Stichprobe müsste auch die fehlende Trennschärfe der Typen, die lediglich zu einer Aufbereitung von Typi-

sierungsmomenten geführt hat, genauer betrachtet werden. Vor allem im Kontext sozialer Lagerungen und verschiedener Berufspraxen ist hier eine weiterführende Betrachtung denkbar. Denn der trinangulierende Typisierungsmoment II, der universitäre und schulische Teilpraxis verbindet setzt eine ausreichende Sozialisation in mehreren Berufsfeldern voraus.

Des Weiteren stellt diese Arbeit lediglich eine Momentaufnahme dar, da habituelle Strukturen nicht manifest sind. Diese können sich durch Austausch und soziale Interaktion, aber auch durch äußere Einflüsse wie institutionelle Vorgaben und Veränderungen anpassen. Somit wäre eine erneute Untersuchung dieser in wenigen Jahren denkbar. Insbesondere falls strukturelle Veränderungen der organisationalen Handlungspraxis oder im Kontext der akademischen Ausbildung auftreten. Denn der Habitus allein ist nicht das strukturierende Element, sondern ebenfalls von der Praxis selbst abhängig. Bohnsack spricht hier von der strukturierenden Struktur, also der gegenseitigen Beeinflussung von Habitus und Erlebnisaufschichtung (Bourdieu 1987; Bohnsack 2017) (s. Kapitel: 7.3.3).

13.2 Kontext der akademischen Ausbildung

Die Vermutungen Michaliks und Murmanns (2007), die eine diverse Gestaltung der habituellen Strukturen annehmen argumentieren unter anderem den Einfluss der verschiedenen Ausbildungsvarianten des Sachunterrichts, die zu Beginn der Arbeit vorgestellt wurden. Diese diversen Ausbildungssituationen, die sich nicht nur inhaltlich, sondern auch vom Umfang her stark unterscheiden müssten auf ihre Auswirkungen auf die Sozialisation habitueller Strukturierungen untersucht werden. Denn unter anderem Hedtke (2020) oder auch Kramer und Pallesen (2019a; b) schreiben der akademischen Lehramtsausbildung für fachliche und professionelle Sozialisationsprozesse eine besondere Rolle zu (s. Kapitel: 4.2.1). Des Weiteren hatten alle Lehrkräfte der hier vorliegenden Teilgruppe alle Sachunterricht als Fach studiert und konnten teils sogar von den ProfessorInnen der zweiten Generation¹

¹1. Generation: ProfessorInnen der „Pioniergeneration“; 2. Generation: ProfessorInnen mit Berufung in den 90er Jahren; 3. Generation: ProfessorInnen mit Berufung zwischen 2002 und 2011; 4. Generation: ProfessorInnen mit Berufung ab 2012 (Blaseio 2020)

profitieren. Diese Ausbildung könnte sich entsprechend ausgewirkt haben. Wie eine verkürzte Sozialisation beispielsweise in der Variante 3 (s. Kapitel: 2.3.2), also der Integration in das allgemeine Grundschullehramt ohne anschließende einschlägige Promotion sich auf Lehrkräfte auswirkt ist damit nicht festzustellen und muss im Weiteren gesondert untersucht werden.

In Anlehnung an die verschiedenen Sozialisationswirkungen der unterschiedlichen Ausbildungssituationen wäre auch die Entwicklung von Interventionen denkbar, die eine beschleunigte Sozialisation in die Sachunterrichtsdidaktik ermöglichen. Somit könnten auch verkürzte Ausbildungsvarianten eine professionelle Einsozialisation gewährleisten und die Einhaltung der von Gläser und Schomaker geforderten ausreichenden akademischen Ausbildung nachkommen (Gläser & Schomaker 2014).

13.3 Kontext der institutionellen Organisation

Der Lehrermangel an Schulen ist seit langem bekannt. Insbesondere Grundschulen und damit auch der Sachunterricht sind von diesem Lehrermangel betroffen. Nach Untersuchungen von Peschel unterrichten ca. 75 % der Lehrkräfte im Sachunterricht fachfremd (Peschel 2007). So sind der Umgang mit den Anforderungsüberforderungen durch die vielperspektivische Struktur, die Voraussetzungen der Wahrnehmung kindlicher Denkweisen oder auch weitere habitualisierte Strukturen aus der hier dargestellten Basistypik, sowie die daran angegliederten partizipativen Umsetzung von Sachunterricht direkt betroffen. So müsste einerseits untersucht werden welchen habituellen Strukturierungen fachfremd unterrichtende Lehrkräfte im Sachunterricht unterliegen. Andererseits müssten gegebenenfalls Interventionen entwickelt werden, die eine Einsozialisation fachfremd unterrichtender Lehrkräfte in den Sachunterricht ermöglichen, mit dem Ziel diese zu befähigen einen bildungswirksamen Unterricht im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Anforderungen und Bildungsansprüche zu konzipieren.

13.4 Kontext des Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht

Der bereits vorstellte Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht (s. Kapitel: 2.3.1) kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse im Bezug auf die Entwicklung einer Fachidentität weiter spezifiziert werden. So sind an dieser Stelle der metaperspektivische Aushandlungsprozess, als auch die Analyse und Inszenierung von Irritationsmomenten probate fachdidaktische Handlungspraktiken, die in die zukünftige Lehramtsausbildung integriert werden sollten.

Der metaperspektivische Aushandlungsprozess setzt zwar ein sachunterrichtsspezifisches Verständnis im Sinne der Basistypik voraus, bindet aber auch an professionelle und fachwissenschaftliche Wissensbestände im Sinne des COACTIV-Modells an. Die Verknüpfung und Aushandlung ist ein komplexer Prozess dessen Grundlagen im Kontext universitärer Ausbildung vermittelt werden sollten. Ebenso ist auch die Inszenierung von Irritationsmomenten, beispielsweise durch die Berücksichtigung und Initiierung von Kinderfragen im Sachunterricht eine relevante handlungspraktische Lösung, die theoretisch und empirisch entsprechend untermauert und gelehrt werden sollte.

Literatur

Ackermann, F. (2000). Beruf, Disziplin, Profession? Ein kurzer Überblick über qualitative Studien zur Professionalisierung Sozialer Arbeit. *Qualitative Sozialforschung*. Juli, 1-13, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66133> [06/20]

Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (2018). Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. In: M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard und E. Engel (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“ (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Albers, S. (2016). Sachunterricht studieren: Bildung im Blickpunkt - das sokratische Gespräch. In: *Widerstreit Sachunterricht*. 22, URL: <https://www2.hu-berlin.de/wsuebeneI/superworte/studium/albers.pdf> [06/20]

Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14, 2, S. 179-198.

Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2018). Milieuanalyse im Kontext von Dokumentarischer Methode und Praxeologischer Wissenssoziologie. In: S. Müller und J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu – Revisited Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse* (S. 79-112). Wiesbaden: Springer.

Barth, M., Bruhn, K., Bürgener, L., Edelhoff, S., Freund, E. & Richter, S. (2017). Vielperspektivität auch in der Forschung? -Beobachtungen zur Entwicklung der Sachunterrichtsforschung im Rahmen eines „Systematic Reviews“. In: H. Giest, A. Hartinger und S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 40-48).

Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469-520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Baumgardt, I. & Kaiser, A. (2015). Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 73-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeifer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch und W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 3-40). Wiesbaden: Springer.

Becher, A. (2009). *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern: Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education* (Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion). Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl-von-Ossietzky-Univ..

Becher, A. & Gläser E. (2019). „PoWi-Kids“ – Ein empirisches Projekt zum politischen Wissen von Kindern. In: M. Knörzer, L. Förster, U. Franz und A. Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 73-80). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Becher T. (1987). Disciplinary Discourse. In: *Studies in Higher Education*, 12(3), S. 261-274.

Blaseio, B. (2020). Wer forscht und lehrt auf einer sachunterrichtsdidaktischen Professur? Ein Überblick über die Berufsbiographien deutscher Professorinnen und Professoren für die Didaktik des Sachunterrichts. In: S. Offen, M. Barth, U. Franz und K. Michalik (Hrsg.), *„Brüche und Brücken“- Übergänge im Kontext des*

Sachunterrichts (S. 173-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blasius, J & Schmitz, A. (2013). Sozialraum- und Habitusrekonstruktion Die Korrespondenzanalyse in Pierre Bourdieus Forschungsprogramm. In: A. Lenger, C. Schneickert und F. Schumacher: *Pierre Bourdieus Konzept des Habitus* (S. 201-218). Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, R. (1993). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Sozialforschung*, Opladen: Leske+Budrich.

Bohnsack, R. (2010). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: J. Ecarius und B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung* (S. 225-252). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2013a). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, R. (2013b). Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: J. Renn, P. Isenböck und L. Nell (Hrsg.), *Die Form des Milieus – zum Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Struktur, Differenzierungsform und Formen der Vergemeinschaftung*. Zeitschrift für Theoretische Soziologie. Sonderband 1, S. 16-45.

Bohnsack, R. (2013c). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: A. Lenger, C. Schneickert und F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R (2014b). Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R. Kramer und S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 35-55). Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-

Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2018a). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 312-328). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2018b). Milieu als Erfahrungsraum. In: S. Müller und J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu - Revisited Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse* (S. 19-52). Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, R., Hoffmann, N. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, N. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 9-50). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken - Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: K. Müller-Roselius und U. Hericks (Hrsg.), *Bildung - Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Bourdieu, P (1972). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (frz.: Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle)

Bourdieu, P. (1980/1997). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M: Suhrkamp. (frz.: Le sens pratique)

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, Sonderband 2, S.183-198. (Aus dem Französischen von Reinhard Kreckel)

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu P. (2012) Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer und A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. (S.229-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D (1996). *Re exive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Aus dem Französischen von Hella Beister)

Bude, H. (1985). Die Sozialforschung als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 37, S. 327-336.

Cloos, P. (2006) Beruflicher Habitus. In: P. Cloos und W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge* (S. 185-201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 549–571.

Combe, A. & Gebhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch und W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 133-158). Wiesbaden: Springer.

Einsiedler, W. (1997). Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum - Trends und Defizite. In: *Unterrichtswissenschaft*, 25, S. 291-315.

Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feige, B. (2004). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Franz, U., Giest, H., Hartinger, A., Heinrich-Dönges & Reinhoffer, B. (2018). *Handeln im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fritzsche, B. (2013). Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken als Herausforderung an die qualitative Forschung. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 33-50). Wiesbaden: Springer.

Fölling-Albers, M. (2015). Kind als didaktische Kategorie. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 31-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (1999). *GDSU Dokumentation 1992-1999*. URL: http://www.gdsu.de/wb/media/upload/pr_gdsu_2002.pdf [06/20]

GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2002). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) & Kommission „Lehrerbildung Sachunterricht“ (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht im Kontext der universitären Ausbildungsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Geiger, T. (1955). *Theorie der sozialen Schichtung. Arbeiten zur Soziologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Gess-Newsome, J. (1999). Secondary Teachers Knowledge and Beliefs about Subject Matter and their Impact on Instruction. In: J. Gess-Newsome und N. G. Lederman (Hrsg.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (S. 51-94). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.

Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (2017). Editorial. In: H. Giest, A. Hartinger und S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S.9-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, E. & Schomaker, C. (2014). Zur aktuellen Situation sachunterrichtsbezogener Studiengänge in den Bundesländern. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.), *Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e. V.* (S. 43-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsana-*

lyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania PR.

Goldmann, D. (2017). Gruppe, Milieu, Organisation - Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In: S. Amling und W. Vogt (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 146-164). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Götz, M., Kahlert, J. Fölling-Albers, M., Hartinger, A., van Reeken, D. & Wittkowske, S. (2015). Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 51-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruschka, A. (2019). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch und W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 159-176). Wiesbaden: Springer.

Hartinger, A. & Giest, H. (2015). Perspektivrahmen Sachunterricht. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 257-262). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hartmann, C. (2019). *Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hedtke, R. (2020). Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerbildung. In: C. Scheid und T. Wenzel (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79-108). Wiesbaden: Springer VS.

Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (S. 22-35). Weinheim: Beltz Juventa.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft?. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe und J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S.

49-89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster, New York: Waxmann.

Helsper, W. (2018a). Vom Schüler zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Kosinar und C. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2018b). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider und A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer.

Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode -metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In: S. Amling und W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260-278). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Jurt, J. (2010). Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. In: *LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 3, S. 5-17.

Kärtner, J. (2015). Das Problem der doppelten Kontingenz als Ausgangsproblem des Sozialen und der soziologischen Theorie. Vorschlag zu einer Systematisierung der soziologischen Systemtheorie Niklas Luhmanns. In: *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, 4/1(2015), S. 60–88.

Kahlert, J. (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: U. Heimlich und J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für*

alle (S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.

Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller S. & Wittkowske, S. (2015). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaiser, A. & Pech, D. (2008). Die widersprüchliche historische Herausbildung des Sachunterrichts. In: A. Kaiser und D. Pech (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts* (S. 3-19). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Keupp, H. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *Widerstreit Sachunterricht*. 4, März 2005. URL: <http://www2.hu-berlin.de/ws/ebeneII/arch/klafki/klafki.pdf> [08/19]

Klemm, M & Liebold, R. (2017). Qualitative Interviews in der Organisationsforschung. In: S. Liebig, W. Matiaske und S. Rosenbohn (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Organisationsforschung* (S. 299-324). Wiesbaden: Springer.

Koller, H. C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: I. Miethe und H. – R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19-34). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kraimer, K. (2003). Zwischen Disziplin und Profession. In: C. Schweppe (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. (S.167-183). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, R.-T., Idel, T-S. & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*. 7, S. 3-36.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019a). Theoretisch-konzeptionelle und empiri-

sche Herausforderungen des Lehrerberufes. Eine Einleitung. In: R.-T. Kramer und H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufes* (S. 9-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019b). Der Lehrerberuf zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: R.-T. Kramer und H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufes* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kopp, B., & Arndt, H. (2015). Präkonzepte von Grundschulkindern zu ökonomischen Sachverhalten – erste Ergebnisse der Vorstudie. In: A. Holger (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung* (S. 118-130). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kron, T. & Dittrich, P. (2002). Doppelte Kontingenz nach Luhmann - ein Simulationsexperiment. In: T. Kron (Hrsg.), *Luhmann modelliert* (S. 209-251). Wiesbaden: Springer.

Köhnlein, W. (1998). Grundlegende Bildung - Gestaltung und Ertrag des Sachunterrichts. In: B. Marquard-Mau und H. Schreier (Hrsg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*, (S. 27-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köhnlein, W. (2011). Die Bildungsaufgaben des Sachunterrichts und der genetische Zugriff auf die Welt. *GDSU-Journal*. 1, S. 7-20.

Köhnlein, W. (2015). Sache als didaktische Kategorie. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 36-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förder, K., Rühl, A., Strauß, S., Bremich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen?. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 21, S. 611-648.

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“, S.65-85.

Lange, K. (2010). Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifisch-pädagogischem Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors in den Erziehungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. URL: <https://d-nb.info/1011948885/34> [08/2019]

Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S. & Möller, K. (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. 15(1), S. 55-75.

Lange, K. (2015). Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Sachunterricht. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 82-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: R.-T. Kramer und H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus* (S. 27-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lauterbach, R. (2014). GDSU - Ursprünge und Entwicklungen. In: GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.). *Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V.* (S. 125-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lauterbach, R. (2017). Vielperspektivität - ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts. In: H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 13-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leonhard, T. (2018). Potentiale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. T. Leonhard, J. Kosinar und C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81-92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Liebau E. & Huber L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*. 25(3), S. 314-339.

Lüders, J. (2007). Einleitung: Fachkulturforschung in der Schule. In: J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule. Studien zu Bildungsforschung Band 18* (S. 7-14). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1994). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker und Humblot.

Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, S. 9-39.

Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. In: P. Kecskemeti (Hrsg.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (S. 276-320). London: Routledge and Kegan Paul.

Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In: K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 509–565). Berlin, Neuwied: Luchterhand.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marquard-Mau, B. (1998). Einleitung: Grundlegende Bildung im Sachunterricht. In: B. Marquard-Mau und H. Schreier (Hrsg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (S. 7-15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: R.-T. Kramer und H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerhabitus* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, J. (1992). The Operation called „Vergleich“. In: J. Matthes (Hrsg.), *Ders.: Zwischen den Kulturen: Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs Soziale Welt* (S. 75-99). Göttingen: Schwartz.

Meuser, M. (2013). Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 223-239). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mester, T. & Blumberg, E. (2017). Inklusionsbezogenes fachdidaktisches Wissen angehender Sachunterrichtslehrkräfte - zur Entwicklung eines empirisch gestützten Modells. In: *GDSU-Journal*. 7, S. 9-26.

Michalik, K. & Murmann, L (2007). Sachunterricht- zur Fachkultur eines Integrationsfaches. In: J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 101-116). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Mittelstraß J. (1987). Die Stunde der Interdisziplinarität?. In: J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis - Herausforderung - Ideologie* (S. 106-125). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW) (2012). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.

Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In: J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S.15–30). Opladen: Barbara Budrich.

Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen*. Dissertation. Konstanz.

Nagler, G. (2018). *Die Rhetorik-Matrix*. Tübingen: UTB.

Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 295–323). Wiesbaden: Springer.

Nießeler, A. (2020). *Kulturen des Sachunterrichts*. Baltmannweiler: Schneider.

Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: *Bildungsforschung*. 2(2), S. 19-38.

Nohl, A.-M. (2013a). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenanalyse*. Wies-

baden: Springer.

Nohl, A.-M. (2013b). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271-293). Wiesbaden: Springer.

Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, A.-M. (2015). Erziehungswissenschaftliche Governance-Forschung und qualitative Mehrebenenanalyse - methodische Überlegungen am Beispiel einer Curriculumstudie. In: *Bildung und Erziehung*, 68, S. 349-366.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode Anleitung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns In: M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin: Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: *Widerstreit Sachunterricht*. 2009 (13), URL: https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/pech/did_dis.pdf [06/20].

Pech, D. (2013). Konstruktion Instruktion - Überlegungen zu einer didaktischen Verwirrung. In: H.J. Fischer, H. Giest und D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 71-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Peuke, J. (2017). Was was die DDR? – Vorstellung einer qualitativen Studie zu

Perspektiven von Grundschulkindern auf Zeitgeschichte. In: H. Giest, A. Hartinger und S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 169-176). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Peschel, M. (2007). Wer unterrichtet unsere Kinder? SUN – Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen. In: K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann und R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht: entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 171-173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pflüger, J., Pongatz, H. & Trinczek, R. (2017). Falldarstellung in der Organisationsforschung. In: S. Liebig, W. Matiaske und S. Rosenbohn (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Organisationsforschung* (S. 389-414). Wiesbaden: Springer.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode - Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.

Rauterberg, M. (2007). Sachunterricht und Konstruktivismus - Analyse eines Verhältnisses. In: *Widerstreit Sachunterricht*. URL: <https://www2.hu-berlin.de/ws/ebeneI/didaktiker/rauterberg/konstruktivismus.pdf> [06/20]

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*. 34(4), S. 282-301.

Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. In: Karl H. Hörning (Hrsg.), *Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie*, Bielefeld 2004. URL: https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/kulsoz/professurinhaver/buecher_artikel/reckwitz_2004f_.pdf [06/20].

Reckwitz, A. (2008). Subjekt/ Identität. In: S. Möbius und A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 75-92). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rhein, R. (2019). Pädagogisches Fallverstehen. In: M. E. Kaufmann, A. Satilmis und H. A. Miege (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* (S. 211-228). Wiesbaden: Springer.

Richter, D. (2005). *Sachunterricht - Ziele und Inhalte*. Baltmannsweiler: Schnei-

der.

Riese, J. & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 15(1), S. 111-143.

Rosenberger, K: (2018). Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen. Weinheim: Beltz.

Schäfer, H. (2013). Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schäfer, H. (2016). Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9-28). Bielefeld: transcript Verlag.

Schmidt, M. (2014). *Professionswissen von Sachunterrichtslehrkräften. Zusammenhangsanalyse zur Wirkung von Ausbildungshintergrund und Unterrichtsführung auf das fachspezifische Professionswissen im Unterrichtsinhalt „Verbrennung“*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. rer. nat. der Fakultät für Chemie an der Universität Duisburg-Essen. URL: <https://d-nb.onfo/1069491187/34> [04/2019].

Scholz, Gerold (2003). Aufgaben des Sachunterrichtsdiskurses. In: *Widerstreit Sachunterricht*. 1/Oktober 2003. URL: <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneIII/diskurskritik/scholz.htm> [06/20].

Schomaker, C. & Gläser, E. (2014). Forschung im Kontext der Fachdidaktik Sachunterricht - publiziert, gewürdigt und initiiert durch die GDSU. In: GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.). *Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V.* (S. 125-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schroeder, R. (2018). Vorstellungen von Schüler/innen zur Stabilität von Brücken – eine triangulierende Analyse von Kinderzeichnungen und Interview-

daten. In: U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dröges und B. Reinhoffer (Hrsg.), *Handeln im Sachunterricht* (S. 133-140). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schütz, A. (1987). *The chercheur et le quotidien*. Paris: Meridiens-Klincksieck.

Schütze, F. (1975). *Die Technik des narrativen Interviews: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen*. Bielefeld: Univ..

Seitz, S. (2018). Forschung zu inklusive Sachunterricht - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: D. Pech, C. Schomaker und T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 96-111). Baltmannsweiler: Hohengehren.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15(2), S. 4-31.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harverd Educational Review*. 57(1), S. 1-22.

Siebach, M. (2016). Postmoderner Wandel und Identitätsarbeit. Eine Bildungsherausforderung für den Sachunterricht. In: *Widerstreit Sachunterricht*. Oktober 2016, 22. URL: <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/subildung/siebach.pdf> [06/20].

Simon, T. (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht - Annäherung an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In: H. Giest, A. Hartinger und S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 177-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sommer, C. (2002). Wie Grundschüler sich die Erde im Weltall vorstellen – eine Untersuchung von Schülervorstellungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. 8, S. 69-84.

Sonderegger, R. (2008). Praktische Theorien? In: B. von Bismarck, T. Kaufmann und U. Wuggenig (Hrsg.), *Nach Bourdieu. Visualität, Kunst, Politik* (S. 197–210). Wien: Turia und Kant.

Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische*

Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stoltenberg, U. (2014). Perspektivrahmen Sachunterricht - ein Beitrag zur fachlichen und bildungspolitischen Profilierung des Sachunterricht. In: A. Kaiser und D. Pech (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (S. 152-157). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stützel, K. (2018). Theorie und Theoriebildung in der praxeologischen Theoriebildung. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 117-130). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Tänzer, S. (2014). Konzeption und Positionen der Didaktik des Sachunterrichts in der Gegenwart. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.), *Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e. V.* (S. 57-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tänzer, S. & C. Schomaker (2018). Sachunterrichtsdidaktisches Handeln zwischen Forschungs- und Berufsbezug: Ein Beitrag zum Verständnis des Faches Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin. In: U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dröger und B. Reinhoffer (Hrsg.), *Handeln im Sachunterricht* (S. 141-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 580-597.

Tenorth, H.-E. (2012). Forschungsfragen und Reflexionsprobleme - zur Logik fachdidaktischer Analysen. In: H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, M. Schön, L.-J. Vollmer und H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen- theoretische Grundlegungen* (S. 11-27). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (1997). Professionsforschung im Primarbereich. In: E. Glumpler und S. Luchtenberg (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 1* (S. 44-61). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, S. 202-224.

Terhart, E. (2014). Grundschularbeit als Beruf. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert und U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 142-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thomas, B. (2014). Historische Entwicklungslinien des Schulfachs Sachunterricht. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.), *Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V.* (S. 15-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

van Deth, J., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vogd, W. & Amling, S. (2017). Einleitung Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: S. Amling und W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9-40). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Wäckerle, M. (2018). Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische Typisierung habituellem Praktiken des Fremdverstehens. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 329-344). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Weber, M. (1984). *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: UTB.

Wehner, U. (2009). „Pädagogik vom Kinde aus“ Versuch einer kinderphilosophischen Reinterpretation einer pädagogischen Formel. In: *Widerstreit Sachunterricht*. 12(2009), URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneIII/wehner.pdf> [06/20].

Weller, W. (2005). Karl Mannheim und die dokumentarische Methode. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(2), S. 295-312.

Wittgenstein, L. (1953). Philosophische Untersuchungen. In: G. E. M. Anscombe, G. H. von Wright und R. Rhees (Hrsg.), *Werkausgabe Band 1* (S. 224-485). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Anhang

Digitaler Anhang

Im digitalen Anhang befinden sich neben der Dissertation als PDF-Datei für jedes Interview aus der Stichprobe die Passagen aus dem Primärmaterial mit der dazugehörigen formulierenden und reflektierenden Interpretationen.

Der Anhang ist unter folgendem Link zu erreichen:

<https://uni-bielefeld.sciebo.de/s/5QgTrzB1zFxEaZg>

Das Password lautet: DissertationReh2020

oder unter folgendem QR-Code:



Universität Bielefeld

Fakultät für Chemie

Rekonstruktion professioneller Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen im Sachunterricht

Untersuchung über die Beschaffenheit des professionellen Habitus als Teil einer
sachunterrichtsdidaktischen Fachidentität

Dissertation

von

Anne Reh

Arbeitszeit: von 06.09.2016 bis 01.07.2020

Erstbetreuung: Prof. Dr. Nina Dunker

Eigenständigkeitserklärung:

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind einschließlich verwendeter Tabellen und Abbildungen in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Mir ist die Promotionsordnung der Fakultät für Chemie bekannt. Die Dissertation wurde noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht.

Bielefeld, 01.07.2020

Anne Reh